Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан
Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы
Уральский государственный экономический университет





Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции

(Ташкент, 4 мая 2017 г.)

Ташкент — Екатеринбург 2017

Виктор Владимирович Виноградов

русский литературовед и языковед-русист, академик АН СССР, доктор филологических наук, основоположник научной школы в русском языкознании



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

В. В. Виноградов

Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан

Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы

Уральский государственный экономический университет

XIII Виноградовские чтения

Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции

(Ташкент, 4 мая 2017 г.)

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 H. M. Π empyxuha, кандидат педагогических наук, доцент E. A. Π empyxuha, кандидат филологических наук, доцент E. H. M empyxuha,

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор А. С. Лиходзиевский, доктор педагогических наук, профессор В. И. Андриянова

Ответственность за оригинальность представленных материалов несут авторы

В49 **ХІІІ Виноградовские чтения** [Текст] : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Ташкент, 4 мая 2017 г.) / [отв. ред. Н. М. Миркурбанов ; ред. кол. : Н. М. Петрухина, Е. А. Лагай, Е. Н. Макарова] ; Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан, Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы, Урал. гос. экон. ун-т. — Ташкент — Екатеринбург : [Изд-во Урал. гос. экон. ун-та], 2017. — 305 с.

Сборник включает в себя научные статьи, представленные на Тринадцатых Виноградовских чтениях, ежегодно проводимых в Республике Узбекистан. В сборнике представлены научно-теоретические, практические и методические разработки преподавателей-практиков, ведущих и начинающих ученых в области литературоведения, лингвистики, методики и смежных наук.

Материалы сборника предназначены филологам, методистам, преподавателям-русистам всех образовательных ступеней, а также всем, интересующимся вопросами современной лингвистики, литературоведения и методики преподавания.

УДК 8:37.091.3 ББК 80/84:74.026

[©] Авторы, указанные в содержании, 2017

[©] Уральский государственный экономический университет, 2017

Тринадцатые Виноградовские чтения в Республике Узбекистан

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

Проблемное поле Тринадцатых 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 реалиях гуманитарной научной мысли эпохи интеграции и глобализации.

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

Организационный комитет

В. Н. Шулика

Руководитель Представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан, советник Посольства Российской Федерации в Узбекистане

Уважаемые участники XIII Виноградовских чтений!

Приветствую вас на ежегодной научно-практической конференции, которая объединяет русистов Узбекистана. Представительство Россотрудничества в Узбекистане, поддерживает проведение Виноградовских чтений, поскольку они направлены на поддержку, развитие и продвижение русского языка и культуры, расширение русскоязычного пространства в современном мире. Ежегодные Виноградовские чтения являются наиболее заметной площадкой для филологов-русистов Узбекистана.

В условиях современной глобализации необходимость повышения статуса русского языка в мировом сообществе, его значения в гуманитарной составляющей международных отношений вполне очевидна. Неоспоримой является важная роль русского языка в духовной консолидации народов Узбекистана.

Уверен, что XIII Виноградовские чтения будут способствовать объединению российских и узбекистанских преподавателей вокруг темы сохранения и развития русского языка, как языка межгосударственного и международного общения.

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

Сегодня хотелось бы особо подчеркнуть, что Представительством Россотрудничества проводится разноплановая и всесторонняя работа в продвижении и популяризации русского языка в тесном взаимодействии с государственными образовательными учреждениями и общественными организациями, а также с Ташкентским и Самаркандским объединениями преподавателей русского языка и литературы. Сегодняшнее мероприятие яркое тому подтверждение.

Многие мероприятия проводятся на площадке Российского центра науки и культуры в Ташкенте с участием наших давних друзей-партнеров: Ташкентским объединением преподавателей русского языка и литературы, Национальным университетом Узбекистана, Университетом мировых языков Узбекистана, Ташкентским государственным педагогическим университетом, Ташкентским государственным экономическим университетом, Университетом Востоковедения, филиалами российских вузов в Узбекистане: МГУ им. М. В. Ломоносова, Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова.

На протяжении ряда лет традиционными стали курсы повышения квалификации преподавателей русского языка с участием представителей российских вузов. Новым этапом развития культурно-гуманитарного сотрудничества в сфере продвижения русского языка стала работа с Союзом писателей Узбекистана при взаимодействии с Республиканским интернациональным культурным центром.

Представительством Россотрудничества в Узбекистане совместно с нашими партнерами проводятся масштабные мероприятия, в частности, 28 марта в Университете мировых языков открыт Центр русского языка, была проведена акция «В каждую узбекскую школу русскую книгу», 100 человек приняли участие в курсах повышения для учителей предметников, преподающих на русском языке с выдачей сертификатов, организация стажировок в РФ, а впереди у нас много новых интересных проектов.

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

Пленарное заседание

Н. М. Миркурбанов, Н. М. Петрухина

Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы (Ташкент, Узбекистан)

ТОПРЯЛ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В научно-образовательном пространстве современного Узбекистана объединение преподавателей русского языка и литературы г. Ташкента функционирует как организация содействующая развитию филологической русистики в системе национальной общеобразовательной программы Республики Узбекистан.

Деятельность ТОПРЯЛ носит многоуровневый характер: научная, творческая и духовно-просветительская деятельность реализуется 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. Деятельность выстраивается в направлении нескольких приоритетов: 1) связь вуза со школой, с профильными лицеями, колледжами; 2) развитие творческого и научного потенциала вузовской молодежи в системе внутривузовских и межвузовских научных и образовательных проектов (в частности, при поддержке ТОПРЯЛ организуются научные студенческие конференции различного уровня, работа «Литературной гостиной», функционирование студенческого клуба «Беседы любителей русской словесности» на базе факультета иностранных языков ТГПУ имени Низами, литературно-художественное объединение «Круг друзей», функционирующий при кафедре русского языка и литературы УзГУМЯ; научно-теоретического семинара среди докторантов, соискателей и молодых ученых и т.д.); 3) актуализация многоуровневых научно-практических конференций, в которых в равной степени принимают участие, как ведущие ученые Республики, так и молодая поросль — бакалавры и магистры (секция «Дебют»), аспиранты и соискатели (в структуре общетематических секций и форумов). Каждый год Чтения превращаются в республиканский форум русистов, трибуной, где практики делятся своими достижениями в области преподавания русского языка и литературы, как в национальной, так и в русскоязычной аудитории, а ученые-филологи выносят на суд своих коллег и молодых ученых результаты научных исследований в области литературоведения, лингвистики и методики преподавания.

Среди самых ярких мероприятий можно выделить ежегодное проведение Пушкинской недели в Узбекистане, реализацию научно-творческого проекта «Инновации мировой филологии в молодежной науке XXI века: результаты и перспективы», в котором приняли участие студенты бакалавриата, учащиеся школ, лицеев и колледжей страны. Этот проект функционирует на протяжении семи лет и включает в себя не только научные изыскания, но и творческие работы учащихся вузов, школ, лицеев и колледжей, давая возможность учащейся молодежи представить произведения собственного сочинения широкому кругу читателей, зрителей и ученых. Лучшие работы

участников проекта публикуются в ежегодном сборнике. Под эгидой ТОПРЯЛ функционирует литературно-художественный Клуб друзей (художественный руководитель — И. В. Родина), представляющий театральные постановки классиков русской и мировой литературы. Проводятся заседания литературных гостиных, вечера поэзии, новые литературные имена. На базе различных учебных заведений (школы, лицеи, колледжи, вузы) проводятся научно-практические семинары, мастер-классы, конференции и круглые столы, посвященные проблемам современного функционирования, развития формам пропаганды русского языка, русской литературы и русской культуры в целом на территории Республики Узбекистан.

Активисты ТОПРЯЛ проводят множество мероприятий, посвященных разным темам: Дни русской письменности, юбилейные мероприятия, посвященные знаменательным датам, конкурсы и викторины по русскому языку и литературе среди школьников и студентов — и это далеко не полный перечень проведенных мероприятий.

Дискуссионная площадка конференции «Виноградовские чтения» помогает определить концептуальное направление научно-методических поисков филологоврусистов Узбекистана в реалиях современного образовательного пространства.

Важно отметить постоянный поиск организаторов Виноградовских чтений принципиально нового формата научного и методического общения филологоврусистов всех уровней образования (школа — лицей (колледж) — вуз — аспирантура) в системе как республиканского, так и международного масштаба. Так, например, в 2011 году впервые на пленарном заседании выступили преподаватели школ и лицеев русского языка и литературы из Ферганской области, городов Коканда и Ташкента, а в 2012 году — представители русскоязычных журналов «Преподавание языка и литературы» и «Звезда Востока». Такой подход позволил участникам конференции высветить коммуникативно-информационные и научно-практические проблемы в изучении и преподавании русского языка и литературы в разных регионах Узбекистана.

Естественно, Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы, организационный комитет Виноградовских чтений тесно и продуктивно сотрудничает с Республиканским Центром образования МНО Узбекистана, со службой информационно-методического обеспечения при Центре ССПО, а также с Центром развития высшего и среднего специального профессионального образования Министерства высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан.

На XI и XII Виноградовских чтениях были представлены стендовые доклады, присланные из России, Казахстана, Румынии, Армении, Таджикистана, Белоруссии, Молдовы и Монголии, дальних регионов Узбекистана, в которых были затронуты концептуальные проблемы функционирования русского языка и литературы в научно-образовательном и коммуникативном пространстве современного мира. Это позволяет нам говорить о международном статусе Виноградовских чтений.

Виноградовские чтения, организуемые ТОПРЯЛ, в которых принимают участие учителя школ, преподаватели лицеев и колледжей, ученые-филологи, как ведущих столичных вузов Республики, так и региональных учебных заведений, демонстрируют не только неослабевающий интерес русистов-филологов Узбекистана к проблемам преподавания и изучения русского языка и литературы, но и громадный научно-методический и практический потенциал педагогов-русистов Республики, нуждающийся в такой многогранной, разноуровневой и довольно профессиональной научно-дискуссионной площадке. Расширение научного геопространства Виноградовских чтений — событие знаковое для ученых не только Узбекистана, но и участников Чтений из других стран, поскольку это означает интегративное сближение ученых и практиков разных государств в рамках филологической науки, именуемой русистика.

С. А. Ходжаева

Кандидат юридических наук, директор института «Демократии и прав человека» (Ташкент, Узбекистан)

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕГО РЕСУРСОВ В УСЛОВИЯХ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ УЗБЕКИСТАНА)

Русский язык в Узбекистане, имеет давнюю историческую традицию. Не утратил он своей значимости даже после 1991 года. Несмотря на снижение статуса в публичной сфере, он сохраняет существенную общественную значимость. Его позиции как активного коммуникативного ресурса обеспечиваются: социальной традицией; конкурентоспособностью русскоязычного образования; преимуществами «двуязычного» бизнеса; потребностями трудовых мигрантов; интересами кадрового обеспечения и рядом других прагматических соображений.

В декабре 1991 года не стало СССР. Вместо него на картах мира появились пятнадцать новых государств. Для этих государств начался так называемый постсоветский период развития. В Узбекистане, где общая численность населения по состоянию на первое января перевалила за 30 миллионов человек, этнические русские составляют примерно 1 миллион человек. Практически половина русскоговорящего населения Узбекистана проживает в его столице, составляя около четверти населения.

Отток русских из республики произошел в первые годы независимости. Со снижением численности русских в Узбекистане, соответственно, понизился их правовой статус, но во многих городах именно русский язык играет роль ключевого инструмента коммуникации межнационального общества.

В законе Узбекистана «О государственном языке», принятом в 1989 году, узбекский язык был объявлен государственным, а русский определялся как язык межнационального общения. В новой редакции этого закона 1995 года и в поправках к нему 2004 года о русском языке уже не говорится ничего. Тем не менее русский язык остался одним из самых активных языков в сфере межнационального общения и продолжает быть языком обучения в системе образования в качестве родного (в школах, классах и группах с русским языком обучения), в качестве неродного (в школах, классах и группах с узбекским и другими языками обучения).

Однако надо признать, что если разговорный и письменный русский язык довольно активно используется в крупных городах страны, то в некоторых регионах, особенно среди сельской молодежи, он в полной мере стает языком иностранным. А это несколько печальное явление, но поправимое.

По данным Министерства народного образования Республики, если в Узбекистане в 2007/2008 учебном году действовало 9 765 школ; из них — 739 с обучением на русском языке, причем 613 школ — смешанные, а 126 — русские школы, то в 2015/2016 учебном году количество общеобразовательных школ составило 9 733, отмечается увеличение смешанных до 784, с обучением на русском языке, русские сократились до 99 школ.

Для Узбекистана и для государств Центральной Азии все больше набирает обороты значение знания русского языка ввиду постоянного роста трудовой миграции по направлению в Российскую Федерацию.

Главным миграционным партнером Узбекистана является Россия. Поток миграции на начало текущего года из Узбекистана остается очень большим — более трех миллионов мигрантов в год, при этом большая часть из них — молодые люди.

Эксперты констатируют, что в последнее время число нелегальных мигрантов сократилось, так как принимающая сторона стала делать шаги на пути упорядочивания правового оформления мигрантов. Сейчас же перед властью и работодателями стоит новая задача — повысить уровень квалификации прибывающей на заработки молодежи из Узбекистана, обучая их не только профессии, но и русскому языку.

Расширение миграционных потоков вплотную соприкасается с языковым вопросом и необходимость создания доступных, бесплатных курсов, очевидна. Постоянные курсы в Ташкенте, действующие при Представительстве Россотрудничества, Русском культурном центре, областных культурных центрах, все же больше нацелены на привлечение горожан, а трудовой миграцией охвачены в основном жители сельской местности.

Природа не терпит пустоты. Из-за резкого падения ресурса русского языка, на пятки наступают признанные лидеры в обучении немецкому языку Гете-институт Ташкент. С недавних пор активизировался китайский институт Конфуция, курсы японского и корейского языков, причем в регионах тоже.

В республике сегодня проживает более 130 национальностей и народностей, для которых русский язык является главным в межнациональным общении.

Общее количество относительно свободно владеющих разговорным русским языком в Узбекистане составляет около 13 миллионов человек или примерно 50 % населения (в крупных городах до 55–60 %, в районных центрах и кишлаках — до 20–25. Но русскоязычное население не спешит учить узбекский: русский язык все равно, во всяком случае, в Ташкенте, более популярен, чем государственный.

Многие иностранцы, приезжая в Узбекистан на работу, часто лучше говорят поузбекски, чем русские, из поколения в поколение живущие в Узбекистане. Европейцам такая ситуация кажется дикой, но русскоязычные узбекистанцы, внятного объяснения этому нонсенсу, не дают.

Русские знали узбекский язык в первые десятилетия колонизации: ученые, инженеры, исследователи и учителя были вынуждены изучать язык, чтобы как-то общаться с местным населением. Но со временем русский язык, будучи государственным, стал главным языком межнационального общения и языком, на который приходился основной объем научной, технологической и культурной информации.

Сегодня русский продолжает оставаться главным языком межэтнического общения в Узбекистане, именно русский, а не узбекский и, тем более, не английский.

По данным представительства Россотрудничества в Узбекистане, почти каждый месяц проводятся различные семинары и конференции, учащиеся русских школ Узбекистана занимают призовые места на международных олимпиадах по русскому языку. Центр науки и культуры при Представительства Россторудничества обеспечивает некоторые школы с углубленным изучением русского языка в Узбекистане учебниками и словарями, организует языковые курсы. В обозримом будущем Центр намерен, если на то будет согласие руководства и желание родителей, при каждой школе, как русской, так и узбекской, создать группы продленного дня, где занятия будут на русском языке, а также будут созданы кружки русского языка, кружки любителей русского слова для старшеклассников, учащихся академических лицеев и колледжей.

Однако, необходимо отметить, что судя по фактическому положению дел, эффективность их невысока и охват только городской части молодежи, не решает всех проблем, так как большая часть выезжающих в Россию мигрантов, именно из села.

Думается, что российской стороне, чтобы не уступить прежних позиций, перед английским, китайским и корейскими и другими языками, необходимо разработать специальную Программу совместно с правительственными структурами и институ-

тами гражданского общества Республики, которая охватывала бы и сельское население, так как более 60 % населения Узбекистана, проживает в сельской местности.

Согласно официальным российским источникам, около пяти миллионов узбекских трудовых мигрантов находятся сейчас в России, основная масса этих людей испытывает языковые трудности — а значит, имеют серьезные проблемы с адаптацией.

Мне, как директору Института по приглашению Фонда «Евразийское сотрудничество» в конце 2016 года, именно в предвыборный период, пришлось принять участие на многих международных конференциях, организованных во многих регионах России: в Саратове, Новосибирске, Челябинске, Оренбурге, Барнауле, Санкт-Петербурге и в Москве. И везде мне задавали один и тот же вопрос: что с русским языком, почему приезжающие из Узбекистана на работу трудовые мигранты практически не владеют русским и др.

Как могла объясняла. Но думаю, что в пропаганде русского языка, должна быть заинтересована, прежде всего российская сторона. Мы, в частности наш Институт «Демократии и прав человека», зарегистрированный Министерством юстиции Республики Узбекистан, готовы оказать всемерную поддержку, приложить максимум усилий в организации учебных курсов, издании необходимых брошюр и др.

Безусловно, что потребность в русском языке остается довольно высокой, и узбекистанцы надеются, что в России поймут наконец-то о необходимости реальных вливаний, инвестиций в программы поддержания русского языка.

Консолидация пространства русского языка в регионе в ближайшие годы, будет всё больше зависеть от специализированных и адресных проектов, реализуемых посредством негосударственных образовательных структур, учреждений культуры, СМИ, доступных и интересных для представителей титульного населения.

А. В. Марков

Доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет (Москва, Россия)

«Единственные дни» Б. Пастернака: солнцеворот или солнцестояние

«Единственные дни» Б. Пастернака, последнее стихотворение книги «Когда разгуляется», не кажется загадочным, за исключением временной привязки. Все образы памяти, природы и любви узнаваемы, но точная дата не узнаваема:

На протяженьи многих зим Я помню дни солнцеворота, И каждый был неповторим И повторялся вновь без счета.

И целая их череда
Составилась мало-помалу
Тех дней единственных, когда
Нам кажется, что время стало.

Я помню их наперечет:
Зима подходит к середине, 10
Дороги мокнут, с крыш течет
И солнце греется на льдине.

5

И любящие, как во сне, Друг к другу тянутся поспешней, И на деревьях в вышине Потеют от тепла скворешни.

15

И полусонным стрелкам лень Ворочаться на циферблате, И дольше века длится день И не кончается объятье.

20

Сюжет стихотворения не вполне ясен: идет ли речь о начале зимы (зимнее солнцестояние, solstitium, оно же солнцеворот, нем. Sonnenwende), по народным приметам переход предзимья в зиму, о середине зимы (астрономической серединой зимы будет тогда начало февраля) или о весеннем равноденствии (из-за симметрии дней солнцестояния и дней равнодействия, аеquinox), с оттепелью и скворцами.

О. Ю. Казимирчук, исходя из положения стихотворения в конце книги «Когда разгуляется», усматривает в стихотворении контаминацию начала и конца зимы, внутри пастернаковской философии любви как преодоления времени и доминирующей циклической образности на разных уровнях, от лиризма цикла до объятий сюжета:

Таким образом, в стихотворении «Единственные дни» воплощается представление о гармоничном мире, в котором преодолимы все возможные противоречия: уникальный день солнцестояния повторяется благодаря годичному кругу, конец зимы представляет собой соединение холода и жары, мгновение по своей длительности превосходит вечность и т.п. Стихотворение, описывающее мир, лишенный противоречий, вполне логично становится последним (завершающим) элементом стихотворной книги (...) [2, с. 33].

Из такой характеристики не вполне ясно, почему конец зимы должен соединять холод и жару, даже если речь о жаре объятий, и какое именно из пониманий вечности должно превосходить мгновенье, если мы руководствуемся не поэтическими образами скучной вечности и счастливого мгновения, но даем научный разбор, историзирующий в том числе такую образность.

М. Н. Коннова пытается уточнить даты и объявляет, что единственные дни — дни Рождества и Святок, явления Солнца Правды, открывающего бесконечный день. Коннова делает при этом важнейшее замечание при сравнении стихотворения с его переводом на английский язык, выполненным Пастернак-Слейтер, которое никак не раскрывается дальше:

Образ солнца эксплицируется в неожиданной персонификации близкого, «своего» солнца: «И солнце греется на льдине» — «And on the ice the sun is brooding» (to brood — букв. высиживать птенцов, перен. размышлять). В четвертой строфе атмосфера солнечного тепла, радости природы передается синкретической метафорой «теплых» скворечников: «И на деревьях в вышине // Потеют от тепла скворешни» [3, с. 137].

Но действие «высиживать птенцов» — это название действия Духа Божия в начале книги Бытия: он парит над водами как курица, высиживая птенцов: это согревающее воды дыхание, которое только и позволяет опознать жизнь в темных водах. Уже этот библейский подтекст может говорить о том, что перед нами особое представление о памяти, которая не просто восстанавливает картину прошлого, но согревает свою жизнь, высиживает, греет возможность вновь вернуться в жизнь. Эта тема оживания от обморока — важнейшая тема стихов из романа, когда «жизнь вер-

нулась так же беспричинно...», и «от обморока ожил» и означает вернулся не только к смыслу собственных воспоминаний, но и к опыту настоящей жизни. Но именно необходимость обосновать это научно требует представить этот опыт Пастернака не как часть его духовной жизни и даже не как логику развития поэтической образности, но как момент культурного сознания, который и позволяет принять этот опыт жизни как необходимый.

В европейской традиции выделяется три вида памяти: память как мысль («я помню о тебе» и «я думаю о тебе» как синонимы), память как воспоминание (recollectio, как собирание впечатлений, которые без этого окажутся разрозненными, «я помню, что было то-то и то-то») и память как обладание («я помню» в значении «не дам себе забыть»). Мы руководствуемся теми указаниями на культурный смысл этих видов, который дает современный французский исследователь Жак Боллак [1, с. 197].

Все три значения используются метафорически по отношению к неживой природе: памятью камня могут назвать и то, что камень был безмолвным свидетелем каких-то событий, и то, что камень напоминает о чем-то, позволяя собрать воспоминания, и то, что камень обладает какими-то физическими свойствами, которые восстанавливаются при изменении среды (скажем, вновь уменьшается при охлаждении, как и любые вещи).

Такое тройное устройство памяти многократно встречалось в европейской живописи, от «Трех философов» Джорджоне (1505) и «Аллегории благоразумия» (1565) Тициана до «Шедевра, или Тайн горизонта» Магритта (1955). Во всех случаях есть экстатический уход вдаль (молодость, именно погружение в свою мысль), есть зрелость как торжество силы, способной собраться и собрать мир вокруг и есть старость как возвращение к собственному покою, вроде бы понурому, но тем более убедительному.

Новация Пастернака — объединение этих тем: помню в начале стихотворения у него вроде бы «думаю», считаю основной темой; но при этом мысль продолжается «на протяжении многих зим», и тем самым собираются воспоминания, и само умение помнить о солнцевороте оказывается залогом неповторимости этого опыта. Именно потому, что мы помним солнцеворот, солнцеворот и повторяется, но уже как непосредственная жизнь согревающего солнца.

Но если мы спроецируем эти темы на материю, то получится, что вещи, которые были свидетелями событий, они суть и те неповторимые приметы, встреча с которыми и позволяет восстановить себя, ожить. Двойной оксюморон «неповторим... повторялся... без счета» выражает именно эту идею: отдельные вещи как свидетели постоянно встречаются, и воспроизводя свою неповторимость, они не идут в счет, но постоянно позволяют оживить себя.

Во второй строфе как раз описываются «единственные дни» уже не как памятные, но как внутреннее состояние памяти: дни сами ощущают себя чередой, мыслят себя как череду, доходя до границ самой мысли о том, что такое день. Далее дни как раз собираются, сталкиваются друг с другом, составляются в некоторую последовательность. Наконец, третье значение, увиденное столь же изнутри, сколь и первые два: это единственность каждого дня, пленяющая всякое чувство, так что «кажется, что время встало». Перед нами не просто чувство длительного переживания дня, но именно оживление при возвращении свойств самого бытия, когда жизнь вернулась так же беспричинно, «как... оборвалась», когда ты оказываешься в своем времени как в собственном подлинном бытии. Оно вернулось, мы вернулись к тому же чувству, при возвращении былых условий бытия, и память в третьем значении и стала настоящей памятью.

В третьей строфе опять сначала встречаем память как мысль о времени, которая может подсчитать события. Затем события начинают сами собираться, — но именно такое собирание событий ставит нас в середину памяти, что только мы можем вспомнить все обстоятельства зимы. Наконец, память оживает: если вся зима памятна, то она уже позади и наступает время весны, когда «с крыш течет».

В четвертой строфе развивается эта же тема: простая память — это как сновидение, это мысль, которая не делает различия между предметом мысли реальным и сновидческим. Затем оказывается, что память собирает ощущения любви, и они уже потом воскрешают героя в самый разгар весны, в апофеоз возвращения тепла, которое тождественно и возвращению жизни.

Наконец, в пятой строфе уже отсчет времени думает о себе и оказывается погружен в собственную мысль, но только это погружение оказывается воспоминанием обо всем, что уже углублено во время, что «у времени в плену», и тогда «дольше века длится день». И воскрешение памяти как естественного возвращения в среду, когда «не кончается объятье», и есть нескончаемость возвращения.

Но если мы спроецируем такое устройство памяти на праздничный календарь, то станет понятно, о чем идет речь в стихотворении. Дни солнцеворота, победа солнца — это память в первом смысле, как мысль о событии или переживании, заставляющая концентрироваться, как природа при солнцевороте, так что и кажется что «время стало» — мысль стирает границу между опытом и кажимостью. Середина зимы — это память во втором смысле, память как собирание, которая заставляет прожить зиму, собраться зимой именно чтобы дожить до весны. Наконец, весеннее солнцестояние — память в третьем смысле.

Итак стихотворение «Единственные дни» исследует феномен памяти и продолжает обозначенную в стихах из романа и других поздних стихах тему оживляющего воспоминания. Параллели с европейской культурой памяти, выраженной в философии и живописи, позволяют уточнить и простое календарное содержание стихотворения.

Литература

- $1.\ \mathit{Боллак}\ \mathcal{H}.\ \Pi$ амять, забвение // Европейский словарь философий: лексикон непереводимостей. Киев, 2014.
- 2. *Казмирчук О. Ю*. Стихотворение Б. Л. Пастернака «Единственные дни» как завершение книги «Когда разгуляется» // Новый филологический вестник. 2009. № 3(10).
- 3. Коннова М. Н. Образ времени в стихотворении Б. Л. Пастернака «Единственные дни» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика. психология. 2011. № 8.

Е. Н. Макарова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ МАРКИРОВКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Средства выражения коммуникативной организации высказывания в русском языке весьма разнообразны. Среди основных способов выделения коммуникативного центра, как правило, называют порядок слов, фразовое ударение, частицы («ведь», «именно», «даже», «только»), различные синтаксические конструкции («что касает-

ся... то») и т.д. [2, с. 24]. Порядок слов и просодические средства являются главенствующими.

Остановимся на описании этих основных способов выражения коммуникативного центра в русском языке – порядке слов и фразовом ударении более подробно.

Значимость интонационных средств, в частности фразового ударения, в выражении коммуникативной организации высказывания в русском языке не подлежит сомнению и подтверждена во множестве работ. Н. Д. Светозарова подчеркивает неразрывность связи между интонационными средствами и коммуникативной структурой: фразовое ударение в русском языке является важным средством маркировки принадлежности слова к теме или реме, несмотря на их порядок в предложении и функционально-семантические характеристики. Речь идет и о нейтральном фразовом ударении, и о выражении таких коммуникативных значений, как контраст, оценка, сравнение, степень и т.д. [24, с. 273–274].

По мнению И. П. Распопова [13], просодические средства почти полностью свободны от необходимости выражать грамматическое членение и поэтому целиком ориентированы на то, чтобы обеспечить в предложении соответствующее коммуникативному заданию оформление его актуального членения.

На возможность ведущей роли интонации как средства маркировки компонентов коммуникативного членения в русском языке указывает и М. В. Володина, объясняя это явление такими типологическими особенностями русского языка, как синтетизм и флективность, влияющими, в свою очередь, на снижение роли в реализации коммуникативной функции порядка слов [3].

В русском языке существуют возможности как для совместного действия порядка слов и фразового ударения для выделения коммуникативного центра высказывания, так и независимо друг от друга [25, р. 198]. При согласованном действии этих средств определенному порядку слов соответствует определенное интонационное оформление.

Довольно часто порядок слов и фразовое ударение в русском языке находятся в отношениях функциональной заменяемости [1] или, в терминологии И. И. Ковтуновой, действуют по принципу взаимной компенсации [5]. В этих случаях главную роль берет на себя либо словопорядок, либо интонация. Так, в синтагматически независимых высказываниях, где тема является подлежащим, а рема — сказуемым, и порядок слов, и фразовое ударение могут выполнять функцию организации компонентов коммуникативного членения автоматически: прямой порядок следования членов предложения сопровождается выделением главным фразовым акцентом конечной ремы. В этих случаях «различительную силу в плане актуального членения имеет порядок слов» [5, с. 131].

В современных работах по фонетике исследование участия интонационных средств в выражении коммуникативной организации высказывания ведется по нескольким направлениям. Прежде всего изучаются интонационные показатели компонентов коммуникативной структуры. Так, А. К. Халдояниди в своем диссертационном исследовании подробно описывает интонационные параметры тема-рематической организации русского высказывания [18]. В ряде работ показано, что компоненты коммуникативной структуры высказывания в русском языке имеют специфические мелодические характеристики. Признано, что в русском языке тема, находящаяся в начальной позиции, выделяется повышением тона, тогда как рема в конце высказывания выделяется фразовым ударением, которое в повествовательных предложениях сочетается с понижением тона [5, с. 50].

Интерес исследователей направлен не только на интонационные показатели темы и ремы. Широко обсуждается позиция фразового ударения в высказывании, которое, как правило, выделяет коммуникативный центр. Известны случаи, когда правила постановки фразового акцента не зависят от коммуникативного статуса лексической единицы, а главную роль в выборе акцентоносителя играют другие факторы [8]. Среди таких факторов, определяющих дистрибуцию фразового ударения, в разных работах названы позиционный, синтаксический, семантический и др. [6; 8; 9].

Свобода порядка слов обусловлена флективностью русского языка, благодаря которой «при любом порядке слов мы почти всегда можем безошибочно произвести синтаксическое членение русского предложения и отнести составляющие его слова к той или иной части речи» [5, с. 17].

Вместе с тем многие лингвисты подчеркивают условность термина *свободный порядок слов* по отношению к русскому языку [2, с. 22; 5, с. 9; 15, с. 4]. По мнению О. Б. Сиротининой, «...свободы порядка слов в русском языке нет, но обусловленность порядка слов в русском языке меньшая, чем в языках с так называемым твердым порядком слов» [15, с. 4].

Среди функций словопорядка в русском языке в разных работах названы грамматическая (структурная, синтаксическая), коммуникативная (выражение актуального членения предложения) и стилистическая. Последняя функция в русском языке проявляет себя достаточно ярко, однако, учитывая задачи работы, остановимся подробнее на грамматической и коммуникативной функциях порядка слов.

Взгляды авторов на роль порядка слов в реализации грамматической функции в русском языке различны. Так, П. Адамец пишет, что в русском языке порядок слов используется в этой функции сравнительно мало [1]. О. Б. Сиротинина, напротив, подчеркивает важность порядка слов «не только в различении членов предложения, но и в организации членов словосочетаний» [15, с. 4], отводя словопорядку особую роль в случае формального неразличения, например, подлежащего и дополнения.

Важность порядка слов в реализации коммуникативной функции в русском языке признается всеми лингвистами. Действие грамматической и коммуникативной функций может быть как согласованным, так и разнонаправленным: коммуникативная функция способна, по мнению О. Б. Сиротининой, «заглушать» грамматическую, а место разных членов предложения может либо зависеть от коммуникативной структуры, либо подчиняться грамматической функции [15, с. 6, 7]. Несомненна связь преобладания той или другой функции с видом речи — письменной или устной. В письменной речи роль порядка слов в реализации коммуникативного членения возрастает ввиду отсутствия действия просодических средств его выражения.

Как пишет И. И. Ковтунова, выражение актуального членения является главной функцией порядка слов в русском языке [5, с. 16]. Эта функция достаточно хорошо исследована. Роль словопорядка в маркировке членов коммуникативной структуры изучалась в русле функционального подхода в работах П. Адамца, И. П. Распопова, О. А. Лаптевой, И. И. Ковтуновой, Г. А. Золотовой, О. Б. Сиротининой и др. В современной русистике интерес к реализации коммуникативной функции посредством порядка слов не ослабевает: появляются новые работы, выполненные в этом направлении (например, [7]). Исследования проводятся не только на материале одного языка: проблемы сопоставления коммуникативных функций лексических единиц в разных линейных позициях на примере двух языков, поднятые в трудах В. Г. Гака, А. И. Смирницкого, В. Я. Плоткина, К. Г. Крушельницкой, анализируются и современными авторами [16; 17]. В отечественной лингвистике вопросы порядка слов как средства коммуникативного членения высказывания затрагиваются в исследованиях,

посвященных просодическим характеристикам компонентов коммуникативной структуры [14; 19; 11; 12].

В зарубежной лингвистике словопорядок в русском языке как средство коммуникативной организации высказывания привлекал внимание многих ученых и рассматривался в основном в русле структуралистского подхода [21; 22; 23; 26].

Рассмотрим так называемый базовый порядок слов в русском языке и его особенности, а также варианты словопорядка, обусловленные степенью коммуникативной нагрузки лексических элементов. В русском языке обычная (традиционная, привычная) последовательность, или прямой порядок слов, — это SVO. В нейтральном стиле речи в повествовательных предложениях препозиция подлежащего преобладает, что обусловлено коммуникативным членением: «...правильное логическое построение нейтральной литературной речи требует, чтобы известный слушателю или читателю пункт высказывания был в начале, а рема, сообщающая нечто о теме и содержащая обычно новое, неизвестное – в конце предложения» [5, с. 13]. В живой разговорной речи, по данным О. Б. Сиротининой, препозиция подлежащего составляет 93 %. Препозиция подлежащего превалирует и в распространенных, и в нераспространенных предложениях, поскольку «сказуемое бывает данным редко» [15, с. 152-153]. В настоящей работе не рассматриваются примеры инвертированного порядка слов, однако отметим, что в русском языке, особенно в устной речи, актуализирующей позицией может быть и начало предложения. В таких случаях, когда рема предшествует теме, особый порядок слов (инверсия) часто связан со стилистической окраской речи и наличием контраста/эмфазы. Как правило, «рема, оказавшаяся не "на месте", дополнительно выделяется ударением». В. Г. Гак называет такой порядок слов эмоциональным или эмфатическим [4, с. 205]. Он имеет место тогда, когда «говорящий (пишущий) хочет привлечь внимание к инверсированным словам» [2, с. 22].

Наряду с базовым словопорядком, в русском языке признаны возможными последовательности SOV, OVS, OSV, VSO и VOS, из которых варианты SVO, OVS и SOV считаются более частотными. Если подлежащее принадлежит к категории «нового», то оно может занимать позицию после сказуемого-глагола. Место второстепенных членов предложения (обстоятельств и косвенных дополнений) также зависит от коммуникативной структуры [15, с. 7].

Рассмотрим порядок слов в двусоставных нераспространенных предложениях и в распространенных предложениях (содержащих дополнение помимо основы), являющихся ответом на вопрос к подлежащему и сказуемому, а также в примерах, содержащих обстоятельства времени или места.

В нейтральной речи в нераспространенных предложениях, когда влияние контекста на коммуникативное членение высказывания отсутствует, преобладает порядок с подлежащим, предшествующим сказуемому [2, с. 22]. П. Адамец относит актуально-синтаксический тип SV с фразовым ударением на финальном глаголе, как в примерах

Дети поют. Брат занимается,

к типу структур с общеинформативной функцией. Рассматривая этот же актуальносинтаксический тип (SV), но с фразовым ударением на подлежащем

> Дядя приехал! Весна наступает! [1],

автор подчеркивает его отличие от структур с общеинформативной функцией. По его мнению, разница состоит в степени экспрессивности, которую выражает говорящий, увлеченный появлением или проявлением какой-то субстанции и стремящийся как можно раньше назвать ее.

В случае расхождения актуального членения с синтаксическим необходимо изменение порядка слов [5, с. 16]. Если подлежащее принадлежит к категории «новое», то этот член грамматической основы может занимать позицию после глаголасказуемого. В вариантах с актуально-синтаксическим типом VS с фразовым ударением на подлежащем, например:

Поют дети,

подлежащее является «новым», актуализированным при помощи изменения порядка слов. Т. Е. Янко, анализируя коммуникативную организацию повествовательных предложений с препозицией глагола («Пришла весна». «Купили пианино»), называет их нейтральными и подчеркивает, что в остальных случаях «препозиция глагола служит либо наследием контекстного фактора... либо результатом действия специальной коммуникативной стратегии» [20, с. 377].

В распространенных предложениях позиция дополнения характеризуется подвижностью. Как отмечалось ранее, достаточно частотными в русском языке являются структуры OVS и SOV. Вариант OVS возможен при ответе на вопрос к подлежащему, например:

- Кто купил книгу?
- Книгу купил Антон.

Словопорядок SOV возможен при ответе на вопрос к сказуемому:

- Что сделал Антон с книгой?
- Антон книгу купил.

Приведенные примеры демонстрируют подвижность дополнения в русском языке по сравнению с английским, в котором возможности дополнения занять позицию перед глаголом в нейтральной речи минимальны.

Обратимся к распространенным предложениям с обстоятельствами времени и места. Эти члены предложения чаще всего располагаются в начале, если определяют содержание предложения в целом [2, с. 22]. В этих случаях позиция в середине предложения, как и инициальная позиция, как правило, не меняет характер актуально-синтаксического типа высказывания [1]. Если же обстоятельство времени или места содержит актуальную информацию, то оно может занимать финальную позицию. О. Б. Сиротинина, в своей работе детально исследовавшая место этих членов предложения, приводит следующие данные. В письменной речи для обстоятельств места, не образующих с глаголом словосочетаний, характерна препозиция, а в абсолютной постпозиции обстоятельства места всегда собственно «новые» [15, с. 69]. Обстоятельства времени, не образующие с глаголом словосочетаний, чаще всего препозитивны и занимают инициальную позицию: они могут не быть «данным», но выносятся в начало как наименее зависимый элемент [15, с. 71].

Что касается устной речи, то обстоятельства места чаще всего препозитивны, причем как в роли «данного», так и в качестве «нового». Возможны варианты с вынесением обстоятельств места, выражающих «новое», в конечную позицию, хотя встречаются случаи финальных обстоятельств места не новых, а как бы добавленных в речи [15, с. 78]. Обстоятельства времени в устной речи, как правило, стоят

в абсолютном начале предложения, за исключением случаев, когда они выступают в роли «нового».

Анализируя описания роли порядка слов в оформлении компонентов коммуникативной структуры высказывания в работах упомянутых авторов, можно выделить следующие общие положения:

роль порядка слов в реализации коммуникативной структуры высказывания в русском языке значительна: «варианты актуального членения большей частью различаются порядком слов» [5, с. 8]. Возвращаясь к вопросу о степени свободы порядка слов в русском языке, нужно заметить, что ограничение такой свободы происходит именно на коммуникативном уровне, поскольку «при обратном порядке следования членов предложения изменяется его актуальное членение» [5, с. 9];

отношения между словопорядком и актуальным членением не всегда однозначны, многие авторы подчеркивают возможность реализации одного и того же актуального членения двумя вариантами порядка слов [1; 5];

тема (известная, «данная» информация) располагается, как правило, в начале предложения, а рема («новое», неизвестное) – в конце (см., например: [13] и др.). Исключения из этого правила обусловлены действием стилистической функции порядка слов.

Литература

- 1. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке. Praha: Academia, 1966.
- 2. *Бабайцева В. В., Максимов Л. Ю.* Современный русский язык. Часть 3: Синтаксис. Пунктуация. М.: Просвещение, 1987.
- 3. *Володина М. В.* Итальянская звучащая речь в сопоставлении с русской: взаимосвязи синтаксиса, лексики, интонации и контекста: дис. . . . д-ра филол. наук. М., 2003.
- 4. Γ ак B. Γ . Сравнительная типология французского и русского языков. Л.: Просвещение, 1976.
- 5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М.: УРСС, 2002.
- 6. Кодзасов С. В. Структура и функции русской интонации [Электронный ресурс]. URL: www.philol.msu.ru/~otipl/SpeechGroup/publications/kodzasov/lekcij~1.doc.
- 7. Кудашина В.Л. Коммуникативные функции порядка синтаксических сегментов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2003.
 - 8. Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982.
- 9. *Павлова А. В., Светозарова Н. Д.* Роль фразового ударения в полисемии // Acta Linguistica. 2010. Vol. 4, no. 2.
- 10. *Падучева Е. В.* Акцентный статус как фактор лексического значения // Известия АН. Серия литературы и языка. 2003. Т. 62, № 1.
- 11. *Падучева Е. В.* Порядок слов и фразовая просодия: инверсия в теме [Электронный ресурс] // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: сб. ст. в честь 80-летия И. А. Мельчука / под ред. Ю. Д. Апресяна и др. М.: Языки славянской культуры, 2012. URL: http://www.ruslang.ru/doc/melchuk festschrift2012/Paducheva.pdf.
- 12. $\Pi a \partial y u e a a$ E. B. Коммуникативная структура предложения и понятие коммуникативной парадигмы // НТИ, серия 2. 1984. № 10.
- 13. *Распопов И. П.* Актуальное членение предложения. Уфа: Изд-во Башкирского гос. ун-та, 1961.
- 14. *Светозарова Н. Д.* Акцентно-ритмические инновации в русской спонтанной речи // Проблемы фонетики, вып. 1. М., 1993.

- 15. *Сиротинина О. Б.* Порядок слов в русском языке. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1965.
- 16. Слюсарь Н. А. Грамматика и актуальное членение предложения: исследование на материале русского и ряда других языков: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.
- 17. *Таранец Н. А.* Порядок слов в простом и сложном предложениях: лингво-прагматический аспект: на материале нем. и рус. яз.: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2000.
- 18. Халдояниди А. К. Интонационные показатели тема-рематической организации высказывания: на материале рус. яз.: дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2002.
- 19. Циммерлинг А. В. Локальные и глобальные правила в синтаксисе // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии, вып. 8(15): тр. междунар. конф. «Диалог 2008». М.: Изд-во РГГУ, 2008.
- 20. Янко Т. Е. Коммуникативная структура повествовательных предложений с препозицией глагола // Язык и культура. Факты и ценности. М.: Языки славянской культуры, 2001.
- 21. *Bailyn J.* Generalized inversion // Natural Language and Linguistic Theory. 2004. Vol. 22.
- 22. King T. H. Configuring Topic and Focus in Russian. Stanford, CA: CSLI Publications, 1995.
- 23. *Kondrashova N.* The Syntax of Existential Quantification: PhD dissertation. University of Wisconsin at Madison, 1996.
- 24. Svetozarova N. Intonation in Russian // Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages / ed. by D. Hirst, A. Di Cristo. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1998.
- 25. Yokoyama O. Discourse and Word Order. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986.
- 26. Zybatow G., Mehlhorn G. Experimental evidence for focus structure in Russian // The Proceedings of the Eighth Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics. The Philadelphia Meeting 1999 / ed. by T. H. King, I. A. Sekerina. Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications, 2000.

Секция I

Проблемы современного языкознания

Ф. И. Абдурахманов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Интерпретация падежной формы словосочетания по управлению дательным падежом

В теории падежа существует две концепции: интерпретация падежных различий через употребления и семантический анализ отдельно взятой словоформы. В современной русистике на позициях первой концепции стоит А. А. Зализняк. Концепция примыкает к авторитетным исследованиям по структурной типологии Дж. Х. Гринберга [1, с. 60], который отмечал, что сравнивать сами по себе падежи в разных языках нельзя: две падежные системы могут иметь разное число падежей; за одинаковыми названиями могут скрываться функциональные различия; однако можно ожидать, что окажутся сравнимыми употребления падежей. В частности он предсказывал, что употребления падежей должны быть «существенно похожи по частотности, но они по-разному распределены в разных языках» [1, с. 61]. А. А. Зализняк определяет употребление падежной формы через исчисление контекстов, полагая, что контекст допускает словоформу данной падежной формы, если рассматриваемый контекст грамматически правильная фраза. Поскольку А. А. Зализняк исчисляет контексты «поштучно», он отказывается от описания всего множества контекстов и ограничивается отдельными примерами. В этом смысле различение падежей недостаточно. Говоря о невозможности исчисления однопадежных рядов, А. А. Зализняк пишет: «Разумеется, практически построить такую таблицу немыслимо, поскольку она слишком велика. Для нас существенно здесь лишь то, что эта задача в принципе осуществима и что конечные результаты обработки такой таблицы можно предсказать с большой вероятностью на основании мысленного эксперимента»[2, с. 54].

В нашей статье предлагается решение проблемы исчисления однопадежных рядов в результате использования инвентаря трансформационных признаков русского языка. Множество употреблений дательного падежа примыкает к теории о сравнимости употребления падежей. Существенное отличие нашей концепции в том, что последовательно принимается семантический анализ форм словосочетания по управлению. Предполагается, что значение падежа включается в семантический гештальт толкования формы словосочетания по управлению, так что значение дательного падежа определяется через комбинацию со значениями прямых падежей в рамках семантического толкования глагола, управляющего дательным падежом.

С точки зрения принятой концепции представляется неприемлемым изолированное толкование падежа. В современной русистике мы имеем единственный последовательный опыт описания семантики падежей, взятых изолированно. Речь идет об известной работе А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении»

[3, с. 256], где он высказывает мнение, что дательный падеж имеет целостное значение, которое варьируется в случае присоединения предлогов: «В сущности, он имеет только одно значение, именно то, которое принято называть значением дальнейшего объекта, или косвенного объекта можно и «побочного объекта». Это значение выступает ясно только при тех глаголах, которые одновременно управляют и винительным давать кому? что?, говорить кому? что?, делать кому? что? и т.д.

К точке зрения А. М. Пешковского присоединяется и Γ . А. Золотова. Она пытается рассматривать падежную форму как именную синтаксему, но не связывает выделенные синтаксемы с комбинациями других синтаксем в формах словосочетания по управлению. Поэтому мы считаем, что толкование падежных форм в работе Γ . А. Золотовой недостаточно [4, с. 55]. Как будет показано ниже, интерпретация падежной формы возможна только в рамках формы словосочетания по управлению и только через комбинации со значениями прямых падежей в рамках семантического класса глаголов, управляющих данным падежом. В отличие от Γ . А. Золотовой мы получаем не только интерпретацию дательного падежа, но и через него — интерпретацию прямых падежей именительного падежа и винительного падежа без предлога.

Р. О. Якобсон классифицировал различия между падежами через композицию. Эта концепция широко используется в работах по структурной лингвистике. С точки зрения Р. О. Якобсона [5, с. 225], категория падежа образуется противопоставлениями шести граммем по трем дифференциальным признакам: направленности/ненаправленности — напрваленность действия к предмету или от него, объемности/необъемности — граница или объем участия предмета в действии, периферийности/непериферийности — центральная, второстепенная роль предмета в высказывании либо наоборот. Таким образом, каждая граммема образуется с сочетанием положительных и отрицательных значений этих признаков.

Граммема детального падежа образуется сочетанием положительных значений признаков направленности и периферийности и отрицательного значения признака объемности. Нагляднее всего это демонстрирует следующая таблица [6, с. 35]:

Признак	Граммема					
	Им.	Род.	Дат.	Вин.	Тв.	Пр.
Направленность	_	±	+	+	_	±
Объемность	_	+	_	_	_	+
Периферийность	_	_	+	_	+	+

Анализ трансформационных признаков свидетельствует о недостаточности концепции Р. О. Якобсона вследствие того, что и здесь не учитываются комбинации значения косвенного падежа с прямыми в рамках семантического класса глаголов по форме словосочетания с управлением.

Е. Курилович предложил разделение функций падежей на семантические и грамматические. В ряде исследований рассматриваются системные отношения падежей, функции отдельных падежей. Однако в упомянутых работах связь семантики падежа с формой словосочетания по управлению остается не выясненной.

Мы ограничились самой общей классификацией концепций о падеже, поскольку читателю предлагается не специальное лингвистическое исследование о дательном падеже, а педагогическая интерпретация теории дательного падежа.

С точки зрения В. В. Виноградова, в современном русском литературном языке «употребление дательного падежа представляет... стройную и целостную семантическую систему» [7, с. 170]. А. М. Пешковский же считает, что значение дательного падежа может редуцироваться до неуловимости, и поэтому семантику и функции дательного падежа следует изучать «по конструкциям, в которые он вступает». Можно согласиться с Ч. Филлмором в том, что авторы падежных теорий ошибались, придерживаясь сомнительного допущения, что все падежи должны относиться к некоторой единой схеме, как будто это части какого-то целостного образования. В свете сказанного нам представляется некорректным исследование значения падежей через выявления древнейшего значения падежа или же через понятия грамматики латинского языка [8, с. 396].

Следует помнить, что вне словосочетания падежа, так же как и его значения, не существует. Мы рассматриваем не семантику падежа «вообще», а семантику употребления падежа. Каждому элементу правильной предикативной фразы однозначно соответствует элемент глубинной структуры — фрейм — элемент толкования, соотносящийся со списком глаголов и со списком актантов, которые относятся к семантическому классу глаголов, управляющих данной поверхностной структурой в нашем случае дательным падежом.

Придавая значению падежа элемент толкования формы словосочетания по управлению, мы тем самым допускаем некоторый ограниченный инвентарь семантических представлений, которые в разных комбинациях и образуют семантику падежа.

Дательный падеж наиболее употребителен с трехвалентными с именительным, винительным и дательным падежами и четырехвалентными (названные падежи + какой-либо другой падеж) переходными глаголами. Подчеркнем, что наш анализ касается только «сильного» управления [3, с. 255].

Дальнейшее исследование будет заключаться в установлении инвентаря семантических представлений в составе форм словосочетаний по управлению дательным падежом и в определении их значимости через комбинации с семантическими представлениями прямых падежей.

Литература

- 1. Гринберг Дж. Квантитативный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике. Вып. III. М., 1963.
- 2. Зализняк А. А. О понимании термина падеж в лингвистических описаниях // Проблемы грамматического моделирования / под ред. А. А. Зализняк. М.: Наука, 1973.
- 3. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении / отв. ред. А.Б. Шапиро. 5-е изд. М.: Учпедгиз, 1935.
- 4. *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. 3-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2006.
 - 5. Якобсон Р. Нулевой знак. Избранные работы. М., 1985.
- 6. Волоцкая З. М., Молошная Т. Н., Николаева Т. М. Опыт описания русского языка в его письменной форме. М.: Наука, 1964.
- 7. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Высшая школа, 1986.
- 8. *Филлмор Ч.* Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1981. Вып. Х. Зарубежная лингвистическая семантика последних десятилетий.

Э. А. Алиева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОБРАЩЕНИЯ В ОРНАМЕНТАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЗАИЧЕСКОМ МОНОЛОГЕ. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Обращение как синтаксическая категория неоднократно привлекала внимание многих русских лингвистов (А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, В. П. Проничев, О. А. Мизин, Н. И. Улисова, Н. С. Валгина и др.). Многосторонний анализ сущности и функционирования обращения в русском языке был впервые представлен в работах А. А. Шахматова [11] и А. М. Пешковского [9]. Объектом их изучения явились обращения в устных и письменных формах диалогической речи. В современных синтаксических трудах, академических грамматиках достаточно глубоко, полно изучены и описаны способы выражения и распространения обращений в устной и письменной диалогической речи, их место в высказывании, характер их интонирования в зависимости от лексического выражения, степени распространенности, места в предложении. Изучению обращения в монологической речи посвящено незначительное количество работ (Л. Ю. Максимов, Ю. И. Левин, И. И. Ковтунова). В трудах этих ученых содержатся наблюдения касающиеся способов выражения распространения и функционирования обращений в русской лирической поэзии XIX—XX веков.

В работе Л. Ю. Максимова «Обращение в стихотворной речи» [6] впервые были отмечены исключительные условия этой единицы в поэтическом языке: отсутствие конструктивных связей с членами предложения, интонационная обособленность, звательная функция. Автор выявил функциональные типы обращений в стихотворной речи и указал на то, что функциональная дифференциация обращений связана с их типологической, стилистической и жанровой дифференциациями.

Наиболее интересным исследованием является монография И. И. Ковтуновой «Поэтической синтаксис» [3]. И. И. Ковтунова отмечала, что «речевой диалог как способ приближения и познания объясняет то, что в лирике возможны обращения к любым вещам, существующим в мире (или в представлениях о мире), — без каких бы то ни было ограничений. Тем не менее, есть смысл дифференцировать основные предметные (тематические) разновидности обращений в поэзии, поскольку они имеют свои коммуникативные нюансы и свои семантические особенности в структуре поэтического текста» [3]. Исследователь выявила наиболее характерные для русской поэзии XIX—XX веков предметные типы обращений, специфические для автокоммуникации и адресации к лицам и не лицам; обнаружила осложнение функционального потенциала обращений, вследствие совмещения в них адресации и номинации, адресации и характеризации.

Обращение встречаются во всех стихотворных жанрах, что вполне естественно: поэзия — это всегда доверительный разговор лирического героя с Богом, Космосом, природой, читателем, с самим собой.

Полного, последовательного и систематического описания употребления обращений в поэтических текстах какого-либо одного автора нет, хотя отдельные наблюдения и замечания о них в лирике А. Ахматовой и А. Белого наблюдаются у Т. С. Приходько [8] (1997) и Н. А. Кожевниковой (1995).

Обращения на материале лирики М. Цветаевой были исследованы В. И. Забурдяевой [2]. В своих работах лингвист, вслед за И. И. Ковтуновой, также исследует обра-

щения, учитывая коммуникативную структуру стихотворных текстов, то есть берет во внимание тип адресата и адресанта, условия коммуникации и т.д.

В последнее время появилось большое количество работ, в которых представлен анализ обращений на материале лирических произведений (Т. С. Приходько, Н. В. Патраева, Т. Е. Янко, П. Н. Толстогузов, Т. Г. Лупашку, Т. В. Бердникова, Т. В. Коченкова, Н. В. Степихова, И. Н. Наумова) [8; 10; 5; 4; 7]. Обзор существующих работ показал, что анализ обращения в одних работах ограничивается определением их предметных типов, выявлением их языковых функций, у других — выявлением текстообразующей функции на материале лирических произведений определенного автора или в сопоставительном аспекте на материале произведений нескольких поэтов. Чаще материалом для исследования привлекались лирические произведения А. С. Пушкина, А. А. Ахматовой, И. Ф. Анненского, Ф. И. Тютчева, Б. Ш. Окуджавы.

На наш взгляд, немаловажным представляется рассмотрение функционирования обращения на уровне целого произведения, что способствует выявлению текстовых функций обращения. Комплексный анализ на уровне микро- и макроконтекста позволит дать целостное представление об обращении как явлении языка и речи.

До сих пор анализ особенностей функционирования обращения проводился на материале диалогической речи или лирической поэзии. Проведенный нами анализ функционирования обращений в субъективных типах повествования на материале орнаментальной прозы показал, что их глубинную семантику, как и в стихотворной речи, предопределяет прежде всего характер коммуникативных ситуаций [1]. Эта форма, направленная к другому лицу или предметному миру, будучи употребленной в монологическом субъективном повествовании, изменяет свою семантику и функции под влиянием специфического для орнаментальной прозы (ориентированной на язык лирической поэзии) контекста и определенных коммуникативных условий. Необычный характер адресата, усложненные отношения между субъектом и объектом, а также специфический для орнаментально-субъективного повествования контекст определили усложнение функционального статуса обращений.

Помимо языковых функций, обнаруживающихся в синтагматике речевой цепи, обращения выполняют и художественные функции, которые выявляются с учетом лингвопоэтических факторов их использования в тексте.

Данные наблюдения сделали необходимым дальнейшее изучение типов и функций обращений в русской художественной прозе XX века, разработку проблемы по следующим направлениям:

- 1) выявление особенностей литературно-художественной коммуникации и языковых средств ее воплощения в русской художественной прозе;
- 2) комплексный анализ функционирования обращения с учетом целого художественного произведения;
- 3) выявление типичных для орнаментальной русской прозы, а также специфических для отдельных идиостилей функционально-семантические свойства этой субъектно-экспрессивной формы синтаксиса.

Литература

- 1. *Алиева Э. А.* Предметные типы обращений в художественно-прозаическом монологе // Русское слово сегодня: теория и практика филологического исследования. Ташкент, 2012.
- 2. Забурдяева В. И. Коммуникативная структура стихотворений М. Цветаевой с обращениями к разным адресатам // 6 Виноградовские чтения в Республике Узбекистан. Ташкент, 2010.
 - 3. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. М., 1986.

- 4. Коченкова Т. В. Обращение в поэтическом тексте (на материале произведений А. А. Ахматовой и И. Ф. Анненского) // Филологические этюды. Вып. 8., ч. 3. Саратов, 2005.
- 5. *Лупашку Т. Г.* Обращение и его текстообразующие функции в поэзии и прозе А. С. Пушкина в коммуникативном аспекте // Пушкинские чтения: Русистика. Методика. Лингводидактика. СПб., 2006.
 - 6. Максимов Л. Ю. Обращение в стихотворной речи. М., 1966.
- 7. *Наумова И. Н.* Статус обращения в поэтической речи XIX в.: на материале текстов А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. А. Фета, Ф. И. Тютчева, Е. А. Баратынского: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Белгород, 2000.
- 8. *Приходько Т. С.* «От странной лирики, где каждый шаг секрет». Роль обращений в композиции стихотворений А. Ахматовой // Русская речь. 1997. № 4.
 - 9. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-изд., доп. М., 2001.
- 10. Толстогузов П. Н. Поэтика обращений в лирике Тютчева // Л. Н. Толстой и Ф. И. Тютчев в русском литературном процессе. М., 2004.
 - 11. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1941.

А. Ж. Алламуратова, Р. Б. Мамбетова

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Каракалпакстан)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В РУССКОМ И КАРАКАЛПАКСКОМ ЯЗЫКАХ

По своему гносеологическому статусу языковое значение — это промежуточное образование, занимающее серединное положение между представлением как формой образного знания и понятием как формой абстрактного мышления [3, с. 86]. Однако основным признаком, отделяющим лингвокультурологическое понимание концепта от логического и общесемиотического, является его закрепленность за определенным способом языковой реализации. Концепт как ментальное образование высшей степени абстрактности связан преимущественно именно со словом.

Для исследования специфики механизмов концептов морально-нравственной сферы личности в каракалпакской и русской паремии имеет особенное значение вопрос о том, что значит само существование определенного слова в ментальном лексиконе человека.

Из признания концепта планом содержания языкового знака следует, что он включает в себя помимо предметной отнесенности всю коммуникативно-значимую информацию. Еще одним, факультативным, но, тем не менее, высоковероятным компонентом семантики языкового концепта является «этимологическая», она же «культурная», она же «когнитивная память слова» — смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением, национальным менталитетом и системой духовных ценностей носителей языка (см.: [5, с. 45; 1, т. 2, с. 170; 4, с. 230]. Однако концептологически наиболее существенным здесь оказывается так называемый культурно-этнический компонент, определяющий специфику семантики единиц естественного языка и отражающий «языковую картину мира» его носителей.

Для изучения феномена языковой концептуализации актуально понимание того, что, хотя принципиально язык соотносится с одним и тем же миром, расхождения в его семантико-смысловой системе обусловливаются множеством факторов, в том числе и экстралингвистических, например, различным опытом людей по освоению

одного и того же мира, что выражается в различиях лексической и грамматической номинации явлений и процессов, в этимологии тех или иных значений [2, с. 75].

Обобщение точек зрения на концепт и его определений в лингвокультурологии позволяет прийти к следующему заключению: концепт — это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой.

Паремию, концептуализирующую морально-нравственную сферу личности и социума, можно охарактеризовать именно как «этнокультурную константу» (Л. Ю. Буянова), так как при всех социально-культурных, политических, экономических изменениях и преобразованиях в общественной (и личной) жизни неизменными, постоянными, константными, вечными всегда остаются морально-нравственные ценности. Пословицы морально-нравственной сферы, таким образом, следует определить как отмеченные национально-культурной спецификой концептуальные этноконстанты.

Изучение фрагментов каракалпакской и русской языковой картины мира, выраженных в фундаментальных культурных концептах, позволяет утверждать, что в пословицах выявляются универсальные понятия, присущие культуре человечества в целом. Однако и каракалпакская, и русская картина мира, складывающиеся в рамках соответствующего этносознания, имеют свои особенности и отражают определенный способ восприятия и организации мира.

Каракалпакский и русский этикет предполагает следующие нравственноэтические принципы: уважение и почитание старших, женщин, гостей, детей, родственников, а также самоуважение, благожелательность, скромность. Эти принципы являются способами повседневной духовно-нравственной организации общества

Во всех этических системах формируются ведущие моральные принципы, подчиняющие себе многообразие частных принципов и норм. Они носят характер базовых, постоянно действующих ценностей, не связанных условиями и обстоятельствами времени, пространства, конкретных жизненных ситуаций, групповых или сословных отношений. В системе каракалпакской и русской этики можно выделить следующие: человечность, добродушие, доверчивость, родство, гостеприимство. Как видно из этого перечня, существует некоторое отличие вербальных ключевых аспектов каракалпакской этики от традиционно русской, где важнейшими принципами бытия выступают терпеливость, любовь, милосердие, кротость.

При исследовании механизмов и способов фразеологической концептуализации нравственной сферы в каракалпакском языке необходимо учитывать, что основное содержание, весь пафос каракалпакской этики сконцентрированы в принципе человечности. В каракалпакских фразеологических единицах получили свою реализацию гуманистические идеи человеколюбия: доброжелательность обеспечивает атмосферу благожелательности и взаимного уважения при коммуникации, трудолюбие организует и мобилизует усилия, необходимые для достижения нравственных целей, за разумом закреплена функция интеллектуальной цензуры поведения, за честью — чувственно-эмоциональной. Человечность — господствующий принцип, подчиняющий себе действие всех других моральных принципов, механизмов, этических норм.

Каракалпакский язык заключает в себе национальную, самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира, в которой приоритетными являются суперконцепты «Добро» и «Зло».

Каракалпакские культурные концепты, формирующие суперконцепты «Добро» и «Зло», понимаются как универсальное средство этнического самовыражения и формы культуры. Тематический анализ пословиц и поговорок, каракалпакского языка показал наличие в них следующих базовых концептов: родина, доброжела-

тельность, семья, родство, гостеприимство и др. Данные концепты отражают морально-нравственные ценности и качества, присущие каракалпакскому народу и представленные в каракалпакской языковой картине мира.

Отношение каракалпаков к добру и злу выражено во многих устойчивых оборотах языка, например: Иши карадан жаксылык кашады. — У кого в душе зло, того обходит добро; Жаксылыкка жаксылык, жаманлыкка жаманлык. — Кто делает добро, того ждет добро; Кто ищет зло, тот гибнет от зла; Жаксынын жузи жэннетдур. — У кого душа добрая, у того и лицо красивое; Жаман кормей жаксы жок. — Кто со злом не повстречался, тот добра не понимает и др.

По нашим наблюдениям, суперконцепт «Добро» в каракалпакской лингвокультуре формируется посредством следующих фразеологических единиц, выступающих реализацией интегративной универсальной нравственной категории «*Хорошо*»:

Ар намысты омирден жокары кой. — Дорожи честью больше, чем жизнью.

Жаксынын ози олседе сози олмейди. — Хороший человек умрет, но дело его останется.

Тури жаксынын белгиси, бирде торе, бирде кул. — Лицо — это хороший знак, когда господин, когда раб.

Жаман достан мал татлы. — Скотина лучше плохого друга.

Жаксы менен сойлессен сауат ашкан боласан, жаман менен сойлессен зимистанда каласан. — Поговоришь с хорошим человеком- просветишься, с плохим- упадешь в пропасть и τ . π .

В русской паремии на первый план также выходит $\ensuremath{\textit{Человечность}}$, но в отличие от каракалпакской паремии она реализуется, в первую очередь, через понятие $\ensuremath{\textit{Трудо-любиe}}$:

Труд без пользы — то же безделье.

Труд — дело чести, будь всегда на первом месте.

Труд кормит и одевает.

Где труд, там и счастье.

Еще одно важное понятие, актуализирующее *Человечность*, — это родство. Родственные связи в русской паремии занимают такое же важное место, как и в кара-калпакской:

Брат с братом на медведя ходят.

Русский человек без родни не живет.

Еще один важный компонент русской паремии, отсутствующий в каракалпакской. *Находчивость*:

Не козырист парень, да находчив.

Не гонкой волка бьют, — уловкой.

Не силою ловец одолевает льва, а тем, что ловчая умнее голова.

Лиса семерых волков проведет.

Суперконцепт «3ло» в каракалпакской и русской фразеосфере совпадают. Он формируется посредством таких устойчивых выражений языка, которые актуализируют своей совокупностью интегративную нравственную категорию « Π лохо».

Каракалпакская паремия:

Коркак саясынанда коркады. — Трус боится своей тени (т. е. он всего боится.

Жаманын аягы мын болады. — У подлости много ног.

Уатанын таслаган катынында таслайды. — Оставить родину и оставить жену — одно и то же.

Жаманнын алтыныда жаман — У плохого и золото плохое.

Жаксынын сози мазалы, жаманнын сози ызалы. — У хорошего и слова сладкие, у плохого только слезы.

Жаман адам басын жийди. — Подлый человек себя сожрет.

Жаманнын уяты болмас. — У плохого человека стыда не бывает.

Русская паремия:

Промеж дурных и хорошему плохо.

Хорошему все хорошо. Доброму везде добро.

Злой человек не проживет в добре век.

Не смейся чужой беде — своя на гряде.

Добрый скорее дело сделает, чем сердитый.

Милостивому человеку и Бог подает.

Как видно из этих примеров, *добро* и *зло*, являясь универсальными образами сознания, формируют и целостные фразеологические образы Добра и Зла, которые можно интерпретировать как универсальные концепты-регулятивы. Сами лексические единицы «добро» и «зло», выступающие именем концепта, характеризуются высокой степенью абстрактности своей семантики, что неизбежно распространяется и на семантику ФЕ:

 $\langle\!\langle \textit{Добро}-1.$ Все положительное, хорошее; противоп. зло. ... 2. Хорошее, доброе дело; поступок, приносящий пользу». (СРЯ, т. 1, 1981, с. 409);

«Зло — 1. Все дурное, плохое, вредное; противоп. добро. ... 2. Беда, несчастье, неприятность. ... 3. Злое чувство, гнев, досада...» (СРЯ, т. 1, 1981, с. 612).

Антитеза добра и зла — характерная черта пословиц всех народов, которая на примере отвлеченных моральных понятий стремится выработать нормы общественного поведения, пригодные на все случаи жизни.

Литература

- 1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. М., 1995.
- 2. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и в языке. М., 1990.
- 3. Соломоник А. С. Язык как знаковая система. М., 1992.
- 4. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
- 5. Яковлева Е. С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // Вопросы языкознания. 1998. № 3.

О. Н. Ахмедов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

К вопросу об эффективности дистанционного обучения

Сегодня, процесс перехода от традиционного обучения к обучению на базе компьютерных технологий развивается очень быстрыми темпами, особенно в течение двух последних десятков лет. В глобальном плане это стало возможным с развитием сети Интернет, которая «организует возможность пересылать необходимое количество данных из одного конца мира в другой, свободно общаться с другими пользователями сети в онлайн-режиме и размещать информацию на интернет-сайтах, делая их доступными для всех желающих» [1]. Это сделало возможным использование иного образовательного подхода — дистанционной формы обучения, обладающего целым рядом дополнительных возможностей. В основу образовательного процесса при дистанционном обучении была положена целенаправленная и контролируемая

интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который мог бы учиться в любом удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем в процессе обучения. Таким образом, к достоинствам дистанционного обучения можно отнести следующие положительные моменты причем, как для студентов, так и для преподавателей.

Для студентов — это следующие параметры

- 1) гибкость графика обучения;
- 2) возможность учиться по индивидуальному плану согласно собственным потребностям и возможностям;
 - 3) объективная и независимая от преподавателя методика оценки знаний;
 - 4) возможность консультироваться с преподавателем в ходе обучения.

Для преподавателей дистанционная форма обучения прежде всего означает появление дополнительной возможности подачи материала студентам, т.е. фактически появляется возможность при той же нагрузке обучать большее число студентов.

Эти очевидные достоинства дистанционной формы обучения обусловили платформу для завоевания огромной популярности в образовательном пространстве. Подобная форма может также использоваться и для повышения квалификации преподавателей, которая позволит им быстро, относительно недорого, качественно и, что самое главное, без отрыва от производства повысить уровень профессиональной подготовки. Электронное обучение сегодня — это учебный процесс, в котором используются интерактивные электронные средства доставки информации: компактдиски; корпоративные сети; Internet.

Помимо решения своей первоочередной задачи — обучения на расстоянии посредством дистационное обучение может служить отличным дополнением очной формы обучения и может служить хорошим подспорьем для повышения качества и эффективности традиционного обучения. Например, наличие большой свободы доступа через Интернет позволит студентам иметь возможность доступа к электронным курсам из любого места, где есть выход в глобальную информационную сеть или возможность разделения содержания электронного курса на небольшие блоки информации обеспечат изучение предмета более гибким и упрощают поиск нужных материалов. Еще одним из положительных моментов является — гибкость обучения — студент имеет возможность сам выбрать продолжительность и последовательность изучения материалов, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности.

Электронная форма обучения дает возможность пользователям развиваться в ногу со временем: и преподаватели, и студенты развивают свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами. Электронные курсы также позволяют своевременно и оперативно обновлять учебные материалы.

Сегодня введение в образовательный процесс электронной формы учета и возможности определения критериев оценки знаний студентов является очевидным подтверждением необходимости ее внедрения в учебный процесс на основании выставления четких критериев, по которым оцениваются знания, полученные студентом в процессе обучения.

Однако, следует отметить, что при всех перечисленных достоинствах электронного обучения «для всех» остаются ряд проблем. К ним относятся следующие: проблема качества электронных курсов (кто и как может их оценить), правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности, финансовые, касающиеся затрат на подготовку электронных курсов их обновление, кадровые проблемы, свя-

занные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и постоянно обновлять такие курсы.

Очевидно, что преподаватель, используя технологии электронного обучения, может обучить большее число студентов, территориально разобщенных, но при традиционном процессе обучения «лицом к лицу», преподаватель имеет необходимую для обучения обратную связь сразу же, реагирует на нее, «по ходу» перестраивая учебный материал, имеет возможность делать на глазах студентов этот материал более доступным. Конечно, для подготовки электронных курсов должен быть использован опыт преподавателей-экспертов, профессионалов в своем деле и сегодня можно с уверенностью сказать, что электронное обучение — это не временное увлечение, но необходимо уже сегодня заботится о комплексном решении перечисленных проблем, создать межвузовский Центр по оценке качества электронных курсов, по подготовке преподавателей, обратить особое внимание на проблемы комплексной информатизации вузов.

Литература

1. *Сатунина А. Е.* Электронное обучение // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=103.

Н. Б. Ачилдиева

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПРИЧАСТИЙ

Причастие — это неспрягаемая форма глагола, выражающая действие как наличный атрибутивный признак предмета, проявляющийся во времени: читающий ученик; прочитанная учеником книга. Причастие не обладает формами лица и наклонения, но обладает глагольными формами времени (настоящего и прошедшего), вида и залога, а также переходностью/непереходностью, которые объединяют его с категориальным и лексическим значением исходного глагола. Причастие обозначает действие (состояние, отношение и др.) как процесс, имеющий своего носителя, и лексически не отличается от других форм глагола. Ср.: Студент написал доклад — Написанный студентом доклад. О категориальной и лексической идентичности причастий и глаголов свидетельствует их синонимичность в позиции придаточных определительных предложений с относительным местоимением который: Студент, который командируется в экспедицию, обратился к преподавателю за советом — Студент, командируемый в экспедицию, обратился к преподавателю за советом.

рёл. М. В. Ломоносов отмечал большую уместность причастий для высоких стилей речи, указывая, что они «приличнее полагаются в риторических и стихотворческих сочинениях, нежели в простом стиле, или в просторечии». В настоящее время, через два столетия после Ломоносова, ограничений в образовании причастий от чисто русских глаголов, чуждых старославянскому языку, не сохранилось. Основные разряды полных причастий являются продуктивными и образуются от любых глаголов, в том числе от новообразований (*провизирующий*, *провизировавший*, *провизируемый*, *провизированный*). Наименее распространены страдательные причастия настоящего времени, но и они у некоторых типов глаголов продуктивны (*засоряемый*, *формируемый*, *хранимый*) и непродуктивны лишь с суффиксом -ом- (*несомый*, ведомый, искомый). Таким образом, причастие — древняя часть речи, наследие старославянского языка, об этом свидетельствует ряд особенностей. Большинство причастий продуктивны.

Причастие характеризуется рядом признаков, общих с глаголом с одной стороны, с прилагательным — с другой. В числе других неспрягаемых форм причастие объединено с глаголом: во-первых, общностью лексического значения и основы; например, от глагола вылететь образуются причастия, передающие все свойственные ему значения, в том числе и в фразеологических оборотах. Воробей вылетел из сеней — Вылетевший из сеней воробей. Самолет вылетел в 10 часов — Вылетевший в 10 часов самолет. Вылетело из головы — Вылетевшее из головы. Во-вторых, общностью залоговых образований: действительного и возвратного: Мать одевает девочку — одевающая. Девочка одевается — одевающаяся; действительного и взаимного: Мать помирила детей — помирившая. Дети помирились — помирившиеся; действительного и страдательного: Бригада рабочих под руководством скульптора воздвигает памятник — воздвигающая. Бригадой рабочих воздвигается памятник воздвигающийся. Еще один признак, по которому причастие объединяют с глаголом — общность видовых образований. Глаголы разных видов имеют свои причастия колоть — коловший, кольнуть — кольнувший. В-четвертых, свойственным глаголу управлением, в частности винительным падежом без предлога: посылать телеграмму посылающий телеграмму. В-пятых, определимостью наречием: выразительно читать — выразительно читающий. Кроме того, причастие имеет категории времени: читающий — читавший, однородные с изъявительным наклонением. С прилагательным причастие объединяется общностью синтаксических функций — оно выступает определением и (в кратких формах) сказуемым; согласованием с существительным: клен, растущий у окна; на березе, растущей у окна; изменениями по родам, числам и падежам, служащим для согласования, одинаковой системой флексий. Таким образом, причастие выступает как категория промежуточная между глаголом и прилагательным и совмещающая многие черты этих частей речи. Этот взгляд на причастие был сформулирован академиком А. Н. Гвоздевым. А М. В. Ломоносов писал: «Сии глагольные имена служат к сокращению человеческого слова, заключая в себе имени и глагола силу... Они в переменах причастны имени: приведенный, приведенного и пр. Также и глагола: бывший, будущий».

Семантика причастий и их двусторонняя связь с глаголом и прилагательным наглядно иллюстрируется тем, что причастия синонимичны сочетанию относительного местоимения который с формой настоящего или прошедшего времени глагола: Директор, вызвавший техника — Директор, который вызвал техника. Техник, командируемый директором — Техник, который командируется директором. Глаголы вызвал, командируется, раскрывают принадлежащие этим причастиям значения действий, а также категории времени, вида, залога и свойственное им глагольное управление, а местоимение, которое показывает, что причастие выступает как обозначение

признака предмета и согласуется в роде, числе и падеже с существительным. Другой точки зрения придерживался В. В. Виноградов. Он считал причастия категорией гибридных глагольно-прилагательных форм. Качественность имени прилагательного вневременная. Категория времени может быть лишь синтаксически вовлечена в круг значений имени прилагательного. Краткие формы имен прилагательных, сочетавшись с категорией времени, оказались в переходной грамматической зоне, смежной с глаголом. Между тем непосредственно от глагола шел поток форм, внедрявшихся в класс имен прилагательных. Это причастия, в которых глагольность выражается как окачествленное действие, приписанное предмету и определяющее его наподобие имени прилагательного. Принято так же думать, что в разных типах современных причастий — в соответствии с различиями их глагольных основ и суффиксов — выражены значения настоящего и прошедшего времени (ср.: пекущий и пёкший; пишущий и писавший; надеваемый и надетый; развёртываемый и развёрнутый) со стороны глагола в грамматическое значение причастий входят категории вида, залога и времени. Со стороны же имен прилагательных присоединяются сюда формы согласования в роде, числе и падеже, выражаемые аффиксами -ый, -ий, -ая, -яя, -ое, -ее и связанной с ними системой склонения. Так значение признака — относительного или качественного — сталкивается и сочетается со значением действия-процесса. Взаимодействие этих значений по-разному отражается в структуре разных грамматических типов причастий» — писал В. В. Виноградов. Но причастия, несмотря на сходство с прилагательными, имеют отличные от них грамматические признаки. Различия между ними сказываются даже при сравнении причастий с отглагольными прилагательными: висящий, летящий, с одной стороны, висячий, летучий — с другой. Причастия обозначают временное состояние или признак предмета, создаваемый действием самого предмета: висящая лампа — лампа, которая висит в настоящее время. Прилагательные обозначают постоянные признаки предметов, присущие им свойства и не указывают на то, в каком состоянии они находятся: висячая лампа характеризуется особенностями конструкции, приспособлением для ее подвешивания и остается такой, хотя может и лежать. Таким образом, причастие с одной стороны, обладает типичными глагольными свойствами, с другой стороны, оно способно согласовывать обозначаемый им признак с любым грамматическим предметом, следовательно, сближается с именем прилагательным.

Литература

- 1. Русская грамматика: в 2 т. Т. І: Фонетика. Морфология. М.: Наука, 1980.
- 2. Зайнуллин М. В. Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов: Изд-во Саратов, ун-та, 1986.
 - 3. Закиев М. З. Татарская грамматика. Казань: Татарское кн. изд-во, 1995. Т. 3: Синтаксис.
 - 4. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.

Д. У. Ашурова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

НАУЧНЫЙ СТАТУС СТИЛИСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Современная лингвистика, как отмечают многие исследователи, находится в стадии интенсивных изменений. И это проявляется не только в появлении новых, как правило, сдвоенных наук (когнитивная лингвистика, лингвосинергетика, компьютерная лингвистика и т.д.), но также и в том, что содержание и понятийный аппарат

традиционных дисциплин (грамматика, лексикология, стилистика и др.) коренным образом меняются и дополняются. Яркой иллюстрацией этого положения является стилистика, которая, на наш взгляд, находится на передовой линии развития лингвистической теории, что будет аргументировано в ходе дальнейших рассуждений.

Прежде чем рассмотреть проблемы современной стилистики, необходимо затронуть вопрос о ее статусе в прошлом. Вопросы стиля и стилистики всегда привлекали внимание известных ученых. Достаточно вспомнить имена М. В. Ломоносова, А. А. Потебни, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Р. Якобсона, Ю. М. Лотмана. Однако развитие стилистики не всегда проходило гладко и последовательно. Структурная лингвистика, изучавшая язык «в себе и для себя», оказала весьма негативное влияние на стилистику. Стилистика считалась субъективной, недоказательной дисциплиной, так как стилистический анализ проводился с учетом и опорой на экстралингвистические факторы (фоновые знания, социокультурный контекст, вертикальный контекст), что в эпоху структурализма считалось неприемлемым. В настоящее время, напротив привлечение экстралингвистических знаний является необходимым условием анализа языковой деятельности.

Интерес к стилистике как к научной дисциплине резко возрос в связи со сменой научной парадигмы и признанием антропологической лингвистики в качестве ведущей, доминирующей парадигмы современного языкознания. Антропоцентрическая парадигма относится к числу так называемых «макропарадигм» и объединяет целый ряд научных направлении: социолингвистика, психолингвистика, коммуникативная лингвистика, прагмалингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология. Безусловно, каждое из перечисленных направлений имеет свой собственный предмет и задачи исследования. Однако их объединяют единые методологические принципы и это, как отмечается в лингвистической литературе, — принципы антропоцентризма, функционализма, экспланаторности и междисциплинарности [1, с. 3]. В этой связи нельзя не отметить особый статус стилистики среди перечисленных дисциплин. Дело в том, что именно эти принципы еще задолго до появления новых направлений заложили основы стилистической теории языка. Прежде всего, это касается принципа антропоцентризма, определившим формирование научной парадигмы в лингвистике. Антропоцентризм, как известно, рассматривается как методологический принцип, предполагающий включение «человеческого фактора» в исследовании языка. Это обусловлено тем, что с одной стороны, язык во всем многообразии его функционирования предопределен человеком, его знаниями и опытом («человек в языке»), с другой — язык является средством познания человека, его мыслей, сознания и интеллекта («язык в человеке»). Как известно, в стилистике антропоцентрический подход, конечно в других терминах, всегда был и есть основополагающим, так как обращенность к человеку, его мнениям и чувствам составляют основу стилистического анализа. В этой связи необходимо вспомнить разработанное В. В. Виноградовым и его последователями понятие «образа автора» как организующего и концептуального центра всего литературного произведения [2]. Функционализм, в противовес структурализму, провозглашает необходимость изучения языка в процессе его функционирования. С этих позиций язык рассматривается как целенаправленная система средств выражения. В стилистике функциональный подход утвердился еще со времен Пражского лингвистического кружка, представители которого обращали особое внимание на изучение поэтического языка. Показательны в этом отношении работы Р. Якобсона и его концепция о функциях языка [4]. Стилистика всегда рассматривалась как учение об употреблении языка, его функциональном использовании (функциональные стили), о стилистическом функционировании языковых единиц, о стилистических категориях (образность, экспрессивность, оценочность, эмотивность), проявляемых в процессе функционирования языка. Таким образом, функциональный подход определяет сущность стилистики как науки.

Принцип экспланаторности, направленный на объяснение (интерпретацию) роли языка в коммуникации и познании человека и окружающего мира составляет еще одну отличительную черту современного языкознания. Выдвигается задача объяснения языковых явлений во всех сферах человеческой деятельности: в коммуникации (коммуникативная лингвистика), в познании (когнитивная лингвистика), в общественной деятельности (социолингвистика). Как известно, основной задачей стилистического анализа является интерпретация содержания языковых единиц и текста. Проблемы интерпретации настолько значимы для стилистики, что они были выделены в отдельный раздел и приобрели статус самостоятельной научной и учебной дисциплины. Значимость интерпретирующей функции языка подтверждается также и тем, что «интерпретация» как термин вошел в понятийный аппарат когнитивной лингвистики. И это вполне естественно, так как интерпретация — это и есть процесс познания. Интерпретации, в том числе интерпретации художественного текста, состоит в выдвижении и верификации гипотез о смысле текста на основе процедуры смыслового поиска, которая представляет собой технику когнитивной обработки текстовой информации, исходя из соотношения ментальных моделей и текстовых структур. Отсюда возможность построения стратегий интерпретации текста, обусловленных способностью адресата находить в тексте «сигналы», «индикаторы», «ключевые признаки», опорные «вехи», смысловые блоки, значимые для концептуальной информации.

Другим отличительным принципом методологии современных исследований является принцип междисциплинарности. Междисциплинарность, определяется как взаимодействие двух или нескольких дисциплин, при этом диапазон этого взаимодействия может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции концепций, методологии и методов исследования. Ярким примером междисциплинарности может служить стилистика, которая в отличие от других наук языкового цикла (фонетика, грамматика, лексикология) широко использовала данные других наук: философии, эстетики, герменевтики, психологии. Особенно необходимо подчеркнуть тесную связь стилистики и литературоведения, что обусловлено общим объектом исследования, каковым является художественный текст. Союз стилистики и литературоведения способствовал созданию отдельного направления в стилистике — стилистики художественной речи.

В настоящее время, в свете новых тенденций в языкознания междисциплинарные связи стилистики расширились и укрепились. Под воздействием таких наук как коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и др. стилистика, вступила на новый этап своего развития, который характеризуется: а) пересмотром некоторых традиционных положений и понятий; б) внедрением новых понятий и методов исследования; в) формированием новых направлений и теорий в рамках стилистических исследований.

Наибольшее воздействие на развитие стилистической теории языка оказала когнитивная стилистика, что обусловлено, на наш взгляд, общим для обеих дисциплин положением о творческом, деятельностном, креативном характере языковой деятельности человека. Интересно отметить, что многие термины стилистики и когнитивной лингвистики или совпадают, или близки по смыслу. К таковым относятся: интерпретация, понимание, восприятие, концептуализация, инференция, выдвижение, концептуальная информация, активизация, ассоциация. Вместе с ним понятийный аппарат стилистики пополнился новыми терминами: структуры знания, фрейм, концепт, когнитивная структура, концептуальные признаки, концептуальное пространство, когнитивная интерпретация и др. Связь стилистики и когнитивной стилистики оказывается настолько тесной и органичной, что в рамках когнитивной лингвистики формируется направление — когнитивная стилистика в центре исследовательских интересов которой следующие проблемы: проблемы когнитивного стиля; концептуализация текстовой информации и стилистически маркированных единиц; импликативные аспекты текстовой коммуникации; когнитивные основания стилистических приемов; категоризация стилистических приемов с позиций определенных когнитивных принципов (структуры знаний, иконичности, лингвистической экономии и избыточности, концептуальной интеграции и т.д.); когнитивная метафора в художественном тексте; проблема концептуальной интеграции в стилистике; когнитивные принципы распределения информации в художественном тексте; методы когнитивного моделирования и концептуального анализа в стилистических исследованиях.

Таким образом, стилистика занимает достойное место в ряду новых лингвистических направлений, что обусловлено, с одной стороны, приверженностью к основным методологическим установкам современного языкознания, с другой — высокой восприимчивостью к новым идеям, концепциям, понятиям других наук и их творческим преломлением в постановке и решении своих собственных научных задач.

Литература

- 1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. М.: Наука, 2005.
- 2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963.
- 3. Кубрякова Е. С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004.
- 4. Якобсон Р. О. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987.

М. Р. Галиева

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ТЕОЛИНГВИСТИКА: СТАНОВЛЕНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Антропоцентрический подход к изучению языковых явлений, занимающий доминантное положение в современном языкознании, обусловил интеграцию различных научных дисциплин и возникновение ряда сравнительно новых лингвистических направлений (когнитивная лингвистика, лингвокультурология, прагмалингвистика, гендерная лингвистика и др.). Несмотря на различия целей, объекта и предмета исследования данных дисциплин, между ними прослеживается общность, проявляющаяся в стремлении исследовать сложные взаимоотношения языка и мышления, языка и общества, языка и культуры.

Одним из ключевых понятий этих дисциплин является понятие картины мира. Традиционно исследователи разграничивают два типа картин мира: концептуальную (ККМ) и языковую (ЯКМ). ККМ определяется как «продукт познавательной деятельности человека» [4, с. 59]; «целостный глобальный образ мира» [6, с. 19]. ККМ, являясь результатом познавательного процесса действительности человеком, представляет собой упорядоченную систему знаний, информации о мире, отражающей когнитивный опыт человека и его представления о мире. ЯКМ вербализует ККМ средствами языка, которая является «совокупностью знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» [6, с. 5]. ККМ и ЯКМ находятся в отношениях взаимозависимости и взаимообусловленности и тесно взаи-

модействуют друг с другом. Многие исследователи, наряду с ККМ и ЯКМ, выделяют различные виды картины мира: национальную, философскую, религиозную и др.

Следует отметить, что в данной статье одним из ключевых понятий является понятие религиозной картины мира (РКМ). Данное понятие долгое время являлось научным термином философии. Однако, в настоящее время, в связи с развитием лингвистических исследований, направленных на изучение структур знаний религиозного характера, отраженных в языке возник также интерес к изучению соотношения «язык и религия». Как известно, религия является особой формой мировоззрения и мировосприятия. Религиозный фактор в жизни народов играл и продолжает играть важную роль, формируя и определяя особенный образ восприятия, нравственное сознание того или иного народа, его духовный и национальный взгляд на окружающую действительность. Как отмечает И. В. Бугаева, РКМ представляет собой «когнитивную структуру, вобравшую в себя совокупность духовно-нравственных ценностей, основанных на религиозном учении, которое исторически формулировало мировоззрение и культурно-национальное самосознание народа» [1, с. 14]. Вербализуясь средствами языка РКМ становится культурным наследием народа и неотъемлемой частью концептуальной и языковой картин мира.

Исследование проблемы соотношений «язык — культура — общество» не может быть полным без учета религиозного фактора, который оказывает существенное влияние как на культуру, так и на языки представителей различных лингвокультур, так как, как справедливо отмечает Н. Б. Мечковская, «язык и религия входят в число тех факторов, которые определяют менталитет народа (т.е. своеобразие его психологического склада, мировосприятия, поведения)» [5], а «религиозная культура нашла отражение в словах, пословицах, фразеологизмах, афоризмах, культурных концептах и «послужила мощным культуроносным источником» [7, с. 244].

Необходимость и актуальность исследований проблемы взаимодействия языка и религии привело к зарождению в недрах антропоцентрического подхода еще одного лингвистического направления — теолингвистики, которая в настоящее время находится на этапе становления и представлена незначительным количеством работ (Постовалова, 1999; Мечковская, 1998; Степаненко, 2006; Бугаева, 2010). История появления и становления данной дисциплины подробно описана в статьях А. К. Гадомского [2; 3]. Термин «теолингвистика» был впервые предложен Й. П. ван Ноппеном в 1976 году, который определял ее как науку «описывающую как человеческое слово может быть употреблено по отношению к Богу, а также то, каким образом язык функционирует в религиозных ситуациях... (цит. по: [3, с. 18; 2, с. 287]). Следует однако отметить, что определение теолингвистики данное Й. П. ван Ноппена подразумевало изучение сугубо «религиозного языка», используемого в речи теологов и верующих.

Как показал обзор теоретической литературы, в настоящее время, в языкознании сложилось несколько подходов к изучению проблемы взаимодействия языка и религии.

Наиболее разработанным является функционально-стилистический подход к исследованию религиозного языка. Ряд исследователей подчеркивает необходимость выделения в системе функциональных стилей особого функционального стиля — религиозного (Крысин Л. П., 1994; Mistrik J., 1992; Прохватилова О. А., 2006; Wojtak M., 1992; Крылова О. А., 2000 и др.). В рамках изучения религиозного стиля описаны языковые характеристики религиозного языка, композиционные и лексические особенности религиозных речевых жанров: проповеди, молитвы, исповеди, катехизиса, церковного послания, притчи, откровения, языка религиозных песен и гимнов и др.

Следующий подход связан с изучением и описанием особенностей религиозной коммуникации. Исследования выполненные в русле данного подхода ведутся в основном в двух направлениях. В рамках дискурсивного (Карасик В. И., 2004; Бобырева И. В., 2007; Пиевская И. М., 2006) изучаются особенности религиозного дискурса на материале литургического, молитвенного, исповедального и др. типов религиозного дискурса. С позиций религиозной коммуникации (Бугаева И. В., 2010; Шкрабкова И. В., 2009) исследуются особенности речи верующих в разных коммуникативных ситуациях, выходящих за рамки религиозной сферы, а также функционирование религиозно маркированной лексики в повседневном речевом общении.

Как видно из вышеизложенного, значительное количество работ посвящено изучению религиозного стиля и религиозной коммуникации. Во всех перечисленных работах рассматриваются фонетические, грамматические, лексические, стилистические особенности религиозного языка. Кроме того, данные работы выполнены на материале религиозных текстов, в основном христианских.

Вместе с тем, на наш взгляд, существует и другое направление, целью которого является исследование отражения религиозного сознания в языковой картине мира. Другими словами, религиозно маркированные единицы и их концептуальная значимость в репрезентации языковой картины мира рассматриваются на материале различных языковых единиц и текстов (художественного, публицистического, политического и т.д.). Данное направление является менее разработанным. Это обусловлено, на наш взгляд, во-первых, сложностью объекта исследования, а, во-вторых, тем, что многие ученые, изучающие проблему взаимодействия языка и религии, не выделяют данную проблему в качестве самостоятельного раздела языкознания и ограничиваются ее исследованием в рамках какого-либо одного лингвистического направления: лексики, фразеологии, стилистики, сопоставительной лингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, лингвоконцептологии. Примером этого могут служить научные работы, направленные на исследования:

- 1) религиозной лексики (Антушева Е. К., 2005; Дубровина С. Ю., 2006; Слаутина М. В., 2006; Михайлова Ю. Н., 2004; Булавина С. В., 2003);
- 2) фразеологических единиц библейского происхождения (Кислякова Е. Ю., 2004; Корнеева И. П., 2009; Михайлова Ю. Н., 2004; Семёнова Е. С., 2003);
- 3) сопоставления особенностей использования религиозно маркированных языковых единиц (Ваниева О. А., 2005; Би Цзиньэ, 2004; Боллигер Е. И., 2005; Назарова Е. И., 2001);
- 4) использование религиозно маркированных языковых единиц в идиолекте и идиостиле различных писателей (Иванова Н. М., 2008; Романова Г. В., 2003; Строганова М. В., 2008);
 - 5) интертекстуальных связей (Кремнева А. В., 1999; Косицына Н. А., 2011);
- 6) лингвокультурных особенностей использования религиозно маркированных языковых единиц (Гершанова А. Ф., 2003; Бурмистрова Т. Н., 2008; Воробьева Н. А., 2007);
- 7) проблемы перевода религиозно маркированных языковых единиц и сакральных текстов (Клюкина Т. П., 2009; Коньчак И., 2000);
- 8) религиозных концептов (Степаненко В. А., 2006; Сергеева Е. В., 2007; Панова Л. Г., 2000; Козина Н. О., 2004).

Однако следует отметить, что все эти проблемы, связанные с религиозной картины мира (РКМ) в вышеназванных работах, рассматриваются лишь фрагментарно. В тоже же время, проблема взаимодействия языка и религии становится все более актуальной, вызывает всё больший интерес исследователей. В связи с этим в языко-

знании возникает необходимость выделения соответствующей самостоятельной лингвистической дисциплины. На наш взгляд, наиболее приемлемым для обозначения такой лингвистической науки является «теолингвистика». Как справедливо отмечает А. К. Гадомский, этот термин «складывается из двух компонентов, подразумевающих, с одной стороны, существование двух автономных областей знания (религии и лингвистики), с другой возможности их соединения» [3, с. 17]. На наш взгляд, термин «теолингвистика» также является наиболее приемлемым и оптимальным, так как: 1) обладает универсальным характером; 2) в нем нет конфессиональной направленности; 3) четко обозначает направление лингвистических исследований. В данной работе, мы придерживаемся мнения, что теолингвистика — это прежде всего наука, «возникшая на стыке языка и религии и исследующая проявления религии, которые закрепились и отразились в языке» [2, с. 290], что предполагает в первую очередь необходимость исследования языковых явлений, отражающих религиозное восприятие в языковой картине мира, доказательством чего являются разноуровневые языковые единицы, вербализующие РКМ: а) лексическими: Апокалипсис, Мессия, Армагеддон, Шаббат, Голгофа, апостол, алтарь, ангел, псалтырь, катехизис, архангел, геенна, распятие, икона, анафема, епископ, рождество, искушение, крещение, причастие; б) словообразовательными: архиепископ, богооткровение, равноапостольный, чудотворец, боговдохновенный, священнослужитель, великомученик, дарохранительница, миропомазание, молитвослов; в) устойчивыми словосочетаниями: Святая Троица, Священное Писание, Пресвятая Богородица, Святой Дух, Святая Земля, невеста Христова, тайная вечеря; г) фразеологическими: хлеб насушный, соль земли, волк в овечьей шкуре, заблудшая овца, запретный плод, служить двум господам, тридиать серебреников, ангел во плоти, ад кромешный, не от мира сего, альфа и омега, корень зла, тьма египетская, манна небесная; д) паремиологическими: око за око, зуб за зуб; всему свое время; что посеешь, то пожнешь; не судите, да не судимы будете; возлюби ближнего твоего, как самого себя; нет милости не сотворившему милости; кто с мечом придет, от меча и погибнет; имеющий уши, да услышит.

Теолингвистика, как самостоятельный раздел языкознания может включать как вышерассмотренные подходы к изучению религиозного языка, так и ориентироваться на исследование различных проблем, касающихся проблемы языка и религии, используя при этом достижения ряда смежных лингвистических дисциплин, характеризующихся междисциплинарным подходом к исследованию языковых явлений: социолингвистики, психолингвистики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, лингвистики текста и др.

С позиций направления, изучающего отражение религиозного сознания в языковой картине мира, теолингвистические исследования предполагают исследование: межуровневой вербализации религиозно маркированных языковых явлений: фонетических, морфологических, синтаксических, лексических, словообразовательных, фразеологических, паремиологических единиц; отражения религиозной картины мира в различных лингвокультурах; функционирования религиозно маркированных языковых единиц в русле теории интертекстуальности; репрезентации религиозных концептов в языковой картине мира; религиозной картины мира в различных типах дискурса; функционирования прецедентных текстов религиозного происхождения в художественном тексте; реализации религиозных образных средств в различных типах текста; функционирующих религиозно маркированных единиц в сопоставительном плане; использования религиозно маркированных языковых единиц в идиостиле различных писателей.

Таким образом, на основе вышеизложенного представляется возможным сделать следующие выводы о том, что теолингвистика является новой междисциплинарной лингвистической дисциплиной.

Литература

- 1. Бугаева И. В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. М., 2010.
- 2. Гадомский А. К. Религиозный язык теолингвистика языкознание // Учен. зап. ТНУ им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». 2007. Т. 20(59), № 1.
- 3. Γ адомский А. К. Теолингвистика: история вопроса // Учен. зап. ТНУ. Т. 18(57), № 1. Симферополь: ТНУ, 2005.
 - 4. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990.
 - 5. Мечковская Н. Б. Язык и религия. М.: Агентство Фаир, 1998.
- 6. *Пименова М. В.* Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику, вып. 4 / под ред. М. В. Пименовой. Кемерово, 2004.
- 7. *Телия В. Н.* Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

Д. Р. Джуманова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Узбекские реалемы в русском языковом общении

Рассмотрение современной ситуации русско-узбекского языкового контактирования с точки зрения явления реалий и реалем коренным образом меняет структуру русской лексической системы и структуру русской ментальности. За последние годы значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. Появляется ряд работ, в которых делаются попытки обнаружить обусловленность языка в самом значении лексических единиц, выделить так называемый «культурный» компонент значения, вскрыть лингвистическую природу «фоновых» знаний, показать особенность и своеобразие их функционирования в каждой из рассматриваемых языковых общностей.

В научной литературе для обозначения, называния объектов, явлений национального колорита функционируют такие термины, как безэквивалентная лексика, экзотизмы, варваризмы, локализмы, этнографизмы, коннотативные слова, пробелы, лакуны, бытовые слова и некоторые другие. По своей сути, каждый из этих терминов обладает своими специфическими чертами, и не могут заменять друг друга. Мы предлагаем введение термина «реалема».

Реалема в рамках безэквивалентной лексики. Термин «безэквивалентная лексика» встречается у многих авторов (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. В. Чернов), которые, однако, трактуют его по-разному: как синоним реалий, несколько шире — как слова, отсутствующие «в иной культуре и в ином языке», как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» и просто как непереводимые слова. Понятие безэквивалентной лексики является наиболее широким, объемным по своему содержанию. Национальные реалии называют объекты, принадлежащие данному народу, данной нации, но чужие за пределами страны: таково подавляющее большинство реалий. Наличия в тексте национальной реалии порой бывает достаточно, чтобы породить ассоциации, связанные

с данным народом и данной страной. Яркими русскими национальными реалиями можно считать: самовар, лапти, блины, пирожки, валенки, однако с точки зрения других ученых, в частности, Д. У. Хашимовой, подобную лексику следует называть лакунами. Национальная реалия является исходным пунктом для местного деления: прежде чем стать интернациональной или региональной, она должна была иметь национальный характер; локальные реалии и микрореалии в той или иной степени также обладают национальной окраской. Однако на наш взгляд, термин реалия не может выступать для обозначения вещи, предмета, реалии, здесь происходит совмещение самого понятия, обозначающего с обозначаемым.

Реалема и имя собственное. А. А. Реформатский, называя реалии варваризмами, относит к этой категории и «личные собственные имена», ономастику. Некоторые реалии обладают и признаками имен собственных, другие стоят на границе между обеими категориями, и не менее правильно было бы сказать, что многие из имен собственных могут быть и реалиями. В самом деле, близкие черты многих реалий и имен собственных в ряде случаев делают почти невозможным их размежевание. От типичных имен собственных некоторые реалии отличаются в плане содержания лишь наличием собственного значения (семантики) и по этому признаку их можно было бы приравнять к так называемым «говорящим» или «значащим» именам собственным. Отметим, что узбекские реалемы могут включать имена собственные, поскольку ни один диалог не может обойтись без антропонимов. Подтвердим сказанное примерами (из беседы с информантами): В это время в Москве проездом в Мекку на хадж [хатш] оказался другой дед Руфата [руфать] — отец его покойной матери **Нутман-ходжи** [нутман хАджы], он выслушал доводы внука, согласился с ними и уговорил Шогуляма [шъгул'амъ] дать возможность сыну заняться научной работой в Москве. После защиты диссертации Руфат [руфат], которому уже исполнилось 30 лет, вернулся домой.

Реалема и обращение. Особую группу составляют обращения. Далеко не каждое обращение можно считать реалией, во-вторых, многие из них играют двоякую роль и, в-третьих, что гораздо важнее, они требуют особого подхода с точки зрения перевода и переводимости. Реалия теснейшим образом связана с внеязыковой действительностью, на что указывает этимология самого термина. Можно согласиться с мнением Н. И. Паморозской, считающей, что, будучи наименованием отдельных предметов, понятий, явлений быта, культуры, истории данного народа или данной страны, реалия как отдельное слово не может отразить данный отрезок действительности в целом. В отличие от реалии, реалема способна вобрать в себя отрезок действительности в целом. Реалемы включают в свой состав обращения: ака, ona, ойе, отахон, причем все они поддаются переводу, но при этом теряют свою истинную сущность, национальный колорит (ср.: Сайёра-опа — обращение к старшей по возрасту, не обязательно к родной сестре, букв. перевод: Сайёра-сестра, но такое обращение не принято в Узбекистане).

Реалема и экзотизм. Экзотизмы являются обозначениями реалий, которые в глазах народа, использующего данные обозначения в своем языке, специфичны для современной жизни и истории других народов. Термин «экзотизм» по своей внутренней форме уже подразумевает определенную инородность, чуждость слова системе принимающего его языка, а в ряде случаев и непонятность его значения.

Известно, что системы номинаций разных языков никогда не совпадают. На отдельных участках этих систем проявляются признаки, составляющие национальное своеобразие словарного фонда каждого конкретного языка. К таким национально своеобразным разрядам номинаций принадлежат и экзотизмы. Относясь к разным

явлениям жизни народов, экзотизмы чаще всего характеризуют материальную культуру и значительно реже обозначают абстрактные понятия.

Реалема и лакуны. Лакуны являются одним из понятий в числе других, номинирующих национальный колорит. Они были исследованы Ю. С. Степановым, В. Л. Муравьевым, Е. С. Буряковой, Д. У. Хашимовой. Так, Е. С. Бурякова различает грамматические, собственно-лингвистические и лексико-семантические лакуны. Д. У. Хашимова определяет лакуны как лексические, грамматические, синтаксические и фразеологические единицы одного языка, обозначающие уникальные явления, исторические факты, предметы быта, явления культуры, жизни людей, принадлежащих к одной социально-культурной общности, и не имеющие ни полных, ни частичных соответствий в других языках и культурах, так, в русском языке: полати, тулуп, армяк, кисель, в узбекском: чакирдик, гушанга, нахорги ош, чилла сакламок. Однако отметим, что узбекские реалемы в отличие от лакун, активно применяются в живой русской речи.

Реалия и реалема. В связи с вышеизложенным, на наш взгляд, наиболее приемлемым для обозначения узбекских лексем, содержащих национальную специфику и активно функционирующих в живой русской речи, является введение термина реалемы (от лат. realis — вещь, реалия, + суффикс -ем-, получивший в последнее время широкое распространение по словообразовательной аналогии со словами фонема, лексема, семема).

Приведем примеры из беседы с информантами, где содержатся узбекские реалемы, которые позволяют масштабнее раскрыть узбекскую языковую картину мира: Но мы, дети, по-своему любили Акилю-хола [Ак'ил'у хАла]. Я купилась на необыкновенно вкусные пирожки с картошкой и слоеные варака-самса [върАка сАмса] с начинкой из сочной баранины, которыми она иногда угощала нас и хвалилась, что тетя Акиля [ак'ил'ъ] очень вкусно готовит.

Узбекские реалемы — это слова, функционирующие в русской речи на территории Узбекистана. Эта лексика, на наш взгляд, обозначает переводимые и непереводимые на русский язык национальные реалии, характеризует быт, обычаи, традиции, формы бытия узбекского народа, которые воспроизводятся в системе коммуникативного общения и основываются на культурных ценностях узбекского народа, — все, что составляет так называемую языковую картину мира. Узбекские реалемы можно назвать мигрирующими лексическими единицами, которые перебрались из узбекского языка в русскую речь благодаря билингвам. Проиллюстрируем сказанное примерами из интервью с информантами:

Долгие годы в ее комнате на самом видном месте напротив входной двери высоко на стене висел мешочек с приготовленным ею **бугирсаком** [буг'ирсакъм] — таков был обычай, **ирим** [ирым] — пожелание, чтобы пропавший вернулся домой.

Лингвисты вполне справедливо относят такие слова к иноязычным и отмечают, что одним из типов иноязычных слов составляет экзотическая лексика, или экзотизмы, — это слова иноязычного происхождения, обозначающие реалии «чужой» культуры, т.е. такие реалии, которые не стали заимствованиями, а, следовательно, отсутствуют и ранее отсутствовали в российской действительности. Однако в условиях языкового контактирования на территории Узбекистана реалемы активно функционируют в русской речи и их «чужеродность» вовсе не ощущается коммуникантами. Приведем примеры из интервью с информантами:

Eду клали в большой л**аган** [л'ar'aн] и все дружно и весело ели прямо из него, старались делать это быстро, так как можно было остаться голодным — annemum у всех был отменный.

На этот случай у **Масуды-опы** [м\(\Lambda\)суд\(\Lambda\)ыл свой секрет — она всегда в морозильной камере держала заготовленный **зирвак** [з'ирвак], и менее чем за полчаса горячий **плов** [плоф] был готов.

Следует обратить особое внимание на лексему *плов* [плоф] — узб. *палов* [палов]: на наш взгляд, в процессе миграции узбекского слова *палов* в русской речи произошло выпадение первой гласной перед сонорной, поскольку русская речь допускает стечение нескольких согласных, тогда как для узбекской речи характерно стечение гласных и согласных.

Узбекским реалемам, функционирующим в русской речи, присущи в основном однозначность, максимальная точность, поскольку они передают условия жизни, обычаи, историю народов, населяющих Узбекистан, отражают национально-исторический колорит страны, максимально точно передают национальные реалии.

Литература

- 1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Н. Язык и культура. М.: Индрик, 2005.
- 2. Воронкова И. С. О понятиях «экзотизмы» и «варваризмы» // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 2.
- 3. *Паморозская Н. И.* Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения // Лексика и культура. Тверь, 1990.
 - 4. Степанов Ю. С. Основы языкознания. М.: Либроком, 2011.
 - 5. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: Аспент пресс, 1996..
- 6. *Хашимова Д. У.* Проблемы сопоставительного исследования лакун в разносистемных языках: монография / отв. ред. И. Р. Мирзаева. Ташкент: Изд-во ТГЮИ, 2008.
- 7. Чернов Γ . В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык // Ученые записки 1-го МГПИИЯ. М., 1958. Т. XVI.
 - 8. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. М.: Либроком, 2009.

М. Д. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ В РАЗНЫХ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ 1

Русский язык находится в двух функциональных состояниях:

- 1. Функционирование в условиях монолингвизма, когда русский язык не контактирует с другими языками. Например, функционирование русского языка во многих регионах России, где, в основном проживает русское и русскоязычное население.
- 2. Функционирование в условиях би- и полилингвизма, когда русский язык находится в состоянии контактирования с другими языками, как внутри России, так и за ее пределами. Например, контактирование с тюркскими языками:
 - а) с татарским, с башкирским и др. в России;
 - б) с казахским, узбекским, кыргызским и др. в странах СНГ.

В современном мире функционирование русского языка обеспечивается его образовательными статусами. Они фиксируются в госстандартах образования государств независимо от того, обладает русский язык в инофонном государстве официальным статусом (государственный, официальный, язык межнационального общения)

¹ Публикация осуществляется на основе оригинала, опубликованного в сборнике материалов V Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2014).

или не обладает. Образовательный статус — это когда в инофонном государстве русский (английский, французский и т.д.) язык изучается в системе образования как обязательная школьная и вузовская дисциплина (т.е. в качестве неродного) или же — как дисциплина, изучающаяся по выбору (т.е. в качестве иностранного языка).

Нами определены семь образовательных статусов русского языка в современном мире [2; 3]. В данной работе рассмотрим третий и четвертый образовательные статусы русского языка: русский язык как неродной в России (внутрироссийский образовательный статус); русский язык как неродной за пределами России (международный образовательный статус, в основном в странах СНГ).

Сходства образовательных статусов русского языка как неродного в самой России и за ее пределами заключаются в следующем:

- 1) в обоих случаях русский язык преподается (изучается) в инофонной аудитории. Например, в татарской, башкирской, ... (с одной стороны), и в казахской, узбекской, ... (с другой стороны);
- 2) русский язык для учащихся инофонной аудитории не является иностранным, так как в пределах этих государственных образований он функционирует во всех пяти основных социальных сферах деятельности индивида и общества в целом;
- 3) русский язык как неродной преподается в условиях функционирования естественного билингвизма и даже полилингвизма:
 - а) татарско-русский; башкирско-русский; башкирско-татарско-русский;
- б) казахско-русский; узбекско-русский; казахско-узбекско-русский; узбекскотаджикско-русский и т.д. Обучающиеся в той или иной степени уже являются носителями этих типов билингвизма или полилингвизма;
- 4) в обоих случаях должна быть использована методика обучения русскому языку как неродному (а не как иностранному). То есть русский язык преподается не как язык государства и народа дальнего зарубежья, а как язык государства и народа, который с родным языком находится в состоянии близкого и долговременного взаимодействия и взаимовлияния, результатом чего является факт наличия широкой межкультурной коммуникации.

Различия этих образовательных статусов заключаются в следующем:

- 1) третий образовательный статус («русский язык как неродной в России») это внутрироссийский образовательный статус;
- 2) четвертый образовательный статус («русский язык как неродной за пределами России», в основном в странах СНГ) это международный образовательный статус русского языка, что накладывает своеобразный динамический отпечаток на содержание, объем, цель и задачи обучения русскому языку как неродному в Казахстане, в Узбекистане или в Армении;
- 3) билингвизм с участием русского языка, сопровождающий его преподавание как неродного в России (например, в Татарстане), формируется прежде всего за счет того, что русский язык является государственным языком РФ, что предполагает обязательное владение им всеми гражданами России. Этот билингвизм, как правило, односторонний, т.е. инофонно-русский; Билингвизм с участием русского языка в странах СНГ, который сопровождает процесс обучения русскому языку как неродному, «необязательный», так как русский язык в этих государствах, как правило, не имеет статуса государственного или же официального. Поэтому билингвизм с участием русского языка, который есть и функционирует в странах СНГ, добровольный и создается в основном за счет обучения русскому языку как неродному. Этот билингвизм, так же, как и в России, почти всегда односторонний, т.е. инофонно-русский;

4) в странах СНГ функционируют типы билингвизма и полилингвизма как с участием русского языка, так и без участия русского языка. Модель — один мост и две национальные лингвокультуремы и модель — два моста и три национальные лингвокультуремы приобретают новое социолингвистическое, лингвотипологическое, лингвокультурологическое, лингводидактическое и методическое значение, которое должно по степени необходимости учитываться в процессе обучения русскому языку как неродному в странах СНГ.

Международный образовательный статус русского языка («русский язык как неродной за пределами России») — непостоянная категория. Объясняется это тем, что если русский язык в странах СНГ (или в одной из стран СНГ) не будет преподаваться как обязательная школьная и вузовская дисциплина, то на этом географическом пространстве международный образовательный статус русского языка как неродного исчезнет.

В этом случае в странах СНГ статус русского языка как неродного может слиться со статусом русского языка как иностранного языка за пределами России. Тогда, русский язык, становится дисциплиной изучения по выбору (что уже произошло в странах Балтии и в Грузии). Это может привести к резкому сужению социальных функций русского языка в странах СНГ. С другой стороны, международный образовательный статус «русский язык как неродной за пределами России» может социолингвистически, лингводидактически и методически все больше и больше сближаться с внутрироссийским образовательным статусом «русский язык как неродной в России». Однако слияние их невозможно, так как СНГ — это самостоятельные республики, каждая из которых характеризуется внутренними и внешними политическими особенностями.

Изменение типа образовательного статуса в методике преподавания русского языка как неродного в СНГ как в сторону слияния с разновидностями статусов русского языка как иностранного, так и в сторону сближения со статусом «русский язык как неродной в России» полностью зависит от содержания языковой, образовательной, национальной и интернациональной политики этих государств, в которых в настоящее время русский язык преподается как неродной и является обязательным предметом школьного и вузовского образования.

Обучение русскому языку как неродному в инофонной аудитории предполагает презентацию теории русского языка в двух аспектах:

- а) в лингводидактическом: описание языка для целей обучения (учебники, учебные пособия, словари и т.д.) (о лингводидактике см.: [1; 4];
- б) в методическом: внедрение в учебный процесс школы и вуза этого лингводидактического описания теории языка, в процессе которого осуществляется адаптация языкового материала в зависимости от уровня владения русским языком учащимся конкретного класса, школы, региона.

Литература

- 1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
- 2. Джусупов М. Образовательные статусы русского языка в современном мире // Русский язык за рубежом. 2012. № 6.
- 3. Джусупов М. Взаимопроницаемость внутриросиийских и международных образовательных статусов русского языка // Русский язык за рубежом. 2013. № 4.
- 4. *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Хранитель АСТ, Харвест, Lingua, Астрель, 2008.

И. К. Завершинская

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

КОММУНИКАТИВНЫЕ (РЕЧЕВЫЕ) СТРАТЕГИИ: О ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Изучая речемыслительную деятельность человека, в настоящее время все больше филологов проявляют интерес к исследованию коммуникативной (речевой) стратегии. На сегодняшний день в науке не существует единой, признанной универсальной классификации коммуникативных стратегий. Исследуя процесс речевой коммуникации в разных сферах деятельности человека, то есть исследуя разные дискурсы, филологи выявляют стратегический потенциал, присущий текстам речи данного дискурса. Их точки зрения подчас не совпадают. Это связано с разницей подходов филологов к вопросу понимания сути понятия коммуникативной стратегии, а так же объемом проведенного исследования, уровнем осмысления речемыслительной деятельности участников дискурса, с точностью подбора формулировки для названия описываемой стратегии. Количество выявленных коммуникативных стратегий так же разнится у исследователей одного и того же дискурса, не говоря о коммуникативных стратегиях, выявленных в ходе изучения текстов разных дискурсов.

Т. В. Матвеева рассматривает функционирование коммуникативной стратегии на доречевом и речевом этапах: на доречевом этапе речевая стратегия связана с общим замыслом говорящего, мотивацией задуманной им речевой деятельности, целеполаганием речи, с прогнозированием ее результата (конечного практического и коммуникативного); на речевом этапе коммуникативная стратегия предполагает ряд творческих целесообразных действий говорящего, направленных на достижение целей общения (осознанных или определяемых подсознательной психологической установкой), отбор фактов и других содержательных единиц речи, единиц речевого оформления, ориентацию на определенные типы речевых актов (речевых тактик), выстраивание определенной последовательности структурно-содержательных частей целого в соответствии с выработанным планом и смоделированным результатом общения [8, с. 205].

По мнению О. С. Иссерс, разделяющей точку зрения Т. А. ван Дейка, коммуникативная стратегия «представляет собой когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера» [5, с. 100]. В данном определении лингвист подчеркивает аспект функциональной значимости данной категории (речевой стратегии) для осуществления говорящим его целей и намерений в речевом общении. Рассмотрение проблемы коммуникативных стратегий и тактик русской речи, проведенное О. С. Иссерс, является, на наш взгляд, наиболее полным, детальным исследованием в лингвистике данного вопроса.

Рассматривая функциональную природу стратегии в речевой коммуникации, Т. А. ван Дейк выделяет семантические, прагматические, риторические стратегии. Прагматические стратегии нацелены на гибкое и эффективное достижение прагматических целей, таких, как, например, обращение с трудновыполнимой просьбой или обвинение. Семантические стратегии нацелены на оптимальное обновление эпизодических моделей реципиента, включая формирование семантической макроструктуры дискурса или его фрагмента [4, с. 278]. По мнению автора, семантические стратегии имеют целью прежде всего эффективное выражение семантических макроструктур (тем) и когнитивных моделей ситуации, а также индуцирование желаемых семантических представлений и соответствующих моделей у слушающего. Во-вторых, они имеют интеракциональные и социальные цели, а именно управление умозаключениями, производимыми слушающим относительно личностных и социальных характеристик говорящего. Семантические стратегии должны быть нацелены на установление адекватной, то есть «желаемой» ситуативной модели у слушающих.

Риторические стратегии автор определяет, как измерение дискурсивного плана, связанное с убеждением, они могут включать в себя использование таких риторических операций, как повтор, преуменьшение, преувеличение или метафора. «Риторические стратегии могут функционировать одновременно на нескольких уровнях, будучи нацелены на оптимальную приемлемость семантических или прагматических целей говорящего, например, правдоподобия или выполнения желаемых действий» [4, с. 278].

- Н. А. Антонова, изучая речевую коммуникацию педагог-ученик (педагогический дискурс), выявляет следующие стратегии: императивную, информативную, коммуникативно-регулирующую, которые позволяют планировать и осуществить речевое воздействие на учащегося в воспитательно-образовательных целях [2].
- Э. В. Акаева, исследуя речевую коммуникацию врача и пациента, то есть изучая медицинский дискурс, указывает, что речевое воздействие врача на пациента, вероятно, преследует цели когнитивного и коммуникативного плана. Указанные цели могут бытье реализованы и описаны как стратегии разных типов: когнитивные (стратегия убеждения), прагматические (самопрезентация), диалоговые (организация диалога), риторические («мифологизация») и др. [1].
- Т. В. Матвеева считает, что «набор речевых стратегий в прагматике еще не установлен, в число обсуждаемых в научной литературе генеральных стратегий входят: информативная, модальная, регулятивная, фатическая и диалоговая».
- 1. Информативная (диктальная) речевая стратегия нацелена на информирование коммуниканта.
- 2. Модальная речевая стратегия коррелируется с осуществлением говорящим его замысла или установки выразить свое мнение, эмоции, дать оценку в ходе общения.
- 3. Регулятивная речевая стратегия актуализирует замысел говорящего изменить поведение речевого партнера, повлиять на ход коммуникативного события, изменить его.
- 4. Замысел фатической речевой стратегии связан с гармонизацией жизненных ритмов людей, гармоничным речевым общением как самостоятельной гуманитарной ценностью.
- 5. Отдельный тип стратегии представляет собой диалоговая речевая стратегия, «с помощью которой отслеживается очередность речи в диалоге или полилоге, контролируется мера речевой активности партнера, эксплицируется степень взаимопонимания коммуникантов» [8, с. 285].

Рассматривая стратегию как выбор коммуникантом своего речевого поведения в контексте развития коммуникативного события, в разговорном диалоге, по мнению А. Е. Шерозия, можно говорить «о двух типах коммуникативных стратегий: осознанной, связанной преимущественно с достижением практической цели (где осознанноволевое начало преобладает) и подсознательной, неопределяемой обдуманным планом, замыслом, а являющейся реализацией в речи психологической, ценностноличностной ориентации говорящего, в процессе которой «происходит» вероятностная организация и вероятностное регулирование индивидом его конкретной деятельности, в данном случае речевой» [10, с. 726].

И. Н. Борисова, рассматривая вопрос типологизации речевых стратегий, полагает, что дискурсивные стратегии диалоговедения, в зависимости от характера опреде-

ляющей их коммуникативной целеустановки могут быть трех типов: 1) регулятивная стратегия (цель — вызвать желаемые изменения в широком экстракоммуникативном контексте ситуации), 2) диктальная (цель — информировать собеседника о фактах, событиях, ..., рассуждать, рассказывать, описывать, логически осмыслить тему разговора), 3) модальная стратегия (цель — выразить свои чувства, эмоции, оценки, предпочтения, настроения в отношении речи и коммуникативной ситуации) [3, с. 47].

Весьма существенным основанием для типологизации коммуникативных стратегий является, по мнению О. С. Иссерс, вопрос их функциональной значимости. Она выделяет две группы стратегий: основные (семантические, т.е. когнитивные) и вспомогательные. Во главу угла ставится их направленность. О. С. Иссерс при сравнении речевых стратегий, учитывая факторы целеполагания, мотивировки, считает, что «основной» можно назвать стратегию, которая на данном этапе коммуникативного взаимодействия является наиболее значимой с точки зрения иерархии мотивов и целей [5, с. 106]. Если основные стратегии «связаны с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей, его поведение (как физическое, так и интеллектуальное)», то вспомогательные стратегии «способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата» [Там же].

К основным стратегиям автор относит дискредитацию, подчинение и др. К вспомогательным стратегиям, по мнению О. С. Иссерс, следует отнести три класса стратегий: прагматические, диалоговые, риторические.

В прагматические (коммуникативно-ситуационные) стратегии О. С. Иссерс объединяет стратегию самопрезентации, статусную стратегию, ролевые стратегии, эмоционально-настраивающие стратегии и др. Здесь стратегически важными являются все компоненты ситуации: автор, адресат, канал связи и коммуникативный контекст.

Диалоговые стратегии, как поясняет автор, применяются в целях контроля за ходом развития диалога для мониторинга темы, инициативы (стратегия контроля над темой, стратегия контроля над инициативой и др.). По мнению О. С. Иссерс, к риторическим стратегиям можно отнести особый тип стратегий (например, драматизацию, привлечение внимания). Использование этих стратегий связано с применением приемов ораторского искусства и риторических техник эффективного воздействия на адресата.

Исходя из когнитивного контекста аспекта, по определению О. С. Иссерс «уместно разграничивать общие и частные стратегии. Так, общая стратегия дискредитации (обычно — третьего лица, реже слушающего) реализуется в частных стратегиях обвинения, оскорбления, насмешки». Автор отмечает проблематичность создания исчерпывающей классификации частных стратегий ввиду многообразия коммуникативных ситуаций. Типология речевых жанров, представленных в лингвистике (А. Вежбицкой, 1997; Т. В. Шмелевой, 1997 (88, 89), М. Ю. Федосюк, 1996, В. Е. Гольдиным, 1997, В. В. Дементьевым, 1997) может служить аналогом классификации частных стратегий. [5, с. 105].

Е. М. Лазуткина считает, что речевая стратегия отражает макроинтенцию коммуниканта (всех коммуникантов) и связана с поиском общего языка, выбором тональности общения, выбором соответствующих языковых средств для эффективного общения. Используя в качестве основания для типологизации отношение участников диалога к такому принципу организации речевого общения, как солидарность, исследователь разделила речевые стратегии на кооперативные, некооперативные, ненаправленные (неопределенные). [7].

По мнению Э. А. Лазаревой, занимающейся исследованием рекламы, основной рекламной стратегией является стратегия «Завоевание потребителя» [6, с. 91–92].

Н. Б. Руженцева, Н. А. Гулиев, так же исследуя тексты рекламного дискурса, выявляют стратегию «Презентация товара или услуги», определяя ее как основную в рекламе. По мнению авторов она может иметь некоторые разновидности [9].

Вопрос классификации коммуникативных (речевых) стратегий остается открытым. Он зависит от дальнейшего развития процесса исследования текстов разных дискурсов.

Литература

- 1. *Акаева Э. В.* Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007.
- 2. Антонова Н. А. Коммуникативные стратегии педагогического дискурса [Электронный ресурс] // Слово. Предложение. Текст. Анализ языковой культуры: материалы VIII Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Краснодар, 2015. URL: http://www.apriori-nauka.ru/electronic/detal/108.
- 3. *Борисова И. Н.* Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь / под ред. Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: АРГО, 1996.
- 4. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. под ред. В. И. Герасимова. М.: Прогресс, 1989.
 - 5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.
- 6. *Лазарева Э. А.* Рекламный дискурс: стратегии и тактики // Лингвистика: бюллетень Уральского лингвистического общества, т. 9. Екатеринбург: УрГПУ, 2005.
- 7. $\mathit{Лазуткина}\ E.\ M.$ Коммуникативные цели, речевые стратегии, тактики, приемы // Культура русской речи. М.: ИНФРА-М, 2003.
- 8. *Матвеева Т. В.* Учебный словарь: Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М., 2003.
- 9. Руженцева Н. Б., Гулиев Н. А. Газетно-журнальные жанровые разновидности как формы связей с общественностью: политический и рекламный дискурс. Омск: ОГИС, 2006.
- 10. Шерозия А. Е. Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Тбилиси: Тбилисский госуниверситет, 1978. Т. 1.

Ш. А. Зоитова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МИКРОТОПОНИМОВ ТАШКЕНТА

Географические названия, являясь собственными именами, составляют такую особую группу слов в словарном составе языка, которая тесно связана с национальной культурой, этническая составом, историй народа.

К первым исследованиям микротопонимов старого Ташкента относится статья Н. А. Маева, «Азиатский Тошкент». Н. Г. Маллицкий, также занимавшийся сборам названия ташкентских махалли, А. Н. Шишова, так же занимается сборам названием махалли, названия проста проводились без объяснения. В статье Н. Г. Маллицкого, который называется «Ташкент» приводятся некоторые соображения об иранских и тюркских названиях. В статье В. А. Шишкина «О названиях ташкентских названия и мауза» предпринимается попытка распределить названия по происхождению. В этой статье выделяются названия тюркского и иранского происхождения. В статье Н. Г. Маллицкого «Ташкентские махалля и мауза», дается наиболее полный перечень названий махалля и мауза. Все названия списки в статье — микротопонимы, часть которых в настоящее время изменилась, переосмыслена, часть же совсем исчезла. Из современных лингвистов Э. Бегматов, Т. Эназаров, Л. Хасанова, Т. Нафасов проделали

большой труд для изучения старой и современной топонимии Ташкента, изучая этнолингвистические, социолингвистические строения и структуру топонимов [2, с. 64]. В исследованиях старых списков микротопонимы показывают, что эти названия, сложившиеся на протяжении веков, давались различными народами. Известно, что на протяжении всей истории на территории Узбекистана жили различные народности и племена, что не могло не отразиться на характере топонимов и микротопонимов этой территории. Одной из особенностей микротопонимов является то, что в большинстве своим они относительно недолговечны. Своей неустойчивостью, возможно, они отличаются от топонимов. Возникнув при одном общественном строе, микротопонимы большей частью исчезают или меняются со сменой этого строя. По этому на территории современного Ташкента в течение веков прокатились разные народностей, следы их пребывания на территории современного Ташкента в микротопонимии отражены неодинаково. Основной пласт современной микротопонимии Ташкента составляют исконно узбекские слова. Он состоит из слов общетюркских слов, возникших в узбекском языке в процессе его исторического развития. Значительное место занимают также заимствованные слова, являющиеся отражением исторических соприкосновений и связей узбекского народа и другими народами: таджикско-персидского происхождения, и более поздние заимствования из русского и западных языков. В микротопонимии Ташкента различают следующие языковые наложения: микротопонимы тюркского (узбекского) происхождения; названия персидско-таджикского происхождения; арабизмы в микротопонимии Ташкента; смешанные (гибридные) названия (взаимодействия и взаимовлияния различных языков в микротопонимии Ташкента); названия, этимологические восходящие к более поздним (русским и советско-интернациональным) заимствованиям; древнейшие названия, не всегда поддающиеся этимологизации; современные названия, в период после независимостью. Микротопонимы относятся к группе названий политической экономической географии. Названия политической и экономической географии изменяются. Со сменой политической и экономической жизни меняются и названия, связанные с ней. Очевидно поэтому меняется очень часто названия микротопонимии Ташкента.

Большую часть составляют сложные названия, включающие термины *mena* (холм), ариқ(арык), кўприк(мост):Октепа, Тахта кўприк, Бузарык, Янгиарык, Тахта куприк, Отчопар, Чакар, Беш кайрагач, Торлок, Лангар, и др. Эта группа микротопонимы относится к лексике тюркских языков.

Некоторые из старых наименований махалля, улиц сохранились по сей дань: Ок тепа (их в Ташкенте несколько), Хотин куприк, Айрилиш, От чопар, Чакар, Беш ёгач и др. «Беш ёгач» — это, возможно, пятый каравансарай на пути от старого Ташкента. Беш — «пять», ёгач — в данном случае — мера длины, равная, приблизительно, 7–8 кв [4, с. 78].

Среди узбекских микротопонимов иногда встречаются названия восходящие к другим тюркским языкам так, как и сохранившихся до сих по, эти названия киргизские или казахские. Среди узбекских микротопонимов в старых списках названий махалля изредко встречаются киргизские и казахские названия. Бустандик по-узбекски было Бустонлик, Уч тебе по-узбекски Уч тепа, Омангелди по-узбекски Омонкелди, Жетису — Еттисув, Сарыкел — Сариккул. В современной микротопонимии наименований, входящих к другим тюркским языкам, почти нет. Исключение составляют уцелевшие выше названные наименования: «Бостандык», «Сарыкул», «Омангелди» и др. Приведенные в старых списках махалля иранские названия встречались преимущественно в более старых частях города: Кукча, Себзар, махалля Сагбан, Пуштибог, Лангар и др. В старой и современной микротопонимики города Ташкент встречается

название «Лангар» (по русский произносится Лянгар). Их в Ташкенте было несколько. Наиболее общее и широкое употребляемое значение этого слова — якорь» [1, с. 97]. В значении «якорь», «шест для балансирования», «лангарь» употребляется и в тюркских языках сооружение из мачт и канатов, по которым ходят канатоходцы. В уйгурском языке «лангар» еще означает также «почтовая станция, постоялый двор». В персидском языке значение слова «лангар» более расширенное. Помимо «якоря», оно означает также «монастырь», «обитель», «богадельня» [1, с. 33]. Сохранившейся в настоящее время улицы с названиям Лангар были когда-то постоялыми дворами или могилами святых. Среди современных названий также встречаются прямые персидско-таджикские слова-заимствования, ставшие наименованиями объектов Ташкента: Обод, Гузар, Заргар, Саркор, Равшан, Фаол, Лабзак и т.п.

Значительную группу старой и современной микротопонимии Ташкента составляют названия, появившиеся в результате взаимодействия двух, иногда и трех языков: узбекского, персидского и арабского. В более позднее время появляются названия из элементов узбекского и русского языков.

Большинство русских микротопонимов, образованных от названии растений, являются кальками с узбекского, поскольку они были характерны для старой узбекской микротопонимии, а среди русских микротопонимов старого Ташкента почти не встречались . По этому эти названия являются кальками с узбекского. Например: Алмазор — Яблочный тупик, Алча — Вишнёвая улица, Багкуча — Садовая, Пахтакор — Хлопкороб.

В современной микротопонимии Ташкента этнотопонимии встречаются очень редко. Обычно этимологи этнотопонимов труднообъяснимы и часто о них рассказывают нам лишь легенды.

К сегодняшнему дню в Ташкенте изменились многие названия, переименовали более сотни улиц, проездов и тупиков, а тем из них, что были безымянными. Сменили два городских района, Сабир-Рахимовский район Ташкента стал Алмазарским, Хамзинский район переименовали в Яшнабадский. Юго-западная конечная станция Чиланзарской линии метро также называется «Олмазор», станцию «Чкалов» переименовали «Дустлик», вслед две станции, «Хамза» и «Хабиб Абдуллаев», переименовали «Новза» и «Шахристан». Микротопонимы относятся к политико-административных названий, поэтому и принципы названия тесно связаны с экономической, политической и культурной жизнью народа по всем протяжении его общественного развития. Зависимость микротопонимов от социальных условий подвергает их частными изменениями. Именно поэтому микротопонимы относительно недолговечным. Находясь в постоянном обновлении, микротопонимы обогащают топонимию, создавая для нее базу и основу.

Литература

- 1. Кадирова Ш. Микротопонимы Ташкента. Ташкент, 1970.
- 2. Бегматов Э. Антропономика узбекского языка. Ташкент, 1995.
- 3. Нафасов Т. Топонимы Кашкадараринской области. Ташкент, 1965.
- 4. Хасанов Х. Урта Осиё жой номлари тарихидан. Тошкент: Фан, 1965.
- 5. Уйгурско-русский словарь / под ред. Н. А. Баскакова. М., 1939.
- 6. Ягелло И. Д. Полный персидско-арабско-русский словарь. Ташкент, 1910.

Н. В. Золотарева

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Эвфемизмы в сфере экономики

Развитие эвфемизмов тесно связано с явлениями общественного характера и с теми проблемами, которые являются актуальными для любого человека.

- И. В. Лесниковская берет за основу следующее определение эвфемизма: «эвфемизм это замена любого нежелательного в данной ситуации слова или выражения при помощи нейтрального или положительно коннотированного обозначения с целью избежать конфликта в общении и/или скрыть неприятные явления действительности» [3, с. 58].
- Л. П. Крысин к основным целям эвфемизации речи относит «стремление избегать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущение коммуникативного дискомфорта; стремление сообщить нечто адресату таким образом, чтобы это было понятно только ему» [2, с. 32].

Главной целью эвфемизмов, с точки зрения Е. И. Сура, является манипулирование общественным мнениям, сокрытие истинного смысла слова посредством создания основы для некритического восприятия. Например, такой эвфемизм, как period of negative economic growth, не вызывает нежелательной негативной реакции и осуждения со стороны массового читателя, чем первоначальная форма указанного примера economic crisis [6, с. 169–170].

Е. А. Иванова и М. А. Корчевская считают, что прием эвфемизации используется как средство речевого воздействия на потребителя информации. Значение эвфемизмов заключается в том, что автор не показывает своего истинного отношения к происходящим явлениям, тем самым преднамеренно делает оценку неопределенной [1, с. 208]. Это функция способствует более мягкому воздействию на читателя и препятствует возникновению конфликтов в обществе.

Интерес исследователей к эвфемизмам вызван тем, что эвфемизмы не только скрывают истинный смысл, но и вводят читателей в заблуждение, т.е. эвфемизмы рассматриваются как «урезание информационного ядра до минимума с целью обмануть читателя» [4, с. 170].

В современном обществе одним из наиболее важных факторов процесса эвфемизации является способность эвфемизмов быть мощным средством формирования новых общественных установок.

Причины появления эвфемии в экономическом дискурсе связаны с опасением говорящего использовать слова, напрямую обозначающие негативные явления в любой социальной сфере. Смягчая лексемы, экономисты делают попытку ухода от прямых наименований проблем и постепенно формируя новый язык, который через некоторое время опять начинает нуждаться в эвфемизмах, так как часть лексики снова воспринимается негативно.

Современное общество является зависимым от тенденций мировой экономики, которые оказывают непосредственное влияние на все стороны человеческой жизни. Газетно-публицистические статьи экономических рубрик не ориентированы исключительно на тех читателей, чья профессиональная деятельность связана с экономикой. Адресатами информации также являются люди, интересующиеся различными событиями и процессами в мире. Авторы стремятся не только привлечь внимание к своему материалу, но и придать ему форму, комфортную для читателя. Отсюда появляется опасение затронуть личные чувства коммуниканта, вызвать у него тревогу,

недовольство или дискомфорт. Выбор лексем для заголовков обычно зависит от предполагаемой автором реакции читателя на информацию: если он желает добиться броскости, применяя экспрессивное слово или выражение, используются соответствующие языковые приемы (метафоры, каламбуры, игра слов и т.п.). Однако, если автор предпочитает более мягкую подачу материала, желает сгладить негативную лексику или замаскировать истинное положение вещей, он прибегает к использованию эвфемизмов.

Данная речевая стратегия может иметь и другое назначение: манипулирование, что доказывает близкую связь экономического дискурса и политического. Для описания негативных экономических процессов политики часто прибегают к использованию эвфемизмов в своей речи: в последние годы ситуация в мировой экономике стала часто сравниваться или противопоставляться с Великой депрессией 20-х годов XX века в США, однако лексики для ее описания возникло гораздо больше. Сегодня нередко можно услышать такие выражения, как improving our fiscal situation, achieving financial sustainability, the growth of entitlement spending и т.п. Безусловно, слова политиков попадают в печатные СМИ и получают свое распространение среди различных категорий читателей и, соответственно, слоев населения. Постоянная визуализация и использование слов и выражений, лишенных экспрессивной нагрузки, обладающих «смягченным», нейтральным значением направлены на то, что обозначаемые ими негативные явления приобретут более спокойный, нейтральный образ в сознании людей.

- С. Н. Орлова выделяет следующие причины использования эвфемии в экономическом дискурсе:
- 1. Психологическая уместность эвфемизма: эвфемия возникает там, где адресант сообщения, как правило, чувствует коммуникативное напряжение при передаче информации адресату. Замена денотата эвфемизмами в экономическом дискурсе имеет отношение к тому, как воспринимается коммуникантами информация. Представления говорящего о психологической уместности или неуместности использования лексемы продиктованы осторожным отношением к слову и его непосредственным ассоциированием с денотатом. Эвфемизм воспринимается психологически как новая единица и первоначально не связывается в сознании человека с негативной информацией.
- 2. Воздействие на адресата, идеологический контроль, манипулирование данная причина проявляется особенно ярко в политическом дискурсе, однако экономический дискурс также характеризуется стремлением адресанта оказать воздействие на реципиента, убедить его в правильности своего высказывания, склонить его на свою сторону.
- 3. Страх, нежелание употребления определенных лексем и выражений эта причина изначально связана с понятием табу, запретом на языковое выражение некоторых понятий.
- 4. Маскировка определенных экономических явлений оказывает решающее значение на выбор лексики коммуникантами в экономическом дискурсе, нежелание озвучивать негативные явления в данной сфере обусловлено стремлением не допустить дискомфорта у собеседника и в то же время оказать на него определенное речевое воздействие.
- 5. Соблюдение вежливости, социальных норм, такта, выполнение требований к речи является следствием проявления так называемой политической корректности по отношению к собеседнику.

В лингвистической литературе прослеживается устойчивая тенденция к появлению новых тематических групп эвфемизмов вследствие возникновения новых сфер в социально-политической жизни общества, подлежащих завуалированию.

Политические эвфемизмы, наряду с политическими метафорами, эпитетами и другими лексическими средствами, являются одним из действенных способов камуфлирования действительности, а также манипулирования сознанием потенциального реципиента с целью создания выгодной для манипуляторов картины происходящих событий.

Среди основных признаков политических эвфемизмов можно выделить следующие: мотивированность; наличие определенных ценностных доминант; способность к проявлению магической функции языка, с их помощью создаются новые мифологемы; в семиотическом плане — вместе с дисфемизмами способность образовывать базовую оппозицию «свой — чужой»; лозунговость; диалектичность эвфемистического преобразования; наличие риторической стратегии к мобилизации общественного мнения; принадлежность к классу атональных знаков наряду с дисфемизмами; их суть — результат компромисса между семантикой (отражение сущности денотата) и прагматикой (отражение интересов говорящего).

Необходимо отметить, что правильное обращение со словом является несомненным гарантом успешной коммуникации, а использование эвфемизмов является одним из способов ее осуществления.

Литература

- 1. Иванова Е. А., Корчевская М. А. Лингвистический прием эвфемии и его функции в массовых коммуникациях // Сибирский филологический журнал. 2011. № 1.
- 2. Кипрская Е. В. Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2005.
 - 3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. 1994. № 1-2.
- 4. *Лесниковская И. В.* Эвфемизмы в современном английском и русском языках // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. 2012. № 1.
- 5. *Орлова С. Н*. Причины появления эвфемизмов в экономической прессе// Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 5.
- 6. *Смирнова Ю. Л.* Политические эвфемизмы как составляющая языка СМИ в предвыборных кампаниях демократических стран // Политическая лингвистика. 2010. № 4.
- 7. *Сур Е. И.* Эвфемизм как языковое средство манипулирования общественным мнением // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 4.

Ф. М. Икрамова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Образ автора в структуре художественного текста

Художественный текст представляет собой сложную структуру. В нем, как известно, выделяются различные, но взаимосвязанные уровни: «идейно-эстетический, жанрово-композиционный и собственно языковой как эстетическая речевая система» [3, с. 15].

Выявление и описание системы языковых средств, выражающих индивидуальноавторское своеобразие художественного текста, неизменно приводит нас к поискам некой общей синтезирующей категории. Такой категорией в филологической науке признается категория *образа автора*. Ср.: «Образ автора — это центр, фокус, в котором скрещиваются, объединяются, синтезируются все стилистические приемы словесного искусства»; «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем-рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [1, с. 118]. «Образ автора — это сквозной образ произведения, его глубинный связующий элемент, который способствует объединению в единое целое отдельных частей, пронизывает его единым сознанием, единым мировоззрением, единым мироощущением»[2, с. 187].

Категория образа автора — основная и центральная в науке о языке художественной литературы — дает возможность «сфокусировать» суть художественного произведения, выявить его художественно-изобразительные доминанты на композиционном и языковом уровнях, воссоздать целостный идейно-художественный замысел творца данного литературного произведения.

Идея об образе автора была высказана в русской филологии В. В. Виноградовым в начале 20-х годов XX века и позднее разрабатывалась им в целом ряде статей и монографий. В. В. Виноградову был свойствен целостный подход к изучению литературного произведения («Сюжет и стиль», «О теории художественной речи», «О теории художественной речи», «О языке художественной прозы» и т.д.). Он считает одной из главных задач исследования поэтического текста — поиск субъекта («образ автора»).

Между тем важно помнить о том, что автор как конкретная реальная личность со своей биографией, собственным характером, слабостями и достоинствами и автор, представленный в образе автора, отнюдь не тождественны. Для правильного понимания категории образа автора важны следующие положения:

- 1. В произведениях художественной литературы языковые средства служат одновременно и созданию, и выражению образа автора.
- 2. При этом особое значение имеет заключенная в языковых средствах оценочность.
- 3. В композиции словесного художественного произведения образ автора проявляется как точка видения, с которой изображается действительность.

Наряду с вышесказанным необходимо также рассмотрение соотношения понятий «образ автора», «образ рассказчика», «образ персонажа». Образ автора всегда присутствует в художественном произведении и в композиционной иерархии занимает высшую ступень, стоит над образом рассказчика и образом персонажа. «Образ рассказчика, в отличие от образа автора, конкретен, имеет личностные черты, часто выступает как действующее лицо произведения. В случаях, когда рассказчик по каким-либо личностным приметам сближается с автором, возникает опасность отождествления образа рассказчика с образом автора» [4, с. 15] (например, в произведениях «Бэла» М. Ю. Лермонтова, «Судьба человека» М. А. Шолохова). «Первый рассказчик» в этих произведениях — ни в коем случае не автор.

Различия между образом автора и образом рассказчика четко проявляются в композиции плане: автор «всеведущ», рассказчик же не обладает «всеведением» и может рассказывать только о том, что он видел, наблюдал, слышал.

От характера соотношения «образ автора — образ рассказчика» зависит и речь персонажей. Если образ рассказчика близок к образу автора, то речь персонажей строится так, как строил бы ее автор, т.е. максимально соответствует каждому персонажу. Если же образ рассказчика подчеркнуто отграничен от образа автора, если рассказчик наделен ярко выраженными характерологическими чертами языка, то и язык всех персонажей наделяется теми же чертами, поскольку, по замыслу автора, рассказчик не владеет другими способами словесного выражения.

Образ автора, в отличие от личности писателя, входит наравне с образами персонажей в художественную структуру произведения. Как каждый образ, это обязательное отвлечение от биографической реальности. Образ автора всегда несколько идеализирован. Это скорее то, к чему стремится данный конкретный художник, а не

то, что он представляет собой на самом деле, ведь творчество — это процесс познания и роста художника, путь самоусовершенствования. Если читатель в процессе чтения сравнивает себя с образом персонажа, то можно, по аналогии, предположить, что писатель делает то же с образом автора. Такое постоянное взаимодействие творца и его творения в значительной степени влияет на эволюцию художника.

При коммуникативных отношениях задача читателя — разгадать открытый смысл этих предопределенных нарушений, и в соответствии с этим воссоздать истинное намерение автора. Партнер по литературной коммуникации не может брать на веру все суждения, приводимые в тексте, и для того, чтобы воссоздать адекватное представление о вымышленном мире произведения, он одни из них принимает, другие трансформируют и, тем самым, сопоставляет их друг с другом.

Таким образом, категория образа автора определенным образом соотносится с языковой картиной мира, представленной в художественном произведении или в определенном цикле произведений, ограниченном жанровыми и временными рамками. В этом смысле категория «образ автора» способна образовывать корреляцию «образ автора» — «индивидуально-авторская языковая картина мира», поскольку каждое художественное произведение отражает особое мировосприятие, «картину мира художника».

Литература

- 1. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., 1971.
- 2. Кухаренко З. А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988.
- 3. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
- 4. Цой А. П. Лингвистический анализ художественного текста. Ташкент: Фан, 2012

С. Б. Им

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Стилистическая сложность пушкинского языка

Создание норм русского литературного языка связано с именем А. С. Пушкина — величайшего русского поэта. «Язык А. С. Пушкина вобрал в себя все ценные стилистические достижения предшествующей национально-русской культуры художественного слова». [1, с. 250]. Нормы русского языка, представленные в языке произведений А. С. Пушкина, остаются живыми, действующими и для нашего времени, независимо от смены исторических эпох, смены базисов и надстроек.

Деятельность поэта составляет важный этап в совершенствовании национального языка, неразрывно связанным с развитием всей национальной культуры, поскольку национальный язык является формой национальной культуры. В начале своего поэтического творчества, А. С. Пушкин еще употребляет традиционные речевые средства, используя их лишь как прямую дань наследию прошлого. Позднее традиционные речевые элементы продолжают сохраняться в языке произведений А. С. Пушкина, однако их употребление строго стилистически обосновано. Поэт понимал, что за славянизмами стоит многовековая языковая культура слова и пренебрегать ею нельзя. Книжно-славянская лексика развивает стилистические возможности литературного языка, усиливая его художественную выразительность.

В «Письме к издателю» эта мысль сформулирована с предельной ясностью и четкостью: «Может ли письменный язык совершенно подобным разговорному? Нет, также разговорный не может быть совершенно подобным письменному... Чем

богаче язык выражениями и оборотами, тем лучше для искусного писателя. Письменный язык оживляется поминутно выражениями, рождающимися в разговоре, но не должен отрекаться от приобретенного им в течение веков. Писать единственно разговорным — значит не знать языка» [2, с. 178].

Использование церковнославянизмов и архаизмов различного рода в языке произведений А. С. Пушкина зрелой поры его творчества может быть определено стилистическими задачами, например: для придания торжественного, возвышенного тона произведению или его части. Так, в стихотворении «Я памятник себе воздвиг...» (1836 год) всем известны такие слова:

Вознесся выше он главою непокорной Александрийского столпа; И назовет меня всяк сущий в ней язык; доколь в подлунном мире Жив будет хоть один пиит...

Именно в такой функции наиболее сильно сказалась предшествующая традиция высокого слога

Они также служат для создания исторического колорита эпохи. Здесь А. С. Пушкин может быть признан новатором, так как писатели XVIII века этим средством не владели; чуждо оно было и произведениям Н. М. Карамзина. А. С. Пушкин же не только умело применяет архаизмы как средство исторической стилизации, но и строго подбирает тот или иной состав архаизирующей лексики в зависимости от изображаемой эпохи. Например, в «Песни о вещем Олеге» мы находим такие слова, как тризна, отрок (слуга), волхв и т.п. В «Родословной моего героя» читаем целиком стилизованную под древнерусское летописное повествование фразу «Вельми бе грозен воевода».

Именно тенденция пушкинского стиля к смешению церковнославянизмов, русских литературных и разговорно-бытовых слов составляет наиболее существенную сторону языкового новаторства поэта. Этот процесс ассимиляции церковнославянизмов современному русскому словоупотреблению вызывал наибольшее количество протестов со стороны критиков пушкинского творчества, ревнителей языкового пуризма. В статье «О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова» (1825) А. С. Пушкин пишет: «Как материал словесности, язык славяно-русский имеет неповторимое превосходство перед европейскими: судьба его была чрезвычайно счастлива. В ІХ веке древний греческий язык вдруг открыл ему свой лексикон, сокровищницу гармонии, грамматики, свои прекрасные обороты, уже звучный и выразительный, отселе он заемлет гибкость и правильность. Простонародное наречие должно было отделиться от книжного, но впоследствии они сблизились, и такова стихия, данная нам для сообщения наших мыслей» [3, с. 11].

В «Евгении Онегине» можно наблюдать примеры стилистической трансформации церковнославянизмов.

Мальчишки разогнали псов, Взяв барышню под свой покров...

Ср. «Покров пресвятой богородицы»:

Старушка очень полюбила Совет разумный и благой...

Таким образом, А. С. Пушкин, положительно оценив традиционный фонд книжной лексики и фразеологии, сохраняет его в составе современного русского литературного языка, придав этому разряду слов и выражений строго определенные стилистические функции и частично ассимилировав их обычному словоупотреблению.

Вторым компонентом языка художественной литературы, также унаследованным от предшествующих эпох языкового развития, преимущественно периода XVIII века и карамзинской поры, являются лексика и фразеология, заимствованные из языков народов Европы или возникшие под воздействием этих языков. Это — «западноевропеизмы» литературного языка.

В произведениях А. С. Пушкина немало отдельных слов или целых выражений и фраз, оставляемых без перевода и изображенных иностранным шрифтом на французском, английском, немецком, итальянском и латинском языках. Однако все эти нетранслитерированные слова и выражения обладают незаменимой смысловой и стилистической функцией, что и оправдывает применение их поэтом.

Например, в строфе XIV «Евгения Онегина» А. С. Пушкин показывает образ Татьяны, вышедшей замуж за знатного генерала, и мы находим в строфе следующую характеристику Татьяны:

Она казалась верный снимок Du comme il faut (Шишков, прости: Не знаю, как перевести).

Понятия, выражаемые французским comme il faut, как нельзя лучше обрисовывают воззрения и взгляды аристократического общества начала XIX века, поэтому они рассматривались А. С. Пушкиным как непереводимые на русский язык.

Стремясь к сближению русского литературного языка с тогдашними западноевропейскими, главным образом, в общем строе выражения мыслей, в характере связи между понятиями, А. С. Пушкин выступает против тех форм фразообразования, которые могли рассматриваться как прямые синтаксические галлицизмы или как кальки, копирующие манерные французские перифразы.

Он считает, что «каждый язык имеет свои обороты, свои условные выражения, которые не могут быть переведены на другой язык соответствующими словами. Возьмем первые фразы: Comment vouz portez vouz? How do you do? Попробуйте перевести их слово в слово на русский язык. Если уж русский язык столь гибкий и мощный в своих оборотах и средствах, столь переимчивый и общежительный в своих отношениях к чужим языкам, не способен к переводу подстрочному, к переложению слова в слово, то каким образом язык французский, столь осторожный в своих привычках, столь пристрастный к своим преданиям, столь неприязненный к языкам, даже ему единоплеменным, выдержит такой опыт». (О Мильтоне и переводе «Потерянного рая» Шатобрианом) [4, с. 89].

Начиная с середины 20-х годов, А. С. Пушкин сбрасывает с себя стилистические путы карамзинской школы и начинает борьбу с условными формами литературно-салонного языка, создавая новые формы национального русского литературного языка. Он стремится к реальному называнию предметов, к точному описанию событий, действий живых людей, к подаче картин безо всяких поэтических украшений. Обострившийся интерес А. С. Пушкина к выразительным средствам народной речи объясняется ростом приемов реалистического метода в его творчестве.

Сам поэт так объявляет о своем новом стилистическом кредо в «Отрывках из путешествий Онегина»:

Смирились вы, моей весны Высокопарные мечтанья, Иные мне нужны картины: Люблю песчаный косогор, Теперь мила мне балалайка, Да пьяный топот трепака Перед порогом кабака.

Мой идеал теперь — покой, Да щей горшок, да сам большой.

С середины 20-х годов живая народная речь с ее реалистической ясностью и экспрессивностью становится основой литературных произведений великого поэта.

Литература

- 1. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков. М.: Высшая школа, 1982.
 - 2. Пушкин А. С. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Худ. лит-ра, 1976. Т. 6.

Д. С. Кулмаматов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОТОКОЛОВ «ЧИНА» (ЦЕРЕМОНИАЛА) ПО ПРИЕМУ И ОТПУСКУ ХИВИНСКИХ И БУХАРСКИХ ПОСЛОВ РОССИЙСКИМИ ЦАРЯМИ XVII ВЕКА

Большая роль в установлении, развитии дипломатических и торговых сношений между государствами принадлежала послам. Поэтому в Посольском приказе в Москве приему и отпуску послов других государств придавалось особое внимание. Был разработан порядок ведения дипломатических переговоров между царями и иноземными послами. Об этом свидетельствуют, например, сохранившиеся в составе среднеазиатских дел Посольского приказа Российского государственного архива древних актов РГАДА) в Москве протоколы «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов Аджихози (1617 г.) [3, листы 70–80], Эдема (1619 г.) [4, листы 1–6], Авеза Бахадира (1636 г.) [5, листы 84–89;], Авезбакея Бахадира, Кошута Бахадира (1642 г.) [6, листы 340–346, 186–187, 175–185] и Эмина Бахадира (1643 г.) [7, листы 146–154, 293–301] царем Михаилом Федоровичем; Ибраимбека (1676 г.) [8, листы 60–69] и Надирбека Курмабетева (1678 г.) [9, листы 64–69, 162–167] царем Федором Алексеевичем.

Как явствует из содержания протоколов «чинов», они составлялись заранее: в них записывались речи царей, дьяков, произносимые в ходе переговоров, действия лиц, принимающих участие во время приема и отпуска послов. Существенным является тот факт, что все глаголы первоначально в проектах протоколов «чинов» передавались формой инфинитива долженствования, а также будущего времени, которые потом после аудиенции заменялись сказуемыми прошедшего времени (вместо суффиксов -ти, -ть и окончаний -ет, -ут (-ют) писался суффикс -л(и) с окончанием множественного числа. А формы дательного падежа имен существительных, прилагательных и местоимений заменялись формой именительного падежа. Примером может послужить начало протокола «чина» по отпуску хивинских послов Авезбакея Бахадира и Кошута Бахадира царем Михаилом Федоровичем от 26 мая 1641 г. (правка и дополнения, внесенные в протокол «чина», ниже подчеркнуты одной чертой) 1 [6, листы 340–341, 186]:

¹ Русские тексты XVII века передаются средствами современной графики. Надстрочные знаки не воспроизводятся. Для облегчения чтения текста, написанного русской скорописью XVII века, сокращенные написания не сохраняются и соответствующие буквы, использованные нами для раскрытия того или иного слова, пишутся в круглых скобках. Буквенные обозначения чисел даются прописными буквами и дублируются цифирью в переводе на современное летосчисление. Личные собственные имена и географические названия также пишутся, в соответствии с нынешними правилами, с прописной буквы.

T	T
Текст протокола «чина» до приема	Текст протокола «чина» после приема
РМӨ [1641] маия въ KS [26]	РМӨ [1641] маия въ KS [26]
день г(о)с(у)д(а)рь и великий	день г(о)с(у)д(а)рь и великий
князь Михаило Федорович	князь Михаило Федорович
всеа Русии указал быти у себя	всеа Русии указал быти у себя
г(о)с(у)д(а)ря на дворе на	г(о)с(у)д(а)ря на дворе на
отпуске юргенским послом	отпуске юргенским послом
Авезбакею да Кошуту Бага-	Авезбакею да Кошуту Бага-
тырю	тырю
	И того дни по г(о)с(у)д(а)-
	р(е)ву указу юргенские
	послы у г(о)с(у)д(а)ря на отпуске были
а послати по них и в город	а посыланъ по них и в город
ними ехати приставу ихъ	с ними ехати приставу ихъ
Елизарю Нелединскому а	Елизареи Нелединскои а
лошади под нихъ с седлы	лошади под нихъ с седлы
послати з г(о)с(у)д(а)р(е)вы	посыланы з г(о)с(у)д(а)р(е)вы
конюшни а сказать от думно-	конюшни а сказаны от думно-
го диака от Федора Лихачева	го диака от Федора Лихачева
а стрельцомъ в то время быти в	стрельцы в то время были в
городе всех приказов в чистом	городе всех приказов в чистом
платье без пищалеи а г(о)с(у)-	платье без пищалеи а г(о)с(у)-
д(а)рю ц(а)рю и великому	д(а)рю ц(а)рю и великии
княз ю Михаил у Федорови чю	князь Михаило Федорович
всеа Русии быти в то время в	всеа Русии в то время быль в
золотои в подписнои полате	золотои в подписнои полате
в своемъ ц(а)рском плат(ь)е и	в своемъ ц(а)рском плат(ь)е и
в диадиме с скифетромъ а при	в диадиме с скифетромъ а при
г(о)с(у)д(а)ре быти рындамъ в	г(о)с(у)д(а)ре были рынды в
беломъ плат(ь)е и в золотых	беломъ плат(ь)е и в золотых
чепях стол(ь)ником с правую	чепях стол(ь)ники с правую
сторону	сторону
Василеи Борисов с(ы)нъ	
Шереметев да Василеи	
	Семенов с(ы)нъ Волынскои
с левую сторону	с левую сторону
Ортемен Степанов с(ы)нъ	
Волынскои да Степанъ	
Васильев с(ы)нъ Темянев	
а бояромъ и дворяном быти	а бояря и дворяня были
в золоте и чорных шапкахъ	в золоте и чорных шапкахъ
диакомъ и гостемъ сидети в	диаки и гости сидели в
проходных сенехъ в золотом	проходных сенехъ в золотом
ж и в чорныхъ шапкахъ а какъ	ж и в чорныхъ шапкахъ а какъ
послы приедуть в город и имъ ссести с лошадеи у посол(ь)-	послы приехали в город и они сошли с лошадеи у посол(ь)-
ские полаты и идти в по- сол(ь)скую полату	ские полаты и шли в по- сол(ь)скую полату
а какъ послы в полату воидут	а какъ послы вошли в полату
и диакомъ встав с ними ко-	и диаки встав с ними ко-
рошеват(ь)ся и спрашиват(ь)	рошевалися и спрашивали
ихъ о здоров(ь)е и велет(ь)	ихъ о здоров(ь)е и велели
имъ сести и сказат(ь) про	имъ сести и сказал про
нихъ думному диаку Федору	нихъ думнои диакъ Федор
\mathbf{J} ихаче ву $\mathbf{r}(\mathbf{o})\mathbf{c}(\mathbf{y})\mathbf{d}(\mathbf{a})\mathbf{p}\mathbf{o}$	Лихачев г(о)с(у)д(а)рю
$J_{1}M_{1}A_{1}O$ by $I(O)O(y)A(a)piO$	ынлано в 1 (о)о(у)д(а)рю

Тексты протоколов «чина» богаты интересными языковыми фактами. В них часто встречаются прямая и косвенная речи царей и дьяков:

 \dots г(о)с(у)дарь (Михаил Федорович) спросил посла (бухарского Эдема) про ц(а)рево здоров(ь)е а молыл Имамакулы цар(ь) поздорову л [6, лист 3].

...г(о)с(у)д(а)ь (Михаил Федорович) приказал к Исфендеяру царю (хивинскому) и с(ы)ну ево к Сеиту царевичу с послы от себя г(о)с(у)д(а)ря поклон сидя а молыть Авезбакии Кошут Багатырь какъ будете у Исфендеяра царя и у с(ы)на ево у Сеита царевича и вы им от нас поклонитеся [6, лист 346].

Следует заметить, что в рассматриваемом материале особенно широко употребляется косвенная речь дьяков. Она оформлена союзными и бессоюзными конструкциями. В бессоюзных конструкциях косвенная речь выражается одним и несколькими самостоятельными предложениями разного типа, число их практически не ограничено. Связь между предложениями осуществляется при помощи союзов или частиц u, a, ∂a . Например, довольно длинная, но весьма содержательная речь, произнесенная Федором Лихачевым хивинским послам Авезбакею Бахадиру и Кошуту Бахадиру во время аудиенции 26 мая 1641 года, выглядит следующим образом:

...по г(о)с(у)д(а)р(е)ву указу думнои диакъ Федор Лихачев говорил послом речь а молыл Авезбакии Кошут Багатыр великии г(о)с(у)д(а)рь ц(а)рь и великии княз(ь) Михаило Федоровичь всеа Русии самодержець и многих г(о)с(у)д(а)рствъ г(о)с(у)д(а)рь и облаадатед(ь) ведель вамь говорити присыдал вас к н(а)шему ц(а)рскому величеству и к с(ы)ну н(а)шему к великому г(о)с(у)д(а)рю ц(а)ревичу ко кн(я)зю Алексею Михаиловичю юргенскои Исфендеяр цар(ь) и сын ево Сеить царевичь з грамоты и мы великии г(о)с(у)д(а)рь Исфендеяра царя и сына ево Сеита царевича пожаловали велели вамъ видети н(а)ши ц(а)рские очи и грамоты велели принят(ь) и перевесть и выслушали любител(ь)но а в грамотахъ своихъ к н(а)шему ц(а)рскому величеству и к с(ы)ну н(а)шему к ц(а)ревичу ко кн(я)зю Алексею Михаиловичу Исфендеяр цар(ь) и сын ево Сеить царевичь писали чтоб намъ великому г(о)с(у)д(а)рю и с(ы)ну н(а)шему ц(а)ревичу кн(я)зю Алексею Михаиловичю быти с ними в дружбе и в любви и послы и посланники ссылат(ь)ся и торговым бы людемъ на обе стороны ходити без зацепки и мы великии г(о)с(у)д(а)рь и с(ы)нъ н(а)шъ г(о)с(у)д(а)рь ц(а)р(е)вич(ь) кн(я)зь Алексеи Михаилович с Ысфендеяромъ царемъ и с с(ы)номъ ево Сеитом царевичем в дружбе и в любви и в ссылке быти хотимъ и торговымъ людем на обе стороны приезжати и торговати по вол(ь)ною торговлею велели есмя попрежнему а вас послов ево пожаловав н(а)шимъ ц(а)рскимъ жалован(ь)емъ велели есмя отпустит(ь) к Исфендеяру царю и с(ы)ну его к Сеиту царевичю да с вами же послы вместе указали есмя послати въ Юргенчи к Исфендеяру царю для н(а)ших г(о)с(у)д(а)рскихъ дел н(а)ших ц(а)рского величества посланников и о которых делех Исфендеяр царь к н(а)шему ц(а)рскому величеству и с(ы)нъ ево Сеитъ ц(а)ревичь к с(ы)ну н(а)шему г(о)с(у)д(а)рю ц(а)р(е)вичю ко кн(я)зю Алексею Михаиловичю с вами послы в грамотахъ своих писали и о тех делех писано к Исфендеяру царю в н(а)шеи царского величества грамоте... [6, листы 343-345].

Как показывают тексты анализируемых протоколов «чина», у дьяков Посольского приказа существовало высокое искусство устной речи. Традиционные формулы, шаблонные обороты, т.е. стереотипные слова, выражения, повторяющиеся из документа в документ, в их речи употреблялись с большой выразительностью и четкостью.

Таким образом, проанализированный нами материал протоколов «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов приводит к следующим выводам:

1. Тексты «чинов» в виде протоколов составлялись заранее должностными лицами Посольского приказа перед приемом послов и затем по обстоятельству подвергались корректировке.

- 2. Наиболее характерными элементами для языка протоколов «чина» (церемониала) были следующие слова и выражения: государь, дворянин, дьяк, окольничий, подьячий, посол, пристав, рында, стольник, толмач; грамота, лист; великий князь, дети боярские: Посольская палата, Посольский приказ, столовая изба; быть на приезде, быт на отпуске, бить челом, видеть очи, видеть пресветлые очи, класть руку, править челобитье, пожаловать (позвать) к руке, сказать жалованье в стола место, стоять на коленах и т.д.
- 3. Обычно у глаголов сугубо «дипломатические» значения отмечаются в сочетаниях с именами: принять посла (гонца), отпустить посла (гонца), подать грамоту, принять грамоту, перевести грамоту, спросить посла, сказать послу. А у отглагольных имен специальные значения выявляются в составе своеобразных дипломатических формул: быть на приезде «быть на первой аудиенции», быть на отпуске «быть на заключительной аудиенции» [1, с. 54–55, 61–65; 2, с. 12].
- 4. В протоколах «чина» (церемониала) для обозначения действий и дипломатического обихода использовались слова общерусского характера, емкая семантика которых давала им возможность выражать не только общие, но и специальные понятия, передаваемые глаголами: послать, прислать, отпустить, принять; отглагольными именами: посылка, присылка, приезд, отпуск.

Литература

- 1. Сергеев Φ . П. Формирование русского дипломатического языка XI–XVII вв. Львов: Виша школа, 1978.
- 2. Сабенина А. М. Лексика сферы дипломатических отношений в русском языке XVII в. (по материалам статейных списков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.
 - 3. *РГАДА*, фонд 134, опись I, 1641 год, дело 3.
 - 4. *РГАДА*, фонд 109, опись I, 1619 год, дело 2.
 - РГАДА, фонд 134, опись I, 1641 год, дело 3.
 - 6. РГАДА, фонд 134, опись I, 1639 год, дело 2.
 - 7. РГАДА, фонд 134, опись І, 1641 год, дело 3.
 - 8. РГАДА, фонд 134, опись І, 1675 год, дело 2.
 - 9. *РГАДА*, фонд 134, опись I, 1677 год, дело 1.

О. А. Кукатова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

СТРАТЕГИЯ ОППОЗИЦИОНИРОВАНИЯ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Как известно, одна и та же речевая стратегия, в частности, стратегия оппозиционирования (термин О. Н. Паршиной [2]), в основе которой лежат противопоставленные друг другу категории «свое — чужое», может быть представлена в разных дискурсах и в каждом из них иметь свои особенности выражения. В публичном дипломатическом дискурсе стратегия оппозиционирования представлена, в частности, тактикой явной/неявной критики.

Одним из проявлением речевой стратегии оппозиционирования является тактика неявной критики, а также тактика прямой открытой критики, которые имеют весьма нетривиальные средства и способы выражения. Например: А. Подчеркнута и задача возобновления переговорного процесса, который был приостановлен в условиях, когда часть оппозиции (объект критики) заняла совершенно не конструктивную позицию и пыталась выдвигать предварительные условия (характеристика объекта критики). При использовании тактики прямой критики такие компоненты высказывания, как объект критики и характеристика данного объекта названы прямо, то есть без использования импликатур, а также слов и выражений, вуалирующих или затемняющих смысл высказывания. Сравните с примерами в Б. В прошлом были случаи, когда некоторые наши партнеры поддавались искушению попустительствовать экстремистам ради достижения **неких геополитических иелей**¹, где употребление неопределенных местоимений типа некоторые, некие, кто-то, какие-то, некто, нечто намекает на объект критики, но не называет его прямо, что называется, смягчает удар, отсылает к предыдущим текстам речей и выступлений дипломата или многочисленным сообщениям в СМИ, где содержится прямое указание на объект критики. Кроме того, необходимо сказать, что широкий общественный резонанс, который получили события на Ближнем Востоке, способствовал формированию тех фоновых знаний адресата, которые необходимы для понимания подобных контекстов. Таким образом, именно имплицитный компонент (фоновые знания) данных высказываний содержит указание на настоящий объект критики.

Тактика неявной мягкой критики может быть достигнута также с помощью аппеляции к источнику, заслуживающему доверие как у международного сообщества, так и у конфликтующей стороны с целью убедить конфликтующую сторону выполнять нечто (к примеру, достигнутые договоренности). Причем, аппелирование к такому источнику занимает в высказывании (тексте) препозицию, а затем следуют критические замечания. Например: Обсуждался украинский вопрос, где была подтверждена центральная роль Контактной группы и ее рабочих групп. Нашими американскими партнерами была подтверждена позитивная оценка деятельности «нормандской четверки». Наши собеседники — Дж. Керри и сопровождавшая его, среди прочих, заместитель Госсекретаря В. Нуланд, ...подтвердили, что их работа на украинском направлении будет нацелена на то, чтобы помогать достигать договоренности в Контактной группе, «нормандском формате», а не подменять эти доказавшие свою полезность механизмы.

Кроме того, неявная критика вообще может не содержать каких-либо критических слов, замечаний, укоров, непосредственных обращений в адрес другой (конфликтующей) стороны. Например: Центральной задачей является выполнение Минских договоренностей во всей их полноте и в той последовательности, которую излагает Минское соглашение от 12 февраля 2015 г., американцы с этим согласны, где создается утвердительная объективная модальность с помощью отсутствия субъектов, называющих конфликтующие стороны, а также отсутствия указания на какойлибо источник информации в той части высказывания, которая представляет собой описание действий украинской стороны, а затем уже аппеляция к источнику, заслуживающему доверие у конфликтующей стороны (Американцы с этим согласны). Первая часть высказывания содержит имплицитный компонент 'Минские договоренности выполняются не в полной мере', который и является настоящим объектом критики. Еще пример: Минские договоренности не подлежат какой-то интерпретации по своей сути, где модальность утверждения позволяет говорящему отстраниться, дистанцироваться, быть объективным, выражая свою позицию достаточно твердо, аппелируя к документу, признанному мировым сообществом и подписанному несколькими сторонами переговорного процесса и в то же время, как и в предыдущем высказывании, содержит имплицитный компонент 'делаются попытки интерпрети-

¹ Примеры с официального сайта МИД РФ. URL: http://www.mid.ru.

ровать Минские договоренности, приспособив их под себя', который, также как и в предыдущем примере, является объектом критики.

При использовании тактики неявной критики достаточно частотны случаи употребления конструкции отглагольный дериват попытка(и) + инфинитив, которая заключает в себе имплицитный компонент 'существует некая сторона, пытающаяся делать/сделать нечто', являющийся настоящим объектом критики, но не выраженный прямо. Например: Но знаем и об очень опасных попытках представлять эти противоречия как отражение раскола в мусульманском мире (имплицитный компонент: 'есть некая сторона, которая пытается представлять эти противоречия как отражение раскола в мусульманском мире') / // Я уже упоминал о попытках переиначить резолюцию 2254 и др. Близки к приведенным примерам и неопределенноличные конструкции типа Когда пытаются коллективность этой борьбы обусловливать не относящимися к делу вещами').

Имплицитный компонент семантики высказывания может быть заключен также в чужой речи, которая вообще может не иметь каких-либо формальных показателей, а представлять собой риторический вопрос. Например: Сирийские курды составляют примерно 15 % населения и занимают значительную, причем ключевую часть территории. Знаете, какой аргумент был выдвинут против их участия? Зачем их приглашать, если они не борются против Б. Acada? (Имплицитный компонент: 'есть те, которые борются с Асадом' и 'только те, кто борются с Асадом, могут участвовать в переговорном процессе'). Второй имплицитный компонент и является объектом критики. Чужая речь здесь как бы «маскирует» смысл 'только те, кто борются с Асадом, могут участвовать в переговорном процессе', принадлежащий третьей стороне (первые две стороны — это сам говорящий и представители курдской стороны) и рождает «скрытый диалог собеседников»².

Таким образом, средством выражения неявной (скрытой) критики являются имлицитные компоненты высказывания, в частности, фоновые знания адресанта и адресата, которые смягчают критику, делают ее не столь категоричной.

Литература

- 1. *Арутюнова Н. Д.* Показатели чужой речи *де, дескать, мол.* К проблеме интерпретации речеповеденческих актов // Язык о языке. М: Языки русской культуры, 2000.
- 2. *Паршина О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. . . . д-ра фил. наук. Саратов, 2005.

О. Ж. Латипов

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

КОННОТАЦИИ ВОКРУГ СЛОВА-СОМАТИЗМА «ЛОБ» В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

В русском языке лексема «лоб» в составе фразеологических единиц несет преимущественно отрицательные коннотации, о чем свидетельствуют следующие примеры: «пустить себе пулю в лоб (застрелиться), лбами сталкивать кого-нибудь (также перен.: вызывать у кого-нибудь ссору, недовольство друг другом; разг. неодобр.),

¹ Аналогично и других случаях.

² Замечена Н. Д. Арутюновой на материале высказываний с ксенопоказателями [1, c. 442].

на лбу написано что-н. у кого-н. (сразу видно, кто он таков; разг.), выше лба уши не растут (невозможно сделать больше того, на что способен; разг.), в лоб — 1) с фронта, фронтальным ударом, в переднюю часть чего-н. (ср.: атаковать противника в лоб); 2) в упор, прямо, без обиняков (разг.), спросить, сказать в лоб (т.е. прямо). Производное от данного корня «лоботряс» употребляется по отношению к человеку с негативной характеристикой, то есть в значении: бездельник, лентяй» [1, с. 329–330].

Контрастные значения подразумевают фразеологизмы *семи пядей во лбу* (об умном человеке) и *медный лоб* (о человеке глупом).

С компонентом «лоб» в русском языке сложены такие пословицы и поговорки, как лбом стены не прошибешь (погов.: бесполезно браться за дело, с которым невозможно справиться), что в лоб, что по лбу (погов.: одно и то же, разницы нет; прост.), заставь дурака молиться, он и лоб разобьет (расшибет).

В узбекском языке часто употребляются фразеологические единицы типа: *пе-шонани боглаб, ишга киришмоқ* (*приступить к работе, засучив рукава*) — астойдил ишга киришмоқ (усердно браться за дело), *пешонасини силамоқ* или *бошини силамоқ* (в значении: погладить голову (лоб), т.е. проявлять заботу о ком-либо), *пешонага ёзилгани* (*на лбу написано*) — такдирда белгиланган нарса; такдир, кисмат, *пешонада битганини* (*ёзилганини*) кўрмоқ (в значении: смириться с тем, что предопределено судьбой; аналогичное в русском: *от судьбы не убежишь*) — такдирда белгиланган нарсадан, кисматдан қочиб қутула олмаслик.

Фразеологизм *пешонамдан кўрдим* (в значении: от судьбы не уйдешь, так уж, видно, мне на роду написано; будь что будет; либо пан, либо пропал) имеет три значения: 1) таваккал, нима бўлса бўлар — (ср.: «Бахтинг бўлса, тузалиб кетасан», дейшияпти. У ёгини пешонамдан кўрдим. «Саодат»); 2) такдирда ёзилгани шу экан, на чора — (ср.: Хола, кўп эзмаланмай, чиқиб айтаверингда. Бўладиган бўлса, мендан сўраб нима қиласиз? Нима бўлса, пешонамдан кўраман. Хамза, Избранные произведения), пешонаси ёруг (буквально: светлый лоб у кого-нибудь, переносно: о счастливом человеке) — омади келган, бахтли — (ср.: пешонамиз ёруг экан, ўглим. П. Турсун, Ўкитувчи), пешонасига сигмади (об умершем человеке) — айрилди, жудо бўлди; 3) бисот, буду шуд, бор-йўги (в значении: богатство, преимущественно о духовном) — пешонагинамизда биттагинада, ўргилай, биттагина. С. Ахмад, Уфк или Пешонамда битта ўгил, ёнимда юрсин, деб туриб олди. С. Сиёев, Ёруглик). В данном случае слово-соматизм «лоб» ассоциируется с понятием «судьба».

Близки по значению фразеологизмы *пешона тери* (буквально: пот лба, в значении: результат собственного труда) — мехнат ва унинг махсули и *пешона тери тукмок* (аналогичное в русском: *трудиться в поте лица*) — тиришиб, астойдил мехнат қилмок.

Клишированне единицы «пешонаси деворга тегмоқ (буквально: удариться лбом об стенку, т.е. раскаяться в чем-то) — тавбасига таянмок, килмишига пушаймон бўлмок, тушунмок, пешонаси шўр или шўр пешона — бахтсиз, бебахт (ср.: Эх, пешонам шўр экан, ошна! Бир ташвишдан қутулмасимдан иккинчиси таппа босади, — деди Алижон Омонтойга, бирон нажот топ, дегандай мўлтираб. К. Яшин, Хамза. [Жамила:] Ёки Гофирдек бахтсиз, онангдай пешонаси шўр бўлиб тугшармидинг? Хамза, Бой ила хизматчи), пешонаси қора или пешонаси шўр (ср.: Йўл узунми, дард узун? Дарвиш ашуласи узун. Тун қорами, дард қора? Дарвиш пешонаси қора. Х. Даврон, Қақнус), пешонасини тириштирмоқ (морщить лоб, в значении: злиться, сердиться на кого-то или что-то) — энсаси қотмоқ ёки жахли чиқмоқ» [3, с. 270] несут отрицательный эмоциональный заряд.

Фразеологизмы **пешонаси** кўхлик или **пешонаси** ёруг (буквально: светлый лоб у кого-то, в значении: счастливый человек) — (ср.: Олло таоло бировнинг <u>пешонасини кўхлик</u>, бировникини қуп-қуруқ қилиб яратади. У бандаларига ризқ-рўзни ҳар кимнинг ўзига яраша ўлчаб сочади. К. Яшин, Ҳамза), **пешонаси очилмоқ** (в значении: повезло, счастье улыбнулось кому-то) — иши юришмок, омади келмок, бахти очилмок (ср.: бой ҳам шу мулкнинг бадалига, <u>пешонам очилиб</u>, бирор иш-пишга тушиб кетгунимча, бирор йил чамаси боқмоқчи бўлибди. Ғ. Ғулом, Шум бола) являются синонимичными и несут положительные коннотации.

В узбекском языке с данным словом-соматизмом образовано ряд пословиц и поговорок: қучқор булар қузининг пешанаси дунг булур, оға булар йигитнинг пешанаси кенг булур (выражение пожелания о том, что настоящий джигит должен родитьтся под счастливой звездой). А клишированная единица «пешанасини силасанг, буйи усади (погов. буквально: погладишь ему головку — и он ростом станет повыше) аналогично следующим поговоркам в русском языке: чужая ласка — сироте пасха; верная указка — не кулак, а ласка» [1, с. 162].

В результате анализа коннотативных значений образных выражений со словомсоматизмом «лоб» в двух неродственных языках были выявлены следующие соответствия: пешонага ёзилгани — на лбу написано; пешонани боглаб, ишга киришмоқ — засучив рукава; пешона тери тўкмоқ — трудиться в поте лица; что в лоб, что по лбу — Алиххўжа-Хўжаали (икки ўн беш — бир ўттиз); лоб в лоб — юзма-юз; заставь дурака молиться, он и лоб разобьет (расшибет) — ахмоққа иш буюрсанг иш қолур, бўрк ол десанг — бош олур.

Знание и успешное применение в речи данных соответствий имеет непосредственное отношение к вопросам межкультурной коммуникации, еще точнее к проблемам перевода текстов художественной литературы с одного языка на другой.

Литература

- 1. Абдурахимов М. М. Узбекско-русский и русско-узбекский словарь. Ташкент: Академнашр, 2014.
 - 2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1991.
 - 3. Узбек тилининг изохли луғати. Узбекистон миллий энциклопедияси. Тошкент, 2008.

Д. Ю. Елькин, И. С. Львова

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Национально-культурная специфика имен собственных

Имя собственное занимает специфическое место в лингвокультуре, выполняя в процессе коммуникации роль индивидуализирующего словесного знака, значению которого присуща объективность, оно общепонятно и соотносится в сознании говорящего и слушающего с одним и тем же предметом действительности. Наряду с тропами, традиционно выделяемыми средствами создания образности, имена собственные, попадая в «мир литературы», становятся неотъемлемым компонентом семантико-стилистической системы словоупотребления, идиостиля писателя. Ономастическая лексика предоставляет богатейшие возможности для исследования способов индивидуально-авторской «организации» имени, системы контекстных связей, подтверждающих отбор тех или иных назывных единиц. Имена собственные представляют периферийную, промежуточную сферу языка, в которой тесно переплетаются лингвистические и экстралингвистические факторы. В настоящее время этимология

имен собственных привлекает всё более пристальное внимание ученых, отчасти благодаря развитию социолингвистики и лингвокультурологии. Лингвистический аспект изучения имен собственных по-прежнему актуален, так как составляет один из наименее подверженных изменениям, стабильных и архаичных лексических пластов, что позволяет со значительной долей вероятности восстанавливать лексические единицы, существовавшие в древнейшую эпоху. Более того, личные имена являются единственным уникальным материалом, на основании которого возможно восстановить устную речь людей прошлого — поскольку, практически все письменные памятники подвергались позднейшей обработке и корректировке, и поэтому вполне вероятно, что зафиксированные в них языковые единицы относятся к более поздней эпохе. В частности, ономастические процессы XVII века не получили точного определения. Одни исследователи, и их большинство, относят онимы XVII века к древнерусской традиции, другие- видят в них проявление новой традиции, третьи — отказываются дать процессу именования особую лингвистическую характеристику. Согласно наиболее распространенной точке зрения XVII век является только началом складывания, развития и совершенствования национальной ономастики русского языка, а окончательное ее становление и закрепление в литературе относится к первой половине XIX века. В хронологическом пределе между первой и второй редакциями «Жития...» Аввакум переходит от древнерусской к современной ономастической «манере». Новый автограф дает множество примеров для иллюстрации этого положения. Всего в обоих автографах насчитывается 292 лексические единицы. являющиеся наименованиями лиц и географических объектов, наряду с этим, в качестве ономастического материала рассматриваются притяжательные и относительные прилагательные, образованные от собственных имен и не входящие в состав сложных наименований.

По семантическому признаку все имена распределяются по нескольким группам. Самой многочисленной по количеству единиц является группа антропонимов. В «Житии» это имена русских «иностранцев». Личные имена употребляются как в канонической, напр., Антония (вин. ед.), Епифаний, Мария и т.п., так и в разговорной форме напр., Антон, Василей, Мария, Огрофена и т.п. Конструкции из личного имени и отчества Аввакум употребляет, как правило, при назывании лиц, с которыми он находился не в близких отношениях: Иван Андреевичь, Иван Богданович, Стефан Вънифантьевич, Ивана Глебовича, Евдокея Кириловна, Пркопей Кузмич, Лука Лаврентиевич, Луку Лаврентьевича, Настас[ь]я Марковна, Петр Михайлович, Василей Петровичь, у Анны Петровны, Евдокея Прокопьевна, у Федосьи Прокопьевны, Евдокею Прокопьевну, Иван Радионович, Фёкла Симеоновна, Евфимей Стефанович. Такими полными (двухкомпонентными) именами писатель называет представителей социальной верхушки: князей, бояр, их жен и детей. Фамилии в «Житии» фиксируются сравнительно редко, большинство образовано по моделям, сохранившимся у русских до настоящего времени: Башмаков, Бекетов, Воротынской, Елагин, Елизаров, Камынин, Лобков, Милославская, Морозова, Нелединский, Неронов, Пашков, Ртищев, Салов, Салтыков, Стрешнев, Урусова (вин. ед.), Хилков, Хованскова (вин.ед), Шереметев, другие с точки зрения современного сознания, мало похожи на русские фамилии, они более напоминают прозвища (а возможно, ими и являются): Башмак, Струна, Телной.

По имени и фамилии (без отчества) лица называются независимо от социального положения: князь Ивана Хованскова, бояроню Федосью Морозову, к (окольничему) Феодору Ртищеву, с (воеводой) Пашковым с Афонас[ь]ем и т.п. Иностранцев Аввакум называет только личными именами, которые у церковных деятелей обычно сопровождаются прозвищами, характеризующими индивидуальные качества (Иван Бо-

гослов, ДионисиемАреопагитом, Феодорит Блаженный, Василий Великий и т.п.), прозвищами — указаниями на национальность (Максим Грек), указаниями на местность, населенный пункт, где они отправляли культовые обязанности или откуда происходили (Мелетий Антиохийский, Феодора Едескаго). В последнем случае нередко указывается и сан этого клирика.

Характерно, что имена иностранцев (а часто и русских священнослужителей), даются, как правило, в канонической форме или в форме, максимально приближенной к ней: Афанасий Великий (или Афонасий, по Афонасию), ср. имя воеводы Пашкова, передаваемое в разговорной форме Афонасей, Афонас[ь]я и др.; Григорий Нисский, ср. Григорей Телной (кормщик, рулевой), Гурий и Варсонофий. Вторую группу составляют названия географических объектов. Названия стран (государств): Мунгальское царство, Палестина, в Персиду, Пол[ь]шу, Реши немец, Россию, Руссии (род. ед.), Русь, в Греках (= в Греции), во Израили. Названия областей: в Дауры, в Даурской земле, В Новгородских пределах, Сибирь. Названия частей, населенных пунктов, монастырей, подворий, дворов и т.п.: на Болоте, ис Хамовников, до Андрон[ь]ева монастыря, до Богоявленского монастыря, в Вознесенском манастыре (так!), под Красное крыльцо, в монастырь к Николе, на Никольское. Обычно топонимы этой подгруппы употребляются с «детерминативами» (номенклатурными терминами), указывающими на тип объекта. Однако в «Житии» встречаются, по-видимому, обычные в просторечии эллиптические конструкции, в которых детерминатив опущен: х/к Казанской (церкви), у Николы (в монастыре), в Пафнутьев (монастырь), в Пафнут[ь]еве (монастыре), причем, топонимы и этой подгруппы, как правило, снабжены детерминативом. По-видимому, это связано с тем, что называются объекты малоизвестные, и для полного понимания содержания высказывания необходимо знать, какая реалия называется топонимом. Однако детерминатив опускается, если объект широко известен или в предыдущем изложении уже был назван тип объекта. Например, из-за Волги, пловучи Вогою в Казан[ь], бросить в Волгу, по Волге сам третий ушёл; Вот в ызбе с нами же на Лопатищах, а кажется ему, подле реки Сундовика, а Сундовик верст с пятнатцеть от нас. Но, есть и другой пример, когда гидроним, вначале введенный в текст без детерминатива, затем приобретает его: велено меня исТоболскана Лену вести, поехал на Лену. Детерминатив сравнительно легко опускается тогда, когда топоним является именем существительным, а географический термин присоединяется к нему как приложение. При этом характерно, что местное население в обычных условиях употребляет топоним без детерминатива. Когда же географический термин входит в состав сложного топонима, состоящего из существительного и определяющего его прилагательного, то пропуск термина в речи возможен лишь у местного населения и только при эллипсе. Аввакум такие топонимы употребляет в полном составе: до Байкалова моря, на Воробьевы горы, на ...Долгом пороге, на Шаманской порог. Третью группу составляют этнонимы — наименования народов. В «Житии» их немного. В силу однородности (за исключением одного случая) они не нуждаются в классификации: албанасы, башкирцы, волохи, греки, ис кумык (ис кумыков), ляхи (два раза), серби, татаровя, тунгусов. Таким образом, акцентуация имен собственных в «Житии», отличающаяся от современной, обусловлена не случайными причинами и не может рассматриваться как отклонение от нормы, а отражает, без сомнения, сознательный, целенаправленный отбор Аввакумом форм, употреблявшихся в старых дониконовских книгах и, служащих адекватному выражению авторской позиции. «Каждое имя, названное в произведении, есть уже обозначение, играющее всеми красками, на которые только оно способно. Оно с максимальной силой развивает оттенки, мимо которых мы проходим в жизни» [4, с. 231]. «За многими литературными ИС скрывается поэтический образ, дающий возможность замещать массу разнородных мыслей относительно небольшими умственными величинами»[3, с. 423] что позволяет говорить о встречных, взаимодополняющих процессах в пространстве художественного текста: влиянии стиля текста на развертывание семантического потенциала ИС; роли онимов в формировании текстовой структуры.

Литература

- 1. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1979.
 - 2. Потебня А. А. Символ и миф в народной культуре. М., 2007.
 - 3. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976.
 - 4. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977.

И. Г. Морозова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

К ВОПРОСУ ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ ОБРАЗА МАТЕРИ В КОНЦЕПТОСФЕРЕ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО НАРОДА

Трудно не согласиться с тем, что все начинается с семьи: воспитание подрастающего поколения, становление личности, формирование ценностей — за это и многое другое, в первую очередь, ответственна мать. Действительно, именно от матери зависит и физическое, и психологическое состояние ребенка, именно мать в ответе за будущее своих детей, будущее общества, а, следовательно, и государства в целом.

Роль матери во все времена была оценена по достоинству, у каждого народа материнство считается святой прерогативой женщины. Ассоциативный ряд, возникающий при упоминании лексемы «мать», представлен следующими компонентами: забота, бесконечная доброта, счастье, бескорыстная любовь, тепло, защита, ласка, уют, свет, радость, красота, субъективность по отношению к своим детям, переживания за них, уважение, почитание. Подобное восприятие находит отражение в пословицах и поговорках разных народов мира.

Ежиха поглаживала своих ежат да приговаривала: «Да хранит Бог вашу шелковистую шерстку» (курдская пословица). И тигрица не кусается, если скажешь, что ее тигрята красивые (корейская пословица). С тех пор, как вывелись птенцы, ворона забыла, что такое сытость (персидская пословица). Молода жена плачет до росы утренней, сестрица до золота кольца, мать до веку (русская пословица). Когда ты говоришь о женщинах, подумай о своей матери (испанская пословица). Если для матери изжаришь яичницу даже на собственной ладони, то и тогда будешь у нее в долгу (армянская пословица).

Однако образ матери в полном объеме раскрывается не только в результате анализа пословиц того или иного народа или определенного произведения конкретного автора, но и в сопоставлении с другими текстами, возможно, другого мировоззрения и других эпох. Преимущества такого анализа позволяют наиболее ярко увидеть всю специфику уровневых составляющих данного образа, выявляют универсальность и различие понятий.

Пословицы русского и узбекского языка зачастую отражают безграничную любовь матери к своему чаду. И даже материнское наказание за различные проступки является скорее поучительным уроком, нежели физической расправой.

Сердце матери лучше солнца греет.

Дитя хоть и хило, да отцу с матерью мило.

Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет.

Материнский гнев, что весенний снег: и много его выпадет, да скоро растает.

Детки плачут, а у матери сердечко болит.

Онанинг кунгли болада, боланинг кунгли далада. (Мать думает о своем ребенке, а ребенок — о поле).

Отангнинг аркони давлати билан қолгунча, онангнинг пилта-савати билан қол. (Чем остаться с богатым отцом, лучше останься с бедной матерью (о сиротах).

Также образ матери достаточно ярко раскрывается в творчестве каждого писателя, поскольку мать для каждого человека является начальной точкой познания окружающего мира. Попробуем проанализировать образ матери в лирике Н. Гумилева. Справедливости ради стоит отметить, что эта тема в творчестве данного поэта представлена не столь широко, но, тем не менее, образ матери раскрывается во всем многообразии.

В стихотворении «Крыса» период детства героини трудно представить безоблачным, это ощущение возникает при прочтении первых же строк произведения.

В полутемной детской тихо, жутко, В кружевной и розовой кроватке Притаилась робкая малютка...

Да, внешняя атрибутика материнской заботы есть, кроватка представляется вполне уютной, она такая, какой и должна быть у маленькой девочки — в розовых тонах, в кружеве, но сама мама отсутствует, она не убаюкивает ребенка, не находится рядом, пока он засыпает. Поэтому сама комната не создает ощущения безопасности, в комнате *тихо* и *жутко*. Кроме того, мама не приходит на зов дочки, поскольку она занята.

— Мама, мама! — Но у мамы гости.

Образ матери, возникающий в этом стихотворении, не добавляет положительной коннотации к общеязыковому представлению, поскольку мать не отвечает общепринятым требованиям, не выполняет обязанностей, возложенных на нее природой — забота о подрастающем потомстве и его защита от всех невзгод и опасностей окружающей действительности.

Подобный же образ возникает перед глазами читателя и при прочтении следующих строк стихотворения «Два сна»:

Кто дёрнул их? Его ушей Не драть так сильно даже маме.

Обычно мать воспринимается обществом, как существо всегда готовое встать на защиту своего чада. Матери чаще всего высказываются против физического наказания детей. Крайне негативно воспринимается мать, не просто наказывающая ребенка, а способная сильно $\partial pamb$ его за уши.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что индивидуально-авторское восприятие образа матери может пополнить общеязыковой ассоциативный ряд следующими словами: безразличие, отчужденность, одиночество, беззащитность, боль, жестокость, равнодушие.

Однако не во всех стихотворениях Н. Гумилева мать представляется в подобном, крайне неприглядном видении.

Стихотворение «Странник» напоминает читателю о значимости отчего дома в судьбе каждого, о непреходящих ценностях. А строки *Ты не слышишь сладкой музыки/Материнского языка*... поданы как величайшая потеря, которая случается в жизни человека.

В стихотворении «Мать» Абдуллы Орипова отмечена та же трагичность этой утраты.

И, кажется: небо должно упасть, Когда умирает мать. (Перевод с узбекского В. Муратханова).

Любовь матери сильна и способна преодолеть любые преграды. В поэме Хамида Алимджана «Симург» любовь матери настолько велика, что распространяется на всю родину целиком.

Материнской любви полна,

С ним прощается вся страна.

(Перевод с узбекского С. Сомовой).

Современная медицина утверждает, что ребенок реагирует на слова матери, находясь еще в утробе, и с первых дней появления на свет способен отличать ее голос от голосов других людей. Неосознанно и подчас не вникая в смысл слов колыбельных песен, маленькие дети успокаиваются при звуках материнской речи. В стихотворении «Восьмистишье» Н. Гумилев говорит о важности каждого момента, проводимого рядом с самым дорогим существом в мире — мамой.

Ни песен, что певала мать, — Мы никогда не понимали Того, что стоило понять...

В завершении хочется заметить, что образ отца освещается не столь ярко. Однако и для русской, и для узбекской ментальности общими являются такие понятия, как отцовская защита, отеческий совет, наказ, отчий дом. Также пословицы показывают отношение детей к родителям или поучают, как следует относиться к ним.

Не тот отец, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил да добру научил.

Какова хата, таков и тын, каков отец, таков и сын.

Коли есть отец да мать, так ребенку благодать.

Кто родителей почитает, тому Бог помогает.

Ота-онанг дуоси ўтга, сувга ботирмас. (С родительским благословением ни в воде не утонешь, ни в огне не сгоришь).

Ота рози — худо рози. (Отец согласен — бог согласен).

Ота душмани дўст бўлмас. (Враг отца тебе не друг).

Ота-онам — *давлатим*. (Мои родители — мое богатство).

Проведенный анализ лирики Н. Гумилева и сравнение образа матери в картинах мира различных народностей показывают, что данный образ имеет скорее универсальный характер и существует вне времени.

Литература

- 1. Гумилев Н. С. Стихотворения и поэмы. Л.: Сов. писатель, 1988.
- 2. Мудрость столетий: Энциклопедия афоризмов. М.: ОА «СТОЛЕТИЕ», 1997.
- 3. Узбекская современная поэзия [Электронный ресурс]. URL: http://www.ziyouz.uz/ru/poeziya/uzbekskaya-sovremennaya-poeziya/

3. А. Низомитдинова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИМЕН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ

В русском языке имена числительные обозначают количество, чаще всего употребляются при счете. Как и другие имена, числительные склоняются (изменяются по падежам). Изучая числительные русского языка в национальных группах, учащиеся сталкиваются с ряда трудностями, так как в узбекском языке числительные не склоняются и не различаются по родам. Они отличаются от остальных частей речи своим лексическим значением. Эти различия являются причиной, вызывающей затруднения не носителям языка при изучения русских числительных. Рассмотрим их различие.

В обоих языках существуют количественные и порядковые числительные. В русском языке количественные и порядковые числительные изменяются по родам, числам и падежам. В узбекском языке порядковые числительные не изменяются, если они сочетаются с другими словами. Они образуются просто — присоединением к количественным числительным суффикса -нчи, если количественное числительное оканчивается на гласный звук (беш- олти- олтинчи, икки- иккинчи, йигирма- йигирманчи), и суффикса -инчи, если числительное оканчивается на согласный звук (бирбиринчи, беш- бешинчи олтмиш- олтмишинчи). Например: С пятнадцатого декабря наступили холода. — Ун бешинчи декабрдан совук кунлар келди. (с пятнадцатого декабря — числительное сочетается с существительным в роде, числе и падеже (м. р., ед. ч., р. п.), ун бешинчи декабрдан — к основе числительного присоединяется суффикс -инчи) Мы взяли билеты на первый ряд — Биз биринчи каторга чипталар олдик.

В узбекском языке только субстантивированные порядковые числительные принимают падежные и прочие суффиксы, как существительные. Например: Двадцатого проведем субботник- Йигирманчида шанбалик утказамиз. Первого (букв. с первого) начинается отпуск. — Биринчидан таътил бошланади. У составных порядковых числительных как и в русском, так и в узбекском языке при склонении изменяется только последняя цифра (двести шестьдесят пятая — икки юз олтмиш бешинчи).

Количественные числительные в русском языке склоняются по родам, числам и падежам. В узбекском же языке количественные числительные не склоняются по падежам. Штучные числительные образуются от счетных с помощью аффикса -та и употребляются в сочетании с любым существительным. Например: десять новых слов- унта янги суз, три граната — учта анор, шестью ученицами — олтита укувчи билан, для десяти книг — унта китоб учун. Числительные русского языка сочетаются с существительным в роде, числе и падеже, к числительным узбекского языка присоединяется суффикс -та, а существительные остаются в начальной форме.

В русском языке для обозначения штучности нет специального суффикса. При необходимости пользуются словом штука. Необходимо объяснить учащимся национальных групп, что слово штука употребляется не со всеми числительными. Это слово сочетается со счетными однородными предметами. Например: тридцать штук яиц, семь штук яблок, три штуки граната и т.д., хотя обычно употребляется: тридцать яиц, семь яблок, три граната. Слово штука не употребляется с количественными числительными при сочетании их с существительными, обозначающими одушевленные предметы. Так, например, нельзя сказать: «десять штук собак, пятнадиать штук студентов, десять штук кур». В русском языке количественное числи-

тельное один изменяется по родам, числам и падежам: *один студент* (м. р., ед. ч., и. п.), *одной студентки* (ж. р., ед. ч., р. п.), *одним словом* (с. р., ед. ч., т. п.), *одни сутки* (мн. ч., и. п.). В узбекском же языке числительное **бир** (**один**) в сочетании с существительным не изменяется по родам, числам и падежам. Например: *Бир одам, бир машк, бир дустим билан, бир калам билан*. Только к субстантированным числительным (в том числе и к числительному *бир*) присоединяется падежные суффиксы. Например: *Бирга еттини кушинг* — *Прибавьте к одному семь*.

В русском языке форма множественного числа один сочетается с существительными, которые употребляются только во множественном числе. Например: одни сутки, одни брюки, одни ворот, одни очки. В узбекском языке таких существительных, которые употребляются только в форме множественного числа не существуют и слова брюки — шим, очки — кузойнак, сочетаются с числительным бир и не употребляются в форме множественного числа. Например: бир шим, бир кузойнак, бир окшом. Иногда форма множественного числа дони указывает на однородность. В узбекском языке слово факат передает это значение. Например: Одни студенты остались в аудитории. Факат талабалар аудиторияда колишди. В узбекском языке числительное бир часто употребляется в значении неопределенного местоимения. Например: Бугун кизизни бир аёл билан курдим. — Сегодня я видела вашу дочь с какой-то женщиной (букв. с одной женщиной).

Количественные числительные два (две) в именительном и винительном падежах в русском языке изменяются по родам (ж. р. — две, м. р. и ср. р. — два: две звезды, два голоса, два места). Важно объяснить учащимся, изучающих русский язык, что при числительных два (две), три, четыре в именительном (или винительном) падеже существительные ставятся в родительном падеже единственного числа, а при остальных числительных — в родительном падеже множественного числа. Это правило распространяется и на составные числительные (два романа, две машины, три вопроса, четыре студента, двадцать два журнала — пять букетов, десять чашек, сто рублей, двести тридцать восемь страниц).

Собирательные числительные **оба** и **полтора** также различаются по родам (*оба студента* — м. р., *полтора часа* — м. р., *оба окна* — ср. р., *полтора ведра*). **Обе, полторы** сочетаются с существительными ж. р. (*обе подруги, полторы минуты*). Остальные числительные, которые имеют общую форму для всех родов, изменяются по падежам. В узбекском языке все эти специфические для русских числительных особенности отсутствуют.

Собирательные числительные двое, трое, четверо и т.д. отличаются от собирательных числительных икков, учов, туртов и т.д. Собирательные числительные русского языка составляют небольшую группу: они образуются только числительного два до числительного десять, но практически в современном русском языке числительное восьмеро, десятеро употребляются крайне редко. Собирательные числительные не имеют категорий рода и числа. В русском языке собирательные числительные не сочетаются с существительными мужского рода, обозначающими названия животных, с именами существительными, обозначающими лиц женского пола (нельзя сказать: четверо портних, двое преподавательные при названиях молодых животных (двое медвежат, трое щенят). В узбекском языке нет особого лексического эквивалента для числительного оба (обе), и поэтому значение его передается собирательным числительным икков. Также собирательные числительные в узбекском языке образуются посредством суффикса -ала (иккала, учала, бешала). Например: Оба друга были приглашены в гости. — Иккала дусти мехмонга таклиф килинди.

В отличие от русского языка, в узбекском собирательные числительные (икков, учов, туртов, бешов, олтов, еттов) не сочетаются с существительными. Их функции несколько шире, чем функции русских собирательных числительных. Собирательные числительные в узбекском языке, сочетаясь с притяжательными суффиксами, могут выполнять:

- 1. Функции главного члена предложения (подлежащего). Например: *Туртов хам вазифани бажарди.* Все четверо выполнили задание; Иикковингиз жавоб берасиз. Вы оба ответите.
- 2. Функции наречия: *Бу чизмани икковингиз таёрладингизми?* Этот чертеж вы подготовили вдвоем?

В русском языке сложное количественное числительное образуется из двух количественных числительных путем сложения. При склонения изменяются обе части (за исключением числительных от 11 до 20 включительно и 30). В узбекском языке сложных числительных нет. В узбекском языке числительные от одного до десяти, а также ун (десять), йигирма (двадцать), уттиз (тридцать), кирк (сорок), эллик (пятьдесят), олтмиш (шестьдесят), етмиш (семьдесят), саксон (восемьдесят), туксон (девяносто), юз (сто), минг (тысяча) состоит из одного слова, и любые составные числительные образуются путем простого сочетания указанных числительных. Например: икки минг саккиз юз ун олти. Если перевести дословно, то две тысяча восемь сто десять шесть.

Таким образом, в узбекском языке отсутствуют сложные числительные, образованные путем сложения в одно сложное слово простых числительных, как это наблюдается в русском языке, а именно: один + на + десять = одиннадцать (ун бир — десять один), пять + десять = пятьдесят (эллик), семь + сто = семьсот (етти юз — семь сто).

В нашей статье была предпринята попытка анализа наиболее специфических различий в морфологической структуре имен числительных (количественных, порядковых, собирательных) русского и узбекского языков.

Литература

- 1. Азизов А. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Т., 1983.
- 2. Расулов Р., Миразизов А. Узбек тили. Т., 2009.
- 3. Кострамина Н. В., Николаева К. А. Русский язык. М., 1989.
- 4. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1994.

М. И. Расулова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ

Современная лингвистика характеризуется пристальным вниманием ученых к проблемам терминологии вообще и терминологий различных отраслей знаний, в частности. Такое центральное положение терминоведения объясняется, с одной стороны, быстрым развитием науки, увеличением количества понятий, требующих новых номинаций, с другой — недостаточной изученностью процессов формирования, развития и функционирования терминов.

Неразрывная связь языка с жизнью и деятельностью общества находит свое выражение в том, что все процессы социального развития и научно-технического прогресса отражаются в лексике. Развитие же науки и техники требует новых номинаций, что фиксируется такой частью нашего словаря, как терминология. Поэтому бур-

но растущая и развивающаяся терминология постоянно привлекает к себе внимание исследователей в силу необходимости решения задач совершенствования и упорядочения терминосистем различных областей знания. Одной из насущных и актуальных проблем терминоведения является осмысление особенностей номинаций, происходящих в среде науки и техники. Является ли возникшее понятие новым термином или нет, надо ли ему давать совершенно новое название или можно ли обойтись существующими терминами эти и другие вопросы должны совместно решать лингвисты и специалисты той или иной области техники. Помимо этих проблем на повестке дня стоят и другие собственно лингвистические проблемы. Так, возникает вопрос о возможности сочетаемости данного термина с другими понятиями, вопрос о сфере функционирования термина. Из этой проблемы вытекает другая: синонимические отношения сходных терминов, появление многозначности у терминов, которые по сути своей должны быть однозначными.

В связи с ориентацией лингвистических исследований последнего десятилетия на коммуникативно-функциональный подход к изучению как языка в целом, так и отдельных его единиц, термины тоже должны изучаться по-новому. Это означает, что термины должны рассматриваться не в отрыве от текста, а в самом тексте, как его неотъемлемая составная часть; при этом необходимо обращать внимание на взаимодействие терминов в тексте, а также на особенности их функционирования. Следует оговориться, что подобным подходом к исследованию терминологии занимается новая научная дисциплина — терминоведение.

Возрастание роли термина в коммуникативных процессах влечет за собой постановку еще одной проблемы — возможности перевода и сопоставления терминов, истолкование их роли и значения в межъязыковом общении.

Чтобы решить уже поставленные вопросы, необходимо сделать проблемы терминологии предметом особого внимания. О повышенном интересе к терминологии свидетельствуют многочисленные работы лингвистов, изучив которые были выделены следующие основные проблемы терминоведения, которые занимают умы ученых в настоящее время: проблема определения терминов; однозначность/многозначность терминов; упорядочение терминологии; проблема перевода терминологии; сопоставительное исследование терминологии; создание типологии терминологии; национальное или интернациональное в термине; проблема вариативности в терминологии и другие. Кратко охарактеризуем некоторые из названных проблем.

Одной из важнейших и актуальных проблем терминоведения является проблема определения термина. Данный вопрос занимает умы лингвистов уже давно, но до сих пор дискутируется в лингвистической литературе. Споры о специфике терминологических номинаций определяются в первую очередь внеязыковыми факторами: разобщенностью сходных сфер науки в силу социальных и локальных причин, с одной стороны, и с другой — о каждом коллективе возникает свое представление о специфике наименования, отличающего наиболее типичные черты явления или реалии.

В лингвистической литературе дается целый обзор толкований понятия термин. Мы поддерживаем точку зрения Н. В. Васильевой и считаем, что «термин — это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [3, с. 508–509].

Проблема однозначности/многозначности — одна из ключевых проблем терминоведения, не получивших до сих пор рационального решения [7]. Данная проблема требует детальной отработки. Термин в рамках одной терминосистемы не может иметь больше одного значения в конкретном употреблении, но когда он входит в другую терминосистему, или начинает употребляться как общеязыковое слово, то

у него появляются совершенно другие оттенки значения (ср. ключевой термин робот в его специальных и общеязыковых значениях).

Очень интересной, на наш взгляд, является проблема национального и интернационального в терминологии [2]. Возрастающие контакты на различных уровнях усиливают интерес ко всему тому, что в различных языках является общим или подобным. А это, прежде всего, общность корней, в первую очередь греко-латинских, в новых терминах — английских, что определяет большое количество межъязыковых лексем в технических научных текстах. Интернациональные термины обладают общими свойствами, но в каждом конкретном языке им присущи системность и свои особенности. В каждом языке интернациональные термины подвергаются влиянию данного языка, что отражается на их фонетике, реже орфографии, на сочетаемости и наличии разных грамматических форм (ср. работы Т. Д. Канделаки, [6], М. Н. Володиной [5] и др.). Здесь уместно вспомнить знаменитые специальные наименования: русское космонавт и английское астронавт — составленные по одной словообразовательной модели из греческих корней, но повторяющихся не полностью. Приведенный пример подтверждает тот факт, что каждый язык осмысляет интернациональный материал по-своему. Нам представляется, что не менее интересной является проблема вариативности терминов, которая не теряет своей актуальности и в современной лингвистике. [1, с. 38–49; 4]. Развивающиеся науки вводят в языковой оборот огромное количество терминов, созданных уже известными способами. Однако, следует отметить, что эти термины создаются различными учеными в различных областях науки, в том числе и в смежных, недостаточно контактирующих между собой областях. В результате возникают ряды наименований одного и того же явления, т.е. варианты термина. Эти наименования могут быть сходными и могут выделять разные стороны одного и того же явления. В научном общении такой разнобой, конечно, является неизбежным, но отрицательным моментом. Разобраться, является ли новое понятие вновь образованным термином или это вариант существующего термина, выявить основной инвариант — задача ученого-лингвиста, осуществляемая на основе специальных знаний.

Рамки данной статьи позволили остановиться лишь на некоторых актуальных проблемах терминоведения, которые показались нам наиболее важными и малоизученными. Но в дальнейшем представляется целесообразным более подробное изучение этой проблемы в кругу других интересных проблем как синонимия в терминологии, их вариативность, словообразование терминов, взаимоотношение термина-слова и текста, проявление национально-культурной специфики терминов, типология терминологии и т.д.

Литература

- 1. Авербух К. Н. Терминологическая вариативность: теоретический и прикладной аспекты. // Вопросы языкознания. 1996. № 6.
- 2. Бекишева Е. В. Особенности употребления национальных и интернациональных суффиксов со значением процессуальности в терминологической лексике // Лексика и лексикография. М.: Наука, 1991.
 - 3. Васильева Н. В. Термин // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: СЭ, 1990.
- 4. *Вариативность* как свойство языковой системы: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. М.: МГУ, 1982.
- 5. Володина М. Н. Специфика терминологической номинации // Вестник МГУ. Серия 9. 1996. № 5. С. 38–47.
- 6. *Канделаки Т. Д.* Об одном типе словарей международных терминоэлементов // Филологические науки. 1987. № 2.
- 7. *Лейчик В. М.* Семантическая омонимия и многозначность в сфере терминов // Лексика и лексикография. М.: Наука, 1991.

Н. Г. Рогозинникова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Эргономическое поле современного Ташкента

Эргонимическое пространство Ташкента представляет собой систему собственных имен учреждений, компаний, предприятий, фирм, обществ.

Создавая эргоним, номинатор выступает в качестве активного начала деловой коммуникации, играет роль адресанта («продавца»), обращаясь к потребителю — адресату. Он заинтересован в успехе коммуникативного акта, т.е. в том, чтобы его сообщение (в данном случае — название предприятия) было верно проинтерпретировано адресатом и определило решение адресата выбрать именно его фирму из ряда конкурирующих. Это заставляет номинатора (в частности — создателя эргонимической номинации) следовать языковой моде, т.е. современным лингвистическим тенденциям и реалиям. Эргоним является элементом городской лингвокультуры, частью языкового пространства города, что делает актуальным его изучение.

Номинаторы предпочитают использовать готовые единицы языка, апеллируя к ментальному и языковому опыту реципиента, перенося обозначения уже существующих и известных понятий и реалий на названия своих предприятий.

Эргонимы Ташкента разнообразны по способам создания и степени мотивированности.

В их основе может лежать прямое обозначение сферы деятельности фирмы. Оно отражается, например, в следующих эргонимах: магазины Наш текстиль, Человеческая одежда, Бюро подарков, Цветы Ташкента, Techno shop, Мега спорт, Бытовая техника, Книжная лавка, клиника Vision care, фирма Холмурадов дизайн и др.

Мотивировочный признак «местонахождение магазина» реализуется с помощью лексем локативной семантики: гостиницы Ташкент, Tashkent Plaza, Malika Tashkent, парк развлечений Tashkentland, кафе Tashkent grill, Чиланзар бургер, Анхор, Юнусабад, Уголок, Eski Shahar, City Grill, Яккасарой, На Дубовой, магазины Toshkent savdo markazi, Black Star Shop Tashkent, Ташкентский хлеб и др.

Кроме обозначения внутригородских объектов, наименования могут соотноситься с топонимами других регионов мира: рестораны Versal, Dubai, Marakech, Paris, Tokyo sushi house, кафе Московская пицца, магазины одежды Подиум Италия, Милан, Париж, Евразия, магазины Ковры из Египта, Двери из Европы, Мебель из Европы, New York Optical, Paris optical и др. Эти названия хорошо запоминаются, привлекают внимание не только коренных жителей, но и приезжих.

Часто эргонимы образуются на основе личных имен, что может быть выражено различными грамматическими моделями: 1) У Витька, У Аркадия, У Влада, У Лили; 2) SHAXNOZA FAIZ, Холмурадов дизайн, AMRIDINOV MEDIKAL SERVIS, DIYOR MEDICAL CENTER, FAZLIDDIN DENTAL, Anvar Best Food; 3) магазины женской одежды Мадина, Лолита, Камилла, Shahlo; 4) ресторан Ниллуфар — Хабибулло, салон красоты Омина и Акида и под.

Одна из разновидностей личных имен — мифонимы (имена мифических богов или героев): магазины *Персей*, *Афродита*, *Афина*, *Гефест*, рестораны *Анубис*, *Венера*, тренажерный зал *Геракл*.

Тенденция последних лет — создание названий фирм по «американизированной» русской фамильной модели с окончанием -off ($-o\phi\phi$): Блино $\phi\phi$, Каблуко $\phi\phi$, Bistroff и под.

Восточную фоновую составляющую реализуют названия на основе антропонима арабской модели (с приставкой AL-): рестораны Al Aziz, Al Qasr, Al Delphin, магазин одежды An Maupuk ва An Mazpuб юнион KO.

Эргонимы символического типа представляют собой онимы, внутренняя форма которых отражает специфику эргообъекта: ювелирные магазины Sapfir, Кристалл, Olmos, Brilliant, магазин детских товаров Baby city, салон техники Живая техника, магазины канцтоваров Кнопка, Скрепка, магазин одежды Glamour, аптека Таблетка, кондитерская Ватрушка, салон обуви Башмачок, магазин одежды Barhat, химчистка Белый лебедь и др.

Главной функцией наименований символического типа является привлечение внимания покупателей, поэтому для данных эргонимов особенно важен эмоционально-экспрессивный уровень семантики, который достигается за счет использования: 1) разговорных лексем или выражений: ресторан *Ёлки-палки*; 2) приемов языковой игры: караоке-бар *Ели Пели*, ресторан *Киш Миш, Foody-Roody*; 3) смешение кириллицы и латиницы: магазин обуви *КаблукОFF*, салон красоты *MISS KPACOTЫ*, магазин *КЕШ YOU* и др.

Эргонимы могут содержать рекламную информацию о широте ассортимента благодаря лексемам мир, планета, элементам глобал, мега, интер, ланд и под.: Мир дверей, Мир кожи, Детский мир, Мир обоев, Мир обуви, Мир сумок, Мир техники, магазины Спортландия, 68 одёжек, 1000 мелочей, Мегапланет, Континент, Global Optic, Intertop, Планета Бистро.

Указание на качество товара реализуется с помощью элементов **люкс**, **элит**, **евро**, **макс** и под.: Элитпарфюм, Мебель-люкс, Роскошь Востока, Evrolight, Maksima, Geomax, Евросеть, Europa Exclusive, Euro fashion, Eurostyle, Maks Dor, Lux Optica.

В названии может актуализироваться идея новизны предлагаемых товаров: магазины *Kids New Millennium, New Millennium, Новые жалюзи, Новые окна, New life, New world* или обозначение позиции на рынке: такси Лидер.

Названия, образованные на основе титулов знати, подчеркивают статусность названного объекта: рестораны и кафе *Shox, Падишах, Аристократ, Граф Сити, King burger, Хан*, магазин *Королева*, свадебный салон *Принцесса*, студия сценической хореографии *Княжна* и под.

Языковой моде и популярным реалиям отвечают названия с употреблением компьютерного символа .uz: торговая сеть Korzinka.uz, автомобильная мастерская Balon.uz, магазины Beanbag.uz, Suvenir.uz, Ladoshki.uz, Kupipodarok.uz, Garderob.uz, кафе Gril.uz, Plov-samsa.uz.

Названия, представляющие собой знаменитые бренды или фамилии кутюрье: магазины одежды БЕНЕТТОН, LEVIS, BRUNO & MAGLINI, EMPORIO, ENRICO MARINELLI, Bon Marche, Zara, Marco Antonio, Mari Rossa, Mexx, магазин женского белья Victoria's Secret.

Выделяется группа наименований, образованных от понятий, связанных с разными видами искусства — литературой, телевидением, мультипликацией: аптека $A\ddot{u}$ - fonum, магазины детских принадлежностей fonum, магазин детской одежды fonum, магазин одежды fonum, магазин одежды fonum, магазин одежды fonum, магазин fonum,

Эргонимы формируются на базе функционирующего в данной местности языка или языков, подчеркивая особенности того народа, на территории проживания которого функционирует данное название. Полиэтничность современного Ташкента стала причиной создания разноязычной эргонимии, которая отражает как лингвистические, так и экстралингвистические реалии.

Литература

- 1. Крюкова И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности. Волгоград, 2004.
- 2. *Новичихина М. Е.* Коммерческая номинация: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2003.
- 3. *Носенко Н. В.* Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2007
 - 4. Ташкентские информационные справочники Golden Pages, Yellow Pages, Afisha.uz
- 5. *Шимкевич Н. В.* Русская коммерческая эргонимия: Прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 2002.

Н. Ж. Умбетова

Термезский государственный университет (Термез, Узбекистан)

ОБРАЗОВАНИЕ АКРОНИМОВ — ОМОНИМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В современном русском языке огромное количество сложносокращенных слов аббревиатур, слов с усеченными основами и универбатов. Их появление в русском языке связано с развитием экономики, техники, политики и т.д. Но, главной причиной их возникновения является стремление людей к экономии своего языка. В нашей статье мы подробнее остановимся на буквенных аббревиатурах, которые в современном русском языке не имеют единого определения, так как исследователи расходятся в выводах и дают аббревиатурам различные точки зрения. Исходя из этого у сложносокращенных слов и буквенных аббревиатур возникают расхождения при определении места и их роли в словообразовании русского языка.

Существование аббревиатур в русском языке недолговечно, то есть не совсем самостоятельно, это объясняется тем, что их существование зависит от судьбы развернутого наименования. Но, бывают и случаи, когда аббревиатура не подчиняется корреляту, и в них находятся слабые или более сильные признаки самостоятельности. «Сложносокращенные слова, возникнув как словообразовательные кальки составных названий, постепенно приобретают собственную словообразовательную структуру, уже не копирующую синтаксических отношений исходных словосочетаний» [6, с. 62].

О взаимодействии аббревиатур и их коррелятов, также пишет В. В. Борисов: «Одна из наиболее заметных тенденций в образовании и произношении сокращений в английском языке в последнее время заключается в том, что сокращения рождаются одновременно с развернутым термином, который они замещают, причем сокращения в таких случаях оказывают влияние на структуру развернутого термина и на подбор его компонентов» [2, с. 19]. Эта особенность проявляется в аббревиатурах, состоящих из начальных звуков слов исходного словосочетания. Например: вуз — Высшее учебное заведение; ООН — Организация объединенных наций; МИД — Министерство иностранных дел; ГЭС — гидроэлектростанция. Аббревиатуры, также как и простые слова могут быть омонимичными. Омонимия в сокращенных словах происходит при аббревиации одинаковых по своему составу другому слову, а также при инициальном сокращении словосочетания. В результате инициального сокращения возникают акронимы-омонимы. В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой «акроним» считается синонимом к термину «инициальный тип сложносокращенных слов» и, таким образом, включает все виды аббревиатур. Иначе говоря, акронимы — это аббревиатуры, совпадающие по буквенному и звуковому составу с обычными словами.

«Акронимы-омонимы — это ярко выраженные слова ad hoc (лат. специально созданный) для данного случая, слова, специально созданные для номинации» [2, с. 97]. Они используются для наименования проектов, технических устройств, программ, названий ассоциаций, центров, компаний и объединений. Например, ПИОН — прибор для исследования особенностей невесомости; РИС — радиолокационный измеритель скорости; БАРС — 1. Банк развития сельского хозяйства. 2. Большой англо-русский словарь и т.д. Исходя из вышеприведенных примеров, Д. И. Алексеев говорит о «неаббревиатурных» аббревиатурах, которые маскируются под обычное слово, вплоть до полной омонимии [1, с. 93]. Если говорить о метафорах, то намного точнее, по мнению В. В. Борисова, говорить о «паразитировании» акронимов-омонимов на словах общелитературного языка [2, с. 12]. При образовании акронима-омонима с помощью аббревиации, происходит сужение аббревиатуры. Аббревиатура приобретает дополнительные согласные и гласные от первоначального словосочетания для того, чтобы создаваемая сокращенная лексическая единица могла произнестись как слово-омоним. Подобное образование акронимов-омонимов объясняется лексическим значением слов со сложной смысловым значением, которое совпадает по буквенному составу с акронимом, называемого свойство явления или предмета обозначаемого акронимом. Безусловно, акронимы-омонимы создаются по моделям, но в качестве модели выступает «живое» слово. Важно только учитывать характер создания омонимовакронимов, так как в момент их образования одновременно создаются или сознательно подгоняются акроним и исходное словосочетание с учетом факторов семантического порядка. Например: ЭПОС — экспериментальное планирование ограниченных средств (название деловой игры для хозяйственных руководителей); АИСТ — автоматическая информационная станция; СПУТНИК — система планирования и управления научно-исследовательскими коллективами и т.д. Важно отметить, что некоторые акронимы-омонимы при образовании инициальной аббревиации, случайно совпали с общеупотребительными словами: САД 1. Систолическое артериальное давление; 2. Среднее артериальное давление; СОМ — Система орбитального маневрирования; СОН -1. Сеялка овощная навесная; 2. Станция орудийной наводки; УРАН — Устройство распределения активных нагрузок (электр.); ШИП — Широтно-импульсный преобразователь и др.

Процесс использования случайных акронимов-омонимов проходил стихийно, а их образование было связано с удобством, с легкостью запоминания и различения в речевом потоке в отличие от акронимов, состоящих из отдельных букв. Б. Ф. Ломов в своей работе «Человек и техника» говорит, что «интенсивностные пороги различения слов гораздо ниже порогов различения бессмысленных слогов или отдельных фонем» [4, с. 208]. Вторая группа омонимичных акронимов — преднамеренная, а не случайная. Акроним, и словосочетание специально подгоняют по форме слова с тем, чтобы при аббревиации можно было образовать омоним. В настоящее время преднамеренно создаваемые акронимы-омонимы составляют небольшую группу слов, характеризующуюся определенными закономерностями. Одновременность создания акронима и коррелята доказывается в следующих структурных и лексико-семантических факторах: СПАС — Санкт-Петербургская ассоциация студенческих профсоюзных организаций; в данном случае опускается несколько полнозначных слов. Например, возьмем омонимичные значения, в которых буквенный состав аббревиатуры полностью совпадает с коррелятивным словосочетанием: СПАС — система предупредительной аварийной сигнализации; СПАС — Скорая передвижная автомобильная служба.

Проведенное нами исследование, показало что аббревиатуры, как и простые слова, могут быть омонимичными. Омонимия в сокращенных словах происходит при аббревиации одинаковых по своему составу другому слову, а также при инициальном сокращении словосочетания. Акронимы-омонимы создаются не по определенной модели, а в соответствии с формой общеупотребительного слова. Омонимы-акронимы создаются или сознательно подгоняют акроним и исходное словосочетание с учетом факторов семантического порядка.

Литература

- 1. Алексеев Д. И. Произношение сложносокращенных слов и буквенных аббревиатур // Вопросы культуры речи, вып. IV. М., 1963.
- 2. *Борисов В. П.* Аббревиация и акронимия: военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / под ред. А. Д. Швайцера. М., 1972.
 - 3. Ицкович В. А. Современные аббревиатуры // Русская речь. 1971. № 2.
 - 4. *Ломов Б. Ф.* Человек и техника. Л., 1963.
- 5. *Словарь* иностранных военных сокращений / [сост. В. В. Борисов и др.]; под ред. М. П. Егорова. М., 1961.
- 6. *Уханов Г. П.* Об отношении сложносокращенных слов к словосочетаниям с той же предметной отнесенностью // Филологические науки. 1962. № 1.

Л. И. Фёдорова

ТИПСЭАД (Ташкент, Узбекистан)

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ И ЕЕ МЕСТЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Словообразование (СО) как особый раздел языкознания стало складываться в 40-50-е годы XX века, прежде всего благодаря трудам В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, А. И. Смирницкого. Уже в те годы начали разрабатываться некоторые важные проблемы общей теории словообразования, и среди них, конечно же, место СО в ряду лингвистических дисциплин и методика его преподавания в процессе обучения русскому языку. К сожалению, в практике преподавания русского как неродного изучение словообразования не занимает подобающего места и зачастую ведется несистемно или не ведется вообще. Как известно, словообразование в русском языке теснейшим образом связано, с одной стороны, с грамматикой, и, с другой стороны, с лексикой. Так как в подавляющем большинстве новые слова в языке образуются по готовым образцам от имеющихся слов, совершенно ясно, какое большое практическое значение имеет усвоение словообразовательных средств при изучении русского языка как неродного. Работа над СО — важный момент в обучении языку. Понимание роли и значения разнообразных строительных элементов, составляющих слово, значительно увеличивает потенциал и расширяет пассивный словарь студентов [1, с. 132]. Задача получить целое (слово) из составляющих (морфем) актуальна для практической грамматики как в рецептивном, так и в продуктивном плане. Введение в речевую практику слов, имеющих одинаковое строение и объединенных семантикой, повышает у учащихся ощущение системной связи лексики и СО, что имеет обучающее значение [2, с. 98].

Так как CO охватывает все стороны языковой системы, изучение его нельзя ограничивать каким-либо определенным периодом прохождения учебной программы. CO — это одна из сквозных тем, к которым приходится обращаться неоднократно.

Так, в рекомендациях по работе над грамматикой А. А. Акишина, О. Е. Каган важнейшим пунктом называют работу над словообразованием, подчеркивая, что, «к сожалению, эта тема часто отсутствует в учебнике» [1, с. 132]. А среди основных недочетов в работе с лексикой отмечают «недостаточную работу над словообразованием, помогающую студентам и запоминать слова, и расширять свой пассивный словарь. Встречая новое слово, преподаватель спешит его перевести, не предлагая студентам (там, где это возможно) попробовать самим определить значение слова, опираясь на контекст, исходя из состава слова и т.п.» [1, с. 149-150]. Методисты справедливо считают, что скорость запоминания и понимания новых слов зависит от известности или неизвестности структурных элементов слова (корень, суффикс. префикс) [1, с. 152]. Конечно, объяснение значения новых, неизвестных учащимся слов может даваться различными способами. Например, для значений конкретных предметов — с помощью средств наглядности (рисунков, схем, слайдов). Самым экономным способом, несомненно, служит перевод. Но основой принципа сознательности обучения считается, что «перевод необходим там, где невозможен какой-либо другой способ семантизации» [1, с.153]. Т.е., следуя этому принципу, важно отметить, что значение некоторых слов можно объяснить с помощью подбора синонимов (чуть-чуть — мало), антонимов (мешать — помогать), подбора родового понятия к видовому (учебник книга) или путем описания или толкования значения новых слов на русском или родном языке. Эти способы более приемлемы на среднем и продвинутом этапе обучения. А на начальном этапе лучше использовать приемы семантизации новых слов с помощью контекста и на основе словообразовательного анализа (строить — строи**тель**, писа**ть** — писа**тель**, учи**ть** — учи**тель** и т.п.), особенно в группах студентов, цель изучения языка которых — чтение специальной литературы и газет на русском языке. Эти приемы «развивают способность к языковой догадке и позволяют значительно расширить потенциальный словарь и пассивный запас лексики вообще, что необходимо при чтении литературы по специальности» [1, с. 154].

Усвоение словообразовательных закономерностей должно начинаться с общего представления о составе слова и через длительный период накопления словообразовательных моделей идти к систематизации и обобщению словообразовательных средств языка. Вопросы словообразования должны быть в поле зрения преподавателя на протяжении всего периода обучения и умело сочетаться с тематикой занятий и дополнять их. Конечно, включать в план работы тренировку на членение слов по их составным частям без предварительной, тщательно продуманной работы нельзя. На раннем этапе разбирать можно только наиболее нужные производные слова с прозрачным морфологическим составом, приводя несколько однокоренных слов. Очень важно показать на начальном этапе обучения роль окончания для выражения смысловой связи слов. Изменяемость почти всех частей речи в русском языке с большим трудом усваивается учащимися-узбеками, так как узбекский язык относится к агглютинативным языкам и не имеет флективных форм. Студенты должны усвоить, что морфемы в русском языке располагаются в строго определенном порядке и менять свое место в слове не могут [2, с. 120]. Целесообразно на первых порах использовать для знакомства со структурой русского слова производные слова с интернациональными морфемами (корнями, суффиксами, приставками), например: автомобиль — автомобилист, автодром; аэропорт — аэродром; спорт — спортсмен, спортивный, автоспорт; транспорт — транспортировать, транспортировка; техника — технический, технология, высокотехнологичный; рельеф — рельефный и другие. Необходимо постоянно развивать у студентов умение соотносить изученные словообразовательные модели с определенными грамматическими категориями. Понимание строения слова, умение выводить значение из входящих в слово элементов дает возможность быстро понимать — особенно письменный текст — и грамотно писать [1, с. 151].

Итак, работа над словообразованием должна проходить поэтапно: первый этап — это накопление лексики (с определенной словообразовательной структурой и организованной по лексико-грамматическим группам); второй этап — подведение изученных единиц под определенные словообразовательные модели (с активной работой по анализу слова на основе данного образца); третий этап — активное использование изученных закономерностей СО для пополнения словарного запаса. Рекомендуемые этапы невозможно ограничить какими-то периодами обучения, так как учебный план желательно составлять на каждую группу с учетом целого ряда факторов: степени подготовки по русскому языку, специальности учащихся, целей изучения языка [2, с. 122].

В процессе занятий, направленных на усвоение русского словообразования, должна быть учтена общая тенденция распределения словообразовательных средств по частям речи, а продуманная система упражнений по СО должна давать учащимся возможность свободно понимать то или иное новое производное слово. Для этого должны быть выработаны следующие умения: 1) привлечение группы однокоренных слов; 2) подбор одноструктурных образований; 3) догадка по контексту с учетом структуры слова. В отношении последнего большую помощь оказывает умело подобранный контекст. Тренировка должна проходить только на продуктивных образованиях. Таких как, например, образование прилагательных с антонимичным значением с помощью приставок не-, без-, анти-: точный — неточный, ясный — неясный, вкусный — безвкусный, ошибочный — безошибочный, военный — антивоенный и другие.

Упражнения должны содержать четкие и понятные задания с ясным членением словообразовательной модели и с образцами к каждому словообразовательному типу. Например, на начальном этапе: составьте по образцу существительные женского пола — а) спортсмен — спортсменка: журналист, студент, артист, лаборант, аспирант; б) армянин — армянка: англичанин, южанин, горожанин, киевлянин; в) читатель — читательница: писатель, воспитатель, учитель, преподаватель, покупатель; г) школьник — школьница: ученик, работник, помощник; образуйте по образцу: обед — обедать: ужин, завтрак, работа, отдых и т.д.

На продвинутом этапе полезными и интересными могут быть задания на образование слов по данному описанию обозначаемого предмета (например, образуйте с помощью нужного суффикса место, где растет виноград; место, где растут ели) или подбор по данному слову однокоренных слов с определенным значением (например, к слову автомобиль — а) человек, который водит автомобиль, б) женщина, которая водит автомобиль, в) маленький автомобиль, г) отрасль, которая выпускает автомобили, д) место, где ремонтируют автомобили и т.п.).

При работе с текстами по специальности необходимо проводить тренировочные упражнения по словообразованию в виде предтекстовых заданий для снятия трудностей при последующем чтении и восприятии текста. Например, выделите корни в следующих словах и подберите к ним однокоренные слова и слова-синонимы: путепровод, передача, трубопровод, пролетный, природный, первичный, кольцевой (тема «Мосты и тоннели») [3, с. 51]; разберите по составу следующие слова: землекоп, камнебой, трамбовщик, щебнеукладчик, уплотнение, планировка; образуйте существительные-названия рабочих специальностей от следующих слов, используя суффиксы -ист-, -щик-, -тель-: бульдозер, грейдер, экскаватор, проектировать, изыскать, строить (тема «Строительство автомобильных дорог») [3, с. 39] и т.п. Самостоятельная работа студентов также должна включать в себя посильные упраж-

нения и задания по словообразованию. Например, разберите по составу следующие слова: аэродром, аэровокзал, автостоянка, аэропорт, аэроплан, водоотводный, радионавигация, многомоторный, авиалинии, самолет, вертолет. Определите их род, число, какой частью речи являются. Найдите среди данных слов однокоренные и слова-синонимы (тема для самостоятельной работы «Аэропорт») [3, с. 67].

Таким образом, работа над словообразованием должна быть систематизированной и направленной на развитие умения у студентов членить производное слово, опираясь на связь словообразовательных моделей с грамматической, лексической и стилистической характеристикой слов; на расширение словарного запаса учащихся и активизацию речи в соответствующей коммуникативной сфере общения.

Литература

- 1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012.
- 2. Рожкова Г. И. Очерки практической грамматики русского языка. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1987.
- 3. *Фёдорова Л. И.* Учебно-методическое пособие по русскому языку (для студентов-бакалавров 1-го курса национальных групп дорожно-строительного факультета). Т.: ТАДИ, 2015.

И. А. Чергинская

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ КАТЕГОРИИ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Основным морфологическим выразителем условных отношений в современном русском литературном языке являются предложно-падежные формы имен существительных. Самостоятельное значение условия характерно для предложно-падежных форм существительных, где:

- 1) существительные обозначают отсутствие чего-либо как условия осуществления действия или признака. Они употребляются в **родительном падеже** с предлогом **без** (*Без знаний* современный человек не может существовать достойно);
- 2) существительные употребляются в синтаксической конструкции, где утверждается наличие чего-либо, что является условием для совершения действия. Существительные стоят в родительном падеже с предлогом в случае (В случае гибели Натальи Сергеевны Поля утратила бы последнюю возможность разгадать этого человека (Л. Леонов));
- 3) существительные обозначают условие для реализации какого-либо действия или явления и стоят в **родительном падеже** в сочетании с предложными формами **при наличии**, **при отсутствии**, которые по своей функции приближаются к производным предлогам (*При наличии* характера школа хорошо воспитывает);
- 4) существительные употребляются в **родительном падеже** в сочетании с формой **в зависимости от**. В таких сочетаниях четко прослеживается прямая связь между явлениями, их взаимная зависимость (**В зависимости от обстоятельств** поведение человека может меняться);
- 5) существительные ставятся в **творительном падеже** с предлогом **с**. В таких предложениях устанавливается соотношение между двумя явлениями, из которых одно служит условием реализации второго (*С приходом весны природа расцветает*);

6) существительные употребляются в **предложном падеже** с предлогом **при** (*При всем желании*, *я нахожусь в невозможности исполнить ее волю* (А. Герцен)).

В выражении условных отношений в простом предложении принимают участие детерминанты с самостоятельным значением условия и детерминанты с ситуативным значением условия. Самостоятельное значение условия характерно для детерминантных предложно-падежных форм с семантическими предлогами в случае, при условии и предложными сочетаниями при наличии, при отсутствии, которые по своей функции приближаются к производным предлогам, а также для некоторых детерминантных предложно-падежных форм с непроизводными предлогами при, в. Критерием, позволяющим установить собственно условное значение предложнопадежной формы епроизводным предлогом, является невозможность ее употребления в случае выражения в предложении прошедшего несовершенного единичного действия и прошедшего совершенного. Самостоятельное значение условия имеют: а) сочетания непроизводного предлога (в или при), существительного (случай, условие или обстоятельство), выступающего в роли стержневого слова детерминантной предложно-падежной формы, и зависимого от него, но несущего основную смысловую нагрузку прилагательного, в семантике которого содержится ограничительное значение. Например: в крайнем случае (при крайней необходимости), в особом случае, при определенных обстоятельствах, при единственном условии: б) устойчивая предложно-падежная форма в противном случае в значении «если наоборот, то...» и антонимичная ей в таком случае в значении «если так, то...»; в) предложнопадежные формы при желании, при необходимости, при возможности, при невозможности чего-либо, при надобности и некоторые другие, имеющие в своем составе существительное с модальной окраской, которое в сочетании с предлогом при приобретают условную семантику. Предложно-падежные формы с самостоятельным значением условия участвуют в выражении условных отношений постоянно. Поясняя остальную часть высказывания, они сообщают ей значение обусловленного события, способствуя тем самым формированию условных отношений в простом предложении. Условное значение данных предложно-падежных форм не меняется в предложении, а может лишь осложняться оттенками других значений: под влиянием семантики основы предложения предложно-падежная форма с самостоятельным значением условия может приобрести оттенок временного или причинного значения (При отсутствии монополии не заботятся о внедрении новинок техники и технологии. В случае возрастания спроса цены растут, в случае его падения цены остаются на прежнем уровне).

Детерминантные предложно-падежные формы с ситуативным значением условия приобретают его в предложении под влиянием характера обусловленного события, мыслимого в условной, мотивированной связи с другим событием. Важно отметить, что значение условия для предложно-падежных форм этой группы является, как правило, не единственным компонентом семантики: на собственное значение детерминанта, которое возникает в результате взаимодействия лексического значения предлога и значений сочетающихся с ним полнозначных слов, накладывается значение условия, если в предложении выражены условные отношения (последовательное увеличение затрат одного из факторов производства при неизменности других имеет своим результатом уменьшение прироста на единицу затрат); условнопричинное значение, если предикат предложения имеет оценочную семантику (Без данных, которыми располагает современная география, было бы невозможно решить многие важные задачи развития страны); условно-временное значение, если сказуемое выражено глагольной формой настоящего или прошедшего времени, ука-

зывающей на повторяемость, закономерность действия (*температура плавления льда понижается при возрастании давления*). Но и в этом случае условные отношения являются определяющими для семантики предложения и основное назначение детерминанта с недифференцированным значением — обозначать условие.

Значение обусловленного события, под влиянием которого детерминантная предложно-падежная форма приобретает значение условия, имеют предикативные основы вместе с зависимыми от них словами, если сказуемое (главный член) выражено формой сослагательного наклонения в условном значении (Без длинных бы ушей он в милость не попал (И. А. Крылов)), нормой будущего времени единичного действия или сочетанием инфинитива с модальным словом со значением возможности или необходимости (Люди не смогли бы составить прогноз изменения природы без учета данных о хозяйственной деятельности плодей и о ее влиянии на природу), формой индикатива со значением временной обобщенности (Без труда не вытащишь и рыбку из пруда (посл.)). Значение обусловленного события могут приобретать и основы неглагольных предложений обобщающего характера (На вожсжах и лошадь умна (посл.)).

Среди детерминантных предложно-падежных форм с ситуативным значением условия можно выделить группу присловных распространителей, участвующих в выражении условных отношений регулярно. Эту группу составляют предложно-падежные формы, в роли стержневого слова которых выступают: 1) отглагольные существительные; 2) конкретные существительные предметного значения; 3) отвлеченные существительные со значением свойства, качества, состояния; 4) существительные со значением лица.

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.

Литература

- 1. Грамматика русского языка. М., 1980. Т. 2: Синтаксис. Ч. 2.
- 2. Современные педагогические технологии в личностно-ориентированном обучении и воспитании: учеб.-метод.пособие для учителей и воспитателей / [В. И. Андриянова, С. К. Аннамуратова и др.]. Ташкент, 2008.
- 3. *Формирование* гармонично развитого поколения в современных условиях: сборник научно-методических статей / отв. ред. В. И. Андриянова. Ташкент, 2010. Ч. 5.

Н. Э. Шакурбанова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Анализ структурно-семантических особенностей сложных синтаксических конструкций с ведущей сочинительной связью

Структурно-семантическая классификация сложных синтаксических конструкций имеет преимущества перед традиционной, функционально-семантической, прежде всего в том, что она опирается на структурные признаки явления, то есть, такие признаки, которые являются предметом рассмотрения в синтаксисе. Кроме того, такая

классификация дает наиболее полную и всестороннюю характеристику сложных синтаксических конструкций, поскольку учитывает и к чему присоединяется придаточная часть, и как присоединяется (при помощи каких формально-грамматических средств), и в каких смысловых отношениях находятся главная и придаточная части. Однако при ясности исходных, общих положений структурно-семантического анализа классификация сложных синтаксических конструкций по такому принципу нуждается еще в конкретизации, в систематизации языкового материала, в выявлении основных структурных типов и их всесторонней характеристике. В настоящее время существует уже несколько вариантов классификаций, построенных по такому принципу. Однако в одних большее внимание уделяется структурным характеристикам, а в других — семантическим. В зависимости от этого общий принцип классификации может быть определен либо как структурно-семантический, либо как семантико-структурный. В данном случае избирается семантико-структурный принцип в описании сложных синтаксических конструкций.

Многочленные сложные предложения придают повествованию спокойный, плавный характер, некоторую приподнятость и торжественность (философские размышления героя или автора, описание явлений природы, событий, взаимоотношения между героями и др.). Такого рода сложные синтаксические конструкции являются типичными для стиля художественных произведений Л. Н. Толстого.

В художественной речи стилистическое использование усложненного синтаксиса в значительной мере обусловлено особенностями индивидуальной манеры письма.

В романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» представлены также многочленные сложные предложения с разными типами связи, в состав компонентов которых входят минимальные синтаксические структуры, то есть: сложные предложения, сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные сложные предложения.

Для того чтобы показать, какие варианты сочетания компонентов в сложных синтаксических конструкциях характерны для синтаксиса романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», проведем полный синтаксический разбор примеров из данного романа.

Она только что пыталась сделать то, что пыталась сделать уже десятый раз в эти три дня: отобрать детские и свои вещи, которые она увезет к матери, — и опять не могла на это решиться; но и теперь, как в прежние раза, она говорила себе, что это не может так остаться, что она должна предпринять что-нибудь, наказать, осрамить его, отомстить ему хоть малою частью той боли, которую сон ей сделал [2, с. 12].

Данное предложение представляет собой сложную синтаксическую конструкцию с ведущей сочинительной связью. Состоит из двух смысловых частей.

Первая смысловая часть включает в себя три компонента:

- 1) Она только что пыталась сделать то, и опять не могла на это решиться;
- 2) что пыталась сделать уже десятый раз в эти три дня: отобрать детские и свои вещи;
 - 3) которые она увезет к матери.

Первая смысловая часть представлена многочленным предложением с ведущей бессоюзной связью, в котором имеются придаточная прономинативно-пояснительная и присубстантивно-атрибутивная, оба подчинительных компонента являются сложноподчиненными предложениями нерасчлененной структуры: Она только что пыталась сделать то, (что?) что пыталась сделать уже десятый раз в эти три дня: отобрать детские и свои вещи, (какие?) которые она увезет к матери, — и опять не могла на это решиться;

Вторая смысловая часть состоит из четырех компонентов:

- 1) но и теперь, как в прежние раза, она говорила себе;
- 2) что это не может так остаться;
- 3) что она должна предпринять что-нибудь, наказать, осрамить его, отомстить ему хоть малою частью той боли;
 - 4) которую он ей сделал.

Вторая смысловая часть сложной синтаксической конструкции представляет собой многочленное сложноподчиненное предложение с комбинированными видами подчинительной связи: однородное соподчинение придаточных и последовательное подчинение придаточных частей. В нем имеются придаточные изъяснительнообъектные и присубстантивно-атрибутивная: но и теперь, как в прежние раза, она говорила себе, (что?) что это не может так остаться, что она должна предпринять что-нибудь, наказать, осрамить его, отомстить ему хоть малою частью той боли, (какой?) которую он ей сделал.

Эти две смысловые части соединены между собой ведущей сочинительной связью при помощи противительного союза *но* с противительно — распространительными отношениями.

Роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина» отличается глубоким психологизмом, раскрытием внутреннего мира героев, описанием их чувств, мыслей, взаимоотношений людей и др. Такие тонкие и сложные понятия невозможно было бы выразить без использования соответствующей им языковой формы. Такой формой и служит сложная синтаксическая конструкция с ведущей сочинительной связью.

Рассмотрим еще пример:

Степан Аркадьич мог быть спокоен, когда он думал о жене, мог надеяться, что все образуется, по выражению Матвея, и мог спокойно читать газету и пить кофе; но когда он увидал ее измученное, страдальческое лицо, услыхал этот звук голоса, покорный судьбе и отчаянный, ему захватило дыхание, что-то подступило к горлу, и глаза его заблестели слезами [2, с. 12].

Многочленное сложное предложение с ведущей сочинительной связью.

Состоит из двух смысловых частей.

Первая смысловая часть включает в себя три компонента:

- 1) Степан Аркадыч мог быть спокоен, мог надеяться, и мог спокойно читать газету и пить кофе;
 - 2) что все образуется, по выражению Матвея;
 - 3) когда он думал о жене.

Первая смысловая часть представляет собой многочленное сложноподчиненное предложение с придаточными времени (расчлененная структура) и изъяснительнообъектным придаточным (нерасчлененная структура): Степан Аркадыч мог быть спокоен, (когда?) когда он думал о жене, мог надеяться, (на что?) что все образуется, по выражению Матвея, и мог спокойно читать газету и пить кофе.

Вторая смысловая часть состоит из четырех компонентов:

- 1) но ему захватило дыхание;
- 2) когда он увидал ее измученное, страдальческое лицо, услыхал этот звук голоса, покорный судьбе и отчаянный;
 - 3) что-то подступило к горлу;
 - 4) и глаза его заблестели слезами.

Вторая смысловая часть представляет собой сложное предложение усложненного типа, в котором присутствуют подчинительная (придаточная времени — расчле-

ненная структура), бессоюзная и сочинительная (соединительный союз и) связи: но (когда?) когда он увидал ее измученное, страдальческое лицо, услыхал этот звук голоса, покорный судьбе и отчаянный, ему захватило дыхание, что-то подступило к горлу, и глаза его заблестели слезами.

Эти две смысловые части соединены между собой ведущей сочинительной связью при помощи противительного союза *но* с противительно — распространительными отношениями.

Анализ сложных синтаксических конструкций с ведущей сочинительной связью позволяет сделать следующие выводы: для повествовательной манеры Л. Н. Толстого характерен тщательный отбор и организация синтаксических языковых средств. Это выражается в тонко продуманном использовании сложных синтаксических конструкций, в которых присутствуют большей частью многочленные сложноподчиненные предложения расчлененной и нерасчлененной структуры.

Писателю важно показать путь героя к этому решению, борьбу в его душе, отсюда — предложения усложненного характера. Н. Г. Чернышевский подчеркнул это умение Толстого отразить «диалектику души» своих героев: в их духовном мире «одни чувства и мысли развиваются из других; ему интересно наблюдать, как чувство, непосредственно возникающее из данного положения или впечатления, подчиняясь влиянию воспоминаний и силе сочетаний, представляемых воображением, переходит в другие чувства, снова возвращается к прежней исходной точке и опять и опять странствует, изменяясь по всей цепи воспоминаний; как мысль, рожденная первым ощущением, ведет к другим мыслям, увлекается дальше и дальше...» [2, с. 17].

В основе синтаксических длиннот Л. Н. Толстого лежит отнюдь не небрежность, а нарочитое, сознательное стремление к наиболее точному выражению своих творческих замыслов. Он «лепил» свои образы, как лепит произведения художник — скульптор. Он стремился обычно не рассказать, а показать психический процесс во всей его цельности и нерасчлененности. Это стремление и приводило его иногда к громоздким синтаксическим конструкциям. С другой стороны, и борьба с искусственностью литературно — книжного языка, с его изысканностью и закругленностью слога сознательно вела Толстого по пути его своеобразного синтаксического новаторства. Эта тяжеловесность вполне закономерна, так как она отражает собою сложность тех душевных состояний, какие описывал Толстой.

Литература

- 1. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Книга о хорошей речи. М., 1997.
- 2. Толстой Л. Н. Анна Каренина. Ташкент: Узбекистан, 1980.

А. Г. Шереметьева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ТРАДИЦИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ КНИЖНОСТИ В ОФОРМЛЕНИИ РУКОПИСЕЙ НОВОГО ВРЕМЕНИ (НА ПРИМЕРЕ «КНИГИ ЛЮБВИ ЗНАК» КАРИОНА ИСТОМИНА)

Древнерусская книжная традиция, имеющая византийские корни, проявилась в рукописях XI–XVI веков, которые отличались изысканным художественным вкусом как собственно графики, так и декоративного оформления. Вершины древнерусской книжности — от Изборника Святослава (1073 год) до Лицевого летописного

свода Ивана Грозного (XVI век) — показывают важность эстетического фактора, того самого «благолепия», «любования», которое всегда сопровождало религиозное чувство русского человека. Достаточно вспомнить известную легенду о выборе веры в «Повести временных лет» Нестора.

Сакральное сопряжение красоты и истины, представление о книге не только как о предмете культа, но самом воплощении православия проявляется и в древнерусской иконописи, например, в изображении Христа с развернутой книгой.

Красота древнерусской рукописной книги делала ее произведением искусства. Появление в XVI веке книгопечатания, совершенствование технических приемов постепенно усиливали именно эту роль рукописной книги. Созданные в XVII—XVIII веках рукописные книги — это как правило этикетные подношения, подарки, предметы коллекционирования.

Рукописные книги Кариона Истомина, созданные в конце XVII века, в частности, «Книга любви знак», представляют собой уникальные произведения книжного искусства, объединяющие вековую древнерусскую традицию с новыми западноевропейскими веяниями начала Петровской эпохи.

Карион Истомин (иеромонах Карион) родился в конце 1640-х годов. Он был не только учеником, но и близким родственником известного писателя Сильвестра Медведева. Работал справщиком на Московском печатном дворе. В качестве патриаршего секретаря составлял слова на важнейшие политические события, как придворный поэт писал стихотворные приветствия и посвящения Петру I, царевне Софье, другим членам царской семьи. Карион Истомин занимался также переводческой и преподавательской деятельностью, участвовал в воспитании царевича Алексея. Его педагогические взгляды отличались новаторством: отказ от телесных наказаний детей, необходимость обучения девочек, занимательность занятий и др. В конце жизни он вернулся в московский Чудов монастырь. Дата смерти определяется неточно — 15 мая 1717 или 1722 года.

В 1689 году Карион Истомин в качестве свадебного подарка Петру I и Евдокии Лопухиной преподнес рукописную «Книгу любви знак в честен брак», представляющую собой своеобразную эмблематическую эпиталаму. Текст написан чернилами и киноварью, может полностью заполнять страницу или располагаться в два столбца. Тип письма — изящный полуустав с отдельными элементами скорописи.

Традиционность художественного оформления «Книги любви знак» проявляется в использовании всех необходимых элементов декора: заставок и концовки, буквиц (инициалов), многочисленных иллюстраций (миниатюр). Наиболее показательна в этом плане выходная миниатюра, изображающая новобрачных Петра и Евдокию и их небесных покровителей — Христа, Богоматерь, Святых Петра и Евдокию. Миниатюра напоминает икону с условно-этикетным изображением действующих лиц. Фигуры небесного плана отделены от земных изображением облаков и соединены текстом молитвенных пожеланий. Позы Петра и Евдокии этикетны. Лица не отражают портретного сходства. Тщательно прорисованы детали свадебных одежд и атрибутов царской власти.

Выходная миниатюра общей стилистикой плоскостного изображения связана с несколькими многофигурными текстовыми иллюстрациями: изображением трубачей, астрономов, музыкантов, лучников, воинов, книжников и др. Расположенные непосредственно в тексте, эти многоцветные изображения разрушают монотонность страницы, придают ей особую декоративность.

С такими миниатюрами резко контрастируют выполненные в реалистической манере с использованием приемов светотени изображения различных чувств, кото-

рые отвечают новобрачным своими пожеланиями. Это видение (глаза), осязание (руки), слышание (уши), а также изображение ума (спокойное, чуть улыбающееся лицо), вкушения, вкуса (человек, пробующий пищу), опоры (ноги). Все эти иллюстрации и условное изображение сердца, соединяясь, дают «полного человека» в представлении людей того времени. Такая же двойственность подхода свойственна и инициалам — увеличенным в размере начальным буквам. В «Книге любви знак» имеются киноварные инициалы, в целом напоминающие буквы общего текста, а также крупные декоративные буквицы с использованием фигур людей, животных, птиц, рыб. Особо выделяются малохарактерные для древнерусского искусства инициалы с изображением обнаженных тел. Здесь можно усмотреть явное европейское влияние, однако наивная целомудренность и условность фигур связаны с русским менталитетом и традициями подобных изображений.

Заставки (орнаментальные украшения перед текстом) и концовки (декоративные элементы в конце рукописи) являются неотъемлемой частью художественного декора рукописной книги. В «Книге любви знак» Карион Истомин использовал четыре заставки и концовку, выполненные в стиле барокко. Их отличает сложность цветочной композиции с вплетенными сценами Святой Троицы (третья заставка) и Благовещения (четвертая заставка). Все заставки и концовку Карион Истомин использовал в готовом виде, вырезав их из печатных книг и наклеив на страницу. По всей видимости, сложность исполнения заставила Кариона Истомина прибегнуть к этому приему. Однако, как известно, гравированные черно-белые заставки первых печатных книг были настолько красивы, что многие книжники копировали их в своих рукописях, подражая печатным книгам как более дорогим. Продуманность сюжетов и художественный вкус автора не делают эти заставки и концовку чужеродными элементами книги: цветочные и растительные мотивы гармонируют с изящным круглящимся полууставом текста. Художественный вкус Кариона Истомина проявился и в том, что «Книга любви знак» не перегружена декоративными элементами, в ней отсутствует, например, прием «воронка» — расположение текста в виде суживающегося треугольника, отсутствует элемент «полевой цветок», поскольку он не соответствует инициалам с фигурами людей и животных.

Итак, «Книга любви знак» — это типичное произведение Нового времени, отразившее специфику рубежа веков: еще сильна традиция, но начинают действовать новые тенденции. Показательно, что и собственно лингвистические тексты этого периода, например, знаменитые «гистории» Петровской эпохи демонстрируют неупорядоченность использования традиционных книжных форм, новых форм разговорного языка, заимствований-европеизмов. Карион Истомин — человек своего времени, он иеромонах Чудова монастыря и придворный поэт. Карион Истомин — талантливый книжник, создавший высокохудожественное рукописное произведение, в котором отчетливо проявляется древнерусская книжная традиция художественного оформления, условность и этикетность всех декоративных элементов, создающих гармоничное визуальное дополнение основному содержанию книги.

Литература

- 1. Истомин К. Книга любви знак в честен брак (факсимильное издание). М., 1989.
- 2. Шереметьева А. Г. Палеографические этюды. Ташкент, 2015.
- 3. Щепкин В. Н. Русская палеография. М., 1978.

Н. В. Ширпужева, Н. В. Золотарева

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

К вопросу о семантической категоризации лексики

В данной статье рассматриваются наиболее популярные классификации лексики в семантическом аспекте.

Э. В. Кузнецова в «Лексикологии русского языка» определяет классы слов как «максимальные формы проявления лексической парадигматики». Она указывает, что «классы существуют в виде более или менее широких объединений слов, представляющих собой семантические парадигмы, более объемные и более сложные, чем словесные оппозиции, которые входят в такие парадигмы в качестве составных частей». Отмечается, что в основе любого класса лежит принцип сходства слов по каким-либо общим компонентам, а типы классов чрезвычайно разнообразны и взаимосвязаны [4, с. 71].

Хронологически первыми был выделен такой класс слов как тематические группы. Тематические группы — это объединения лексем, обозначающих определенную предметную сферу. Ф. П. Филин в 50–60 годы XX века, говоря о словарном составе великорусского языка, отмечал акт массовых семантических приращений, т.е. возникновения новых значений разных слов и их переосмыслений. Он пишет: «Вместе с тем с прогрессом общества происходит прогресс лексической семантики. <...> В великорусском языке происходит мощный приток новых производных слов из народной речевой лаборатории. Значительная часть этих слов сохраняется в современном языке, некоторая часть остается спецификой своего времени или переходит в разряд диалектизмов. В комплексе создается неповторимая лексико-семантическая система языка. Словопроизводство охватывает все тематические группы лексики» [6, с. 18–28].

Отмечая количественный рост всех семантических приращений и переосмыслений, Ф. П. Филин пишет, что он происходил в самых различных лексико-тематических разрядах.

Выделение тематических (или предметных) групп было обусловлено скорее методическим аспектом подхода к изучению языка. Объединение слов в одну группу происходит в силу сходства или общности функций обозначаемых словами предметов и процессов в одном и том же или разных языках. А. А. Уфимцева отмечает, что «подобные группы слов объединяются по чисто номинативной, а не сигнификативной стороне слов. Поэтому изучение подобных групп ограничивается своеобразной инвентаризацией, и даже не ставит своей задачей вскрыть внутренние семантические связи слов, особенности смысловой структуры языка в целом» [5, с. 133].

Тематические группы, как и все лексические группы слов, имеют парадигматически структурированный характер. Структура тематических групп слов в большей степени зависит от экстралингвистических факторов.

В зависимости от метода, предмета и целей исследования А. А. Уфимцева выделяет три основных направления изучение словарного состава языка как системы:

- 1) изучение словарного состава по предметным группам;
- 2) исследование смысловой стороны языка по понятийным и семантическим полям:
- 3) историко-семасиологическое изучение лексико-семантических групп одного и того же или разных языков [5].

Семантическое поле обладает следующими основными свойствами:

1. Семантическое поле интуитивно понятно носителю языка и обладает для него психологической реальностью.

- 2. Семантическое поле автономно и может быть выделено как самостоятельная подсистема языка.
- 3. Единицы семантического поля связаны теми или иными системными семантическими отношениями.
- 4. Каждое семантическое поле связано с другими семантическими полями языка и в совокупности с ними образует языковую систему.

В основе теории семантических полей лежит представление о существовании в языке некоторых семантических групп и о возможности вхождения языковых единиц в одну или несколько таких групп. В зависимости от компонентов (формальных или семантических), которые являются для слов, объединенных в классы, общими, Э. В. Кузнецова выделяет формальный, формально-семантический и семантический классы. Она отмечает, что «чисто семантические классы встречаются в языке редко, и могут быть представлены синонимическими рядами слов, не имеющих формального (морфемного) сходства» [4, с. 73].

По мнению Э. В. Кузнецовой. самым важным с точки зрения лексической системы типом классов являются лексико-семантические группы (ЛСГ). За основу исследования лексики по ЛСГ берется слово, как основная единица языка в его многообразных смысловых связях в системе языка. ЛСГ объединяют в себе слова одной части речи, в которых кроме общих грамматических сем имеется как минимум еще одна общая категориально-лексическая сема (архисема, классема). Слова, относящиеся к одной и той же лексико-семантической группе, обладают рядом общих парадигматических и синтагматических характеристик.

Характерной особенностью слов одной группы является то, что дифференциальные семы, уточняющие категориальную сему, оказываются в них однотипными, повторяющимися. Категориальная сема, по словам Э. В. Кузнецовой, предполагает, «задает» не любые, а какие-то определенные аспекты своего уточнения. В рамках этих аспектов формируются типовые дифференциальные семы. Таким образом, набор дифференциальных сем для каждой отдельной ЛСГ оказывается специфическим.

- Э. В. Кузнецова пишет, что «наличие однотипных повторяющихся сем делает слова в пределах группы связанными определенными оппозициями. Совокупность всех оппозиционных связей формирует внутреннюю парадигматическую структуру таких групп. Структура имеет иерархический характер, т.к. все элементы группы привативно связаны с базовыми, опорными словами» [4, с.76].
- Э. В. Кузнецова обращает внимание на то, что существенной характеристикой базовых слов является специфика их значений. Значение базовой единицы группы носит очень общий, малосодержательный характер. В нем, как правило, кроме категориальной семы представлены не более одного-двух дифференциальных признаков. С опорными словами привативно связаны другие слова, более содержательные, но достаточно употребительные и многозначные. В значении этих глаголов кроме категориальной семы имеются дифференциальные семы, уточняющие понятие в том или ином аспекте. В рамках конкретной ЛСГ эти глаголы уточняются еще более содержательными глаголами, выступающих в роли маркированных элементов соответствующих привативных оппозиций. На этом иерархические цепочки привативно связанных слов не заканчиваются, в них включаются все более конкретные и специализированные обозначения действий.

Эти цепочки слов придают внутренней структуре ЛСГ слов вид многоступенчатой иерархической системы. При этом такого типа связи слов являются важнейшими и для структуры лексической системы в целом.

Внутри семантической группы могут быть выделены подгруппы (подпарадигмы), в которых слова объединены на только категориальной семой, но и одной и той же, общей для них дифференциальной семой (ДС). При этом каждое слово может входить в несколько подгрупп в зависимости от характера и количества его ДС и объединяться в них с разными словами. Подгруппы внутри ЛСГ носят ярко выраженный пересекающийся характер. Минимальные подпарадигмы, которые существуют в рамках отдельных ЛСГ, образуют ряды синонимов.

Более широким объединением, чем лексико-семантическая группа является лексико-семантическое поле: это иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу. Н. Г. Комлев пишет, что «в лексическом понятии имплицитно присутствует указатель его принадлежности к определенной сфере, т.е. к тематически более или менее точно очерченному кругу других лексических понятий» [3, с. 119].

Современные исследования показывают плодотворность полевой модели языковой системы, которая представляет систему языка как непрерывную совокупность полей, переходящих друг в друга своими периферийными зонами и имеющих многоуровневый характер.

Литература

- 1. Бочкарев А. Е. Семантический словартом ушь. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2003.
- 2. Вирго Р. Э. Бинарность семантических полей и ее художественный смысл [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам XVI Междунар. науч.-практ. конф. URL: http://sibac.info/archive/guman/1(16).pdf.
- 3. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова. 3-е изд., стер. М.: Ком-Книга, 2006.
 - 4. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. М.: Высшая школа, 1982.
- 5. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). 2-е изд., испр. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- 6. Филин Ф. П. О словарном составе языка великорусского народа // Вопросы языкознания. 1982. № 5.

Г. М. Эгамбердиева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Взаимоотношения пословиц и загадок

Пословицы и загадки во многих отношениях проявляют определенную близость друг другу. Данная близость, прежде всего, обусловлена сжатой стихотворной формой двух жанров. Помимо этого, в обоих жанрах в созвучной и соответствующей форме используются такие художественные средства, как метафора, уподобление, сравнение, сопоставление. В то же время, в каждом из данных жанров получают свое отражение многовековая народная мудрость, его любознательность, проявляющаяся по отношению к действительности, природе. Вышеуказанные особенности представляют собой общие черты, характерные для данных жанров. В то же время, они обладают и специфическими свойствами, определяющими их в качестве самостоятельных жанров. То обстоятельство, что пословица и загадка обладают взаимным типологическим характером, подводит их к общей точке соприкосновения с точки зрения генезиса. По утверждению Ф. И. Буслаева, и пословицы и загадки происходят «из од-

ного общего зародыша» и находятся в тесном родстве как изречения «мудрости народной вообще».

«Пословицы и загадки возникли в качестве своеобразного обобщения народного опыта и многовековых его наблюдений. Они отличаются друг от друга на основе главных факторов своего возникновения, выполняемых функций» [4, с. 43].

Следовательно, «...общность загадок и пословиц заключается в их внешнем оформлении — лаконичности, образности и метафоричности; их различиями служат, кроме вышеуказанных черт: в загадках — предметность и конкретность вечного мира, в пословицах — обобщенный конкретно-исторический опыт народа» [3, с. 13].

Таким образом, пословицы и загадки обладают общими и частными свойствами. В то же время, в отдельных случаях пословица может проявляться в форме загадки, а загадка — в форме пословицы. Например,

- 1. Хаммага тўн тикаман,
 - Ўзим яланғоч.
- 2. Кичкина козоннинг оши тотли.
- 3. Сувда ботмайди,
 - ўтда ёнмайди.
- 4. Ота-онасидан боласи ширин, Палагидан меваси ширин [4, с. 23].

В первом двустишии, если его рассматривать с точки зрения загадки, то в его основе заложена разгадка — игла. Если же его рассматривать в иносказательной форме, то можно принять в качестве образца, характерного для жанра пословицы, так как его иносказательный смысл представляет собой эквивалентную форму пословице «Сапожник без сапог» В следующем двустишие имеется в виду орех. Если его рассматривать с точки зрения казана, то оно представляет собой пословицу. Поскольку, естественно, что еда, приготовленная в маленьком казане, представляется более вкусной. Третье полустишие, в котором подразумевается лед, при условии его рассмотрения с точки зрения иносказания, представляет собой выражение, касающееся находчивых людей, способных в любой ситуации выйти сухими из воды, а точнее, воспринимается как пословица. В первой части последнего двустишия имеют место следующие определения: отец — виноградная лоза, мать — ее лист, ребенок — плод винограда, а в последней строчке двустишия в качестве загадываемого объекта фигурирует дыня. Если данные загадки рассматривать в аспекте человеческих взаимоотношений, то получают свое наглядное проявление воззрения дедушек и бабушек относительно внуков.

Определенные проявления загадок и пословиц подобного типа достаточно часто встречаются и в творчестве других тюркских народов. В частности, загадка: «Тогун ле чыннын ортозы торт олу» — «расстояние между ложью и правдой в четыре пальца» [3, с. 11], получившее распространение среди алтайских народов, в равной степени имеет отношение к обоим жанрам. Если рассматривать его в качестве загадки, то разгадкой будут глаз и ухо. Так как глаз видит и воспринимает истину, а ухо, услышав ложь, может воспринимать ее в качестве правды. Эта загадка перекликается с узбекской народной пословицей, гласящей: «Чем услышать тысячу раз ушами, лучше взглянуть один раз», т.е. в правдивом деле убедишься тогда, когда увидишь своими глазами.

Если же выражение фигурирует в качестве пословицы, то оно приобретает аллегорический характер.

Об аналогичном явлении, наблюдаемом в пословицах и загадках, получивших распространение среди каракалпакского народа, исследователь А. Алимов пишет следующее: «В некоторых загадках признаки пословицы являются доминирующими, в результате чего их называют то загадками, то пословицами» [1, с. 13].

Взаимная близость данных жанров проявляется и в русском народном творчестве. В данной связи русские ученые отмечают следующее: «...загадки переходят в разряд пословиц, и наоборот, пословицы переходят в загадки. «Корми меня до Ивана, сделаю из тебя пана» — употребляется и как пословица, и как загадка, имеющая отгадку (пчела). Загадка «В городе рубят, к нам щепки летят» (письма, вести) употребляется иногда и в виде пословицы. Следует отметить, что при переходе загадки в другой жанр она изменяет обычно и свою форму, и свое содержание» [2, с. 93].

Таким образом, взаимопереход пословицы и загадки, их взаимная близость с точки зрения формы и содержания представляют собой фактор, характерный не только для фольклора отдельных народов, но и, в целом, являются типологическим явлением, свойственным творчеству многих народов. Действительно, не будет преувеличением сказать, что не существует народа, у которого отсутствуют жанры пословицы и поговорки.

Как уже было отмечено выше, возникновение каждого из данных жанров имеет отношение к глубокой древности. В связи с тем обстоятельством, что они имели тесную взаимосвязь с народной жизнью и весьма деятельно использовались на протяжении многих веков, данные жанры подверглись различным изменениям, на основе которых начинает проявляться процесс взаимоперехода. Отдельные выражения, вобрав в себя признаки обоих жанров, использовались то в форме пословицы, то в форме загадки.

Однако из вышеприведенных суждений не стоит делать вывода о том, что взаимопереход данных жанров свидетельствует об отсутствии четких границ между ними. Разумеется, каждый жанр обладает своеобразными чертами, приемами отображения действительности, которые представляют собой важнейший фактор, определивший его формирование в качестве отдельного жанра. В частности, если в пословицах преобладает философский дух, конкретное суждение, то в загадках, с точки зрения их сущности, одним из основных признаков считается направленность на разгадку загадываемого объекта.

Литература

- $1.\ Aлимов\ A.\$ Каракалпакские народные загадки: автореф. дис. ... канд филол. наук. Нукус, 1969.
- 2. Богатырев П. Г. Загадки // Русское народное поэтическое творчество. М.: Просвещение, 1971.
- 3. Укачина К. Е. Алтайские народные загадки. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1984.
 - 4. Хусаинова 3. Ўзбек топишмоклари. Тошкент, 1966.

Секция II

Актуальные вопросы современного литературоведения

Д. Н. Алимджанова

Самаркандский государственный институт иностранных языков (Самарканд, Узбекистан)

Роль историзма и фольклора в литературе

Любое художественное произведение существует во времени и тесно взаимосвязано с историей общества, страны, народа, нации, всего человечества. Такая сопряженность литературы и истории позволяет поставить проблему историзма как одну из основных в науке о литературе. Она выдвинута самой историей, т.е. историческим опытом человечества на протяжении тысячелетий.

Ученые, изучавшие мировую историю, заметили, что нынешнее состояние мира складывалось постепенно, что мышление и чувства, «язык», которым пользовались древние люди, имели как общие с теперешними качества, так и глубокие различия.

Под историзмом понимают соответствие и чувств, а также соответствие выражения их строго определенной исторической эпохе. Историзм предполагает, что ничто не является на пустом месте, а выступает результатом развития, что ход последующих событий вытекает из предыдущих. Историзм утверждает, что ничто в истории не повторяется в точно таком же виде, как оно произошло раньше. Минувший век не воскресает вновь.

Историзм в литературе — это понятие, обозначающее одно из важных свойств художественной литературы — ее способность в живых картинах, конкретных человеческих судьбах и характерах передавать облик той или иной исторической эпохи. При этом термин «историзм» применяется в двух смыслах. В широком смысле историзм присущ всем истинно художественным произведениям, независимо от того, изображают ли они современность или далекое прошлое. Примером могут служить баллада «Песнь о вещем Олеге» и роман в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. В «Песни...», основанной на летописном предании о смерти первого киевского князя Олега, передан колорит седой русской старины: тут и языческие верования в судьбу, в волхвов, и суровый дружинный быт, и величавость характеров людей той эпохи, закаленных в боях и походах. Уже в языке («пращ», «тризна», «кудесник» и др.) А. С. Пушкин воссоздает дух далекого времени.

Кроме того, историзм понятие, сложившееся в литературе XIX века для обозначения нового подхода к изображению прошлого, когда писатель хочет понять и показать своеобразие более или менее отдаленной эпохи, особенности характеров и поступков людей. Иначе говоря, писатель стремится подойти к прошлому исторически. Этот новый подход проявляется в создании так называемых исторических жанров: романов, драм, поэм на исторические сюжеты. Исторический жанр возник в литературе конца XVIII — начала XIX века и связан в первую очередь с эстетикой романтизма.

Важнейшим признаком историзма в романтизме считалось воссоздание местного колорита, своеобразие национальных характеров, героического облика персонажей. Традиции пушкинской исторической прозы были развиты и обогащены в романеэпопее Л. Н. Толстого «Война и мир». Л. Н. Толстой свободно соединяет судьбы вымышленных героев (Пьер Безухов, Андрей Болконский) с историческими лицами, которые, в свою очередь, вписаны в панораму огромных по масштабу исторических событий. При этом актуальные проблемы современной Л. Н. Толстому духовной жизни
(искания Пьера, князя Андрея) естественно сочетаются с разнообразными картинами
русской действительности первой четверти XIX века — возникает, одним словом, органический синтез прошлого и настоящего, истории и современности, свидетельствующий о глубине исторического художественного мышления писателей.

Историзм связан с тем, насколько верно художник понимает смысл изображаемых им исторических событий, в какой степени он вооружен знанием законов общественного развития.

Историзм в литературе — это художественное освоение конкретно-исторического содержания той или иной эпохи, а также ее неповторимого облика и колорита. Проблема историзма приобретает особый характер, когда речь идет об историческом жанре, т.е. о романе, поэме, драме, в которых ставится цель воссоздать человеческую жизнь прошедших времен. В этом случае писатель неизбежно сталкивается с требованиями историзма и сознательно стремится их осуществить. Но в более скрытом и часто неосознанном виде историзм выступает как неотъемлемое свойство любого подлинно художественного произведения, ибо он есть прежде всего способность схватить ведущие тенденции общественного развития, проявляющиеся в общенародных событиях и индивидуальных судьбах. Подлинно художественное произведение всегда глубоко современно; оно воссоздает существеннейшие черты своего времени вне зависимости от того, какой теме посвящено — большим историческим событиям своей эпохи, интимной жизни личности или даже бытию человека среди природы. Но органичная современность истинного искусства есть не что иное, как выражение историзма художественного освоения жизни, способности художника охватить жизнь в ее движении и развитии, изобразить ее как превращение прошлого в будущее, — иначе и нельзя воплотить настоящее.

Художественный историзм качественно отличается от историзма в науке. Задача художника состоит не в том, чтобы сформулировать закономерности исторического развития, а в том, чтобы запечатлеть тончайшие отражения общего хода истории в повелении и сознании люлей.

Литература

1. Оскоцкий В. Роман и история. М.: Худож. лит-ра, 1980.

Н. Х. Алимова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Повествовательная особенность новеллистики Реймонда Карвера

Искусственная реальность, созданная творцом, неразрывно связана с миром его существования. Диалог с читателем осуществляется посредством судьбы, истории персонажа, вплетенного в общий процесс мироздания. Своеобразие повествовательных жанров литературы состоит в особой коммуникативной структуре: «автор —

изображаемое — читатель» [7, с. 63]. В. В. Виноградов отмечал: «Рассказчик — речевое порождение автора, и образ рассказчика — это форма литературного артистизма автора. Образ автора усматривается в нем как образ актера в творимом им сценическом образе. Соотношение между образом рассказчика и образом автора динамично даже в пределах одной сказовой композиции, это величина переменная» [3, с. 85].

По М. М. Бахтину «автор-творец (реальное лицо), автор-рассказчик — неиденцифирован с автором, образ автора локализуется в тексте изображения писателем самого себя. Бахтин выделяет: автора первичного — (nature create noncreate) и автора вторичного — (nature create uncreate). Первичного автора создает читатель, становясь невольно первичным автором образа автора» [2, с. 371; 10].

Современнее определение литературоведа Н. Д. Тамарченко: «Повествователь — тот, кто сообщает читателю о событиях и поступках персонажей, фиксирует ход времени, изображает облик действующих лиц и обстановку действия, анализирует внутреннее состояние героя и мотивы его поведения, характеризует его человеческий тип. <...> Повествователь — не лицо, а функция» [5, с. 750]. Немецкие ученые Г. Вилтерн и Ф. Штанцель предлагают определить тип «автора исходя из художественного мира, в котором он живет. Со временем индивидуальное авторское начало, отражающее свободу художника приобретает большую значимость, авторская субъективность активизируется и поэтическая категория автор завоевывает наибольшее значение среди рангов поэтики» [1, с. 11].

«Авторская речь» включает в себя определенный речевой план, обозначенный как «план повествователя» или «план рассказчика», при этом автор произведения либо идентифицирует себя с создаваемой им картиной мира, либо максимально удаляется от нее, создавая между собой и изображаемым «эпическую дистанцию». В зависимости от способа изложения авторских идей определяется повествовательная перспектива (или перспектива повествования). Включая в себя сложный комплекс субъектно-речевой, пространственно-временной и композиционно-сюжетной организации произведения, повествовательная перспектива дает определенный тип повествования, в котором соприсутствуют и мир произведения, и мир автора. «Мир произведения включает в себя не только материальные данности, но и сознание человека — его самого как душевно-телесное единство... это реальность как вещная, так и личностная», т.е. автора произведения» [6, с. 194].

Автор художественного текста, являясь направляющей силой художественного диалога с читателем, определяет тип повествования, угол зрения, под которым в дальнейшем развиваются идеи и образы предлагаемой целостной эстетической структуры — единство представленных в тексте эстетических ценностей.

Рассказы Реймонда Карвера (Raymond Carver, 1938–1988) — мастера американской малой прозы конца XX столетия призывают читателей к размышлению об общих бедах и неурядицах, к поискам пути выхода из духовного кризиса и депрессии. Творчество писателя отмечено множеством престижных премий, в том числе премий О,Генри, премией «За вклад и развитие американского искусства и литературы», премией Гуггенхайма, Левинсона и Штрауса.

Новелла «Слон» из сборника «Если спросишь, где я». Она, как и двадцать одна из тридцати семи новелл сборника написана от первого лица. Героями-рассказчиками выступают чаще мужчины, но есть и женщины и подростки. Раймонд Карвер, использует привычный для прозаиков прием — драматический метод вживания неидентичного с автором персонажа и изображения событий сквозь призму его восприятия. «Отсутствующий» в повествовании автор создает иллюзию достоверности всего происходящего. В свою очередь, герой — очевидец и участник событий — призван постулировать «правдоподобность» изображаемого. При этом в любом случае

читатель вплотную оказывается, приближен к герою, видит его как бы крупным планом, без посредника в лице всезнающего автора. Такое повествование является для читателей более доверительным и, следовательно, более убедительным.

В центре повествования отец семейства, имя которого читателям остается неизвестным. Он живет один, но это не освобождает его от желания и, одновременно, обязанности содержать всех, включая непутевого брата, который постоянно одалживает деньги, а также престарелую мать, дочь с двумя детьми и ее сожителя, сынабездельника, мечтающего уехать в Германию, в поисках лучшей жизни. По решению суда каждое первое число месяца он вынужден отчислять кругленькую сумму на банковский счет бывшей жены, что всякий раз напоминает неприятные моменты переживаний болезненного для него развода.

«Итак, на моем иждивении мать-это раз, дочь — два и моя бывшая жена — это три. Три человека на моей шее — не считая брата. А ведь есть еще и сын. И ему тоже требуются деньги... Я просто обезумел. Я сон потерял. Днем и ночью я думал об одном и том же» [4, с. 527–528].

Перед читателем уставший от жизни человек, доведенный до отчаяния, своими близкими. Его монологи носят глубоко трагическое звучание.

«Я знал, что делаю ошибку, одалживая брату деньги. У меня и так хватает нахлебников... Я пахал не покладая рук, вставал ни свет, ни заря, шел на работу и вкалывал до позднего вечера. Придя домой, просто падал в кресло и сидел, не двигаясь: так уставал — не было сил даже развязать шнурки на ботинках. Сидел и смотрел в одну точку, встать и включить телевизор и то не мог» [4, с. 520, 525] — трагедия героя состоит в утрате личностного «я». Переход от местоимения «Я» (я знал, делаю ошибку, я пахал) к безличному «Он» (падал, сидел, уставал, не было сил, сидел и смотрел, и т.д) — это своего рода утрата индивидуальности и идентичности. Потеряв себя, становится беззащитным и уязвимым — в этом проявляется характерная карверовская манера повествования.

Главный герой новеллы рисует образы других участников событий — стоящих к нему как бы особняком, но одновременно объединенных в единый центр «иждивенцев, потребителей и нахлебников». Через голос нарратора читатель знакомится с «родными и близкими героя», каждый из которых определяет новую сюжетную линию. В рассказе заложено многоголосье, характерное для карверовской прозы, звучат голоса: сына — бывшего наркомана, с аллергией на кокаин, мечтающего покинуть страну: «общество здесь насквозь меркантильное, он просто задыхается: все говорят только о деньгах, больше их ничего не интересует, его от всего этого тошнит».

Голос дочери не менее жалостен и трагичен: « \mathcal{S} — не жертва. \mathcal{S} — обыкновенная молодая женщина, у меня на руках двое детей и чертов бездельник, которого я почему-то должна кормить» [4, с. 519] — эти слова дочери отец вспоминает в минуты отчаяния.

Вот звучит голос брата, попавшего под сокращение, живущий на пособие по безработице. Все его попытки найти работу — неудачны, он погряз в долгах и лжи. В рассказ отца «включен» молящий о помощи голос: «Я на краю! Вся надежда только на тебя» [4, с. 521].

Еще более трагично звучит голос матери, ответственность за которую легла исключительно на него одного: брат самоустранился, а пенсия катастрофически не покрывает ее расходов.

В этом калейдоскопе жалоб на жизнь и криков о помощи не слышен только голос жены протагониста: «И только моя бывшая жена не удостоила меня ответом. А зачем ей? Она знает, что получит свои денежки первого числа, а откуда они по-

ступят — хоть из Сиднея, хоть с Марса, — ее не касается. А если деньги не придут, ей достаточно снять трубку и набрать номер своего адвоката» [4, с. 531].

Нарратор (автор) обращается к читателям, и мы становимся как бы участниками событий: сопереживаем, пытаемся понять, дать совет, когда он просит, как бы отвечаем на вопросы — голос повествователя становится созвучным с фиктивным читателем — «наррататором» [7, с. 98]. «На этот раз он попросил тысячу. Представляете — Тысячу! Где я достану тысячу долларов?» [9, с. 532] или, когда сын пытался в очередной раз выпросить деньги, когда уже вышли все средства воздействия на его жалость, совесть и какое-либо понимание «включения» в проблемы, на очередь пришли угрозы сущида. «Нет, уж лучше сразу пустить себе пулю в лоб и больше не мучаться. Или повеситься — тоже выход; не придется одалживать ружье, да и на пули не надо будет тратиться. Представляете? Так прямо и написал» [4, с. 530].

Безысходность, невыносимость бытия, взаимно чинимая близкими людьми, доходит до предельной точки. Герой, доведенный до отчаяния бесконечными просьбами родственников помочь им деньгами — и, в свою очередь, доводящий близких до истерики своим отношением благодетеля, находит в себе последние силы махнуть на всё рукой и, подобно птице, ощутить скорость полета в машине соседа. Он не беспокоится о том, что их ждет за поворотом — жизнь или смерть.

«Давай, жми! — крикнул я ему, — Покажи класс, Джорж! — И он выжал на полную. Мы рванули вперед, ветер ревел в ушах, и не было такой силы, которая смогла бы нас остановить. Мы неслись как бешенные в его огромной машине, на которой висел крупный долг, и нам сам черт был не брат» [4, с. 540].

В рассказе представлен классический пример «персонифицированного» повествователя, при котором одно из действующих лиц художественного произведения обозначен как «рассказчик — участник происходящего», своего рода комментатор действия «изнутри». Концентрация повествовательной перспективы на субъектном плане рассказчика дает писателю возможность показать и оценить происходящее изнутри, диегетического *нарратора*: «диегетический нарратор повествует о самом себе как о фигуре в повествуемой истории» [7, с. 81].

Литература

- 1. *Аверинцев С. С., Гаспаров М. Л., Андреев М. Л.* Категории поэтики в смене литературных эпох // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы худож, сознания. М., 1994.
 - 2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
 - 3. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., 1971.
 - 4. Карвер Р. Если спросишь, где я. М., 2007.
 - 5. Тамарченко Н. Д. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2002.
 - 6. Хализев В. Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2002.
 - 7. *Шмид В.* Нарратология. М., 2003.

М. Г. Ахатова

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

К ВОПРОСУ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Сегодня, вначале XXI века идет процесс формирования, трансформации новых литературных течений, заявляют о себе новые писатели, как продолжающие богатейшие традиции русской литературы, так и ищущие новаторские формы воплощения своих идей, замыслов, концепций.

Таким образом, правомерно говорить о двух направлениях, доминирующих в современной литературе: классическое и ультрамодное. К последнему зачастую относят и постмодернизм, и концептуализм, и интеллектуальную литературу, и магический реализм, киберпанк, фэнтези, многочисленные книжные сериалы, графические романы (комиксы), электронный эпистолярный жанр, и новые формы фольклора в виде песен, анекдотов, скетчей, лингвистических экспериментов. Подобный перечень свидетельствует о том, что литература на современном этапе подвергается серьезным структурным изменениям, становясь более разноплановой. При этом и классические жанры адаптируются с требованиями времени.

Например, современная литература XXI века продолжает развивать детектив (творчество Дэна Брауна, Сергия Лукьяненко, Бориса Акунина), жанровая палитра которого говорит сама за себя — исторический, иронический, фантастический, интеллектуальный. Или писатели работающие в жанре фэнтези и фантастики пишут и космооперу, и городское фэнтези, киберпанк, постапокалипсис, стимпанк, технофэнтези, хоррор и готический роман. Фантазийная литература на современном этапе плодотворно сотрудничает с компьютерной игровой индустрией. По мотивам самых известных компьютерных игр пишутся книги, и наоборот. Еще одно отличие современная литература XXI века — это литературные анонимы. Анонимные тексты бродят по интернету. Анонимные писатели пишут сценарии к фильмам и сериалам. Кроме анонимов новые современные направления в литературе разрабатывают псевдонимы, которые тоже суть безликие личности.

Литература на современном этапе представляет собой огромный хаос книг, которые не смог бы осилить даже сам Хорхе Борхес.

Поэтому, чтобы иметь надежный компас, современная литература XXI века предлагает различные справочники, альманахи и рейтинги. К примеру, список книг рекомендуемых Бродским, или Бегбедером, или 1 001 книга, которую должен прочитать каждый за свою жизнь. При этом, ко иногим серьезным, хорошим книгам сегодня есть доступ через книжные магазины, библиотеки или через интернет. Любая книга доступна, каждый из нас может наслаждаться чтением хорошей литературы: от классики до современности.

Д. А. Балич

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Специфика образной системы в романе Мигеля Делибеса «Святые невинные»

Творчество Мигеля Делибеса, наряду с творчеством Камило Хосе Села и Гонсало Торренте Бальестер, определяет новый этап развития современной испанской литературы XX века. Делибес вошел в испанскую литература как писатель серьезный, вдумчивый, озабоченный судьбой своего народа. В 1948 году за роман «Кипарис бросает длинную тень» Делибес был награжден крупнейшей в Испании литературной премией «Эухенио Надаль». В пятидесятые годы Делибес написал книгу «Дорога» (1950), которая обозначила его путь к славе, и, начиная с которой, изображение сельской жизни становится ключевой темой всего своего творчества. Роман исполнен глубокого социального реализма. Позже он опубликовал целую серию романов «Сиси» (1953), «Дневник охотника» (1955) и «Красный листок» (1959), «Крысы» (1962). Действие его романов происходит в основном в Кастилии, автор рисует картины ни-

щеты, обусловленные экономической отсталостью, определяет причины тяжелой жизни народа и, соответственно, тяжелого разочарования, в связи с отсутствием социальных перспектив.

В произведениях писателя 60-х годов, человек и окружающая среда находятся в постоянном противостоянии, персонаж всегда находится в конфликте с самим собой или с той социальной средой, которая пытается уничтожить его. Роман М. Делибеса «Пять часов с Марио» (1966) как нельзя лучше характеризует эту тенденцию, он посвящен драматической борьбе человека за мысль и духовную свободу. Роман строится на длинном внутреннем монологе женщины во время бдения у гроба своего мужа, автор рисует история своих героев жизни в контексте истории жизни страны. В 80-е годы, эпоху нарастающей бездуховности, многие испанские писатели ищут в изображении деревенской жизни корни национальных традиций, морали, неразрывности с природой и Делибес публикует роман «Святые Безгрешные» (1981), в котором утверждает особую роль Времени, корректирующую Жизнь. Писатель поновому смотрит на крестьянство, высвечивая далеко не безупречные стороны их жизни, обращает внимание на косность, невежественность и грубость. Но самым важным в рассмотрении этой темы становится взгляд автора на расслоение крестьянства: семьи покидают насиженные места и уезжают в город, где многим из них живется неуютно в отрыве от земли. Роман «Святые Безгрешные» состоит из шести самостоятельных глав, каждая из которых неразрывно связана с общим повествованием. В романе автором мастерски представлены образы-символы двух главных категорий действующих лиц — первых: покорных и бедных, невинных и униженных крестьян, и вторых — их хозяев — крупных землевладельцев. Образная система романа представлена персонажами, каждый из который являет воплощение определенных качеств, позволяющих отнести его к той или иной категории.

Центрообразующий образ в романе — крестьянин Азарий, вокруг которой вращается «история». Это умственно отсталый 60-летний «младенец», обладающий чудесным даром приручать птиц, сливаться с природой, умеющий «разговаривать с птицами», трогательно заботящийся о своей внучатой племяннице, так же физически и умственно неполноценной девочке. Богатый землевладелец Сеньорито Иван как бы скопированный из эпохи феодализма, любитель охоты, равнодушный, деспотичный и безжалостный человек — является как бы антиподом Азария. Также символичен образ егеря Пако Пенька, которого Сеньорито Иван, несмотря на его возраст, держал в качестве охотничьей собаки, заставляя его лазить на самые высокие дубы, с подсадной птицей». На одной из охот Пако стараясь угодить хозяину, полез из последних сил на дуб, сорвался с дерева и сломал ногу. Но и с ногой в гипсе сеньорито Иван заставил Пако через неделю помогать ему в охоте.

Автор показывает, что крестьяне не осознают своей жалкой жизни, они довольствуются подачками господ. Например, получив небольшую сумму в честь приезда маркизы, крестьяне уходят довольные тем, что сеньора «их жалеет», а вечером жарят козленка, пьют вино и кричат «...да здравствует сеньора маркиза»!

Этот пример раскрывает еще одну важную тему: социальная несправедливость напрямую связана с проблемой невежества и безграмотности, с проблемой образования. Сеньоры пользуются невежеством крестьян, чтобы сохранить свое привилегированное положение перед слугами.

Регула и Пако понимают важность школьного образования для своих детей. Они хотят лучшей доли для своей талантливой дочери Ньевес, но она вынуждена служить в доме Дона Педро, а не ехать учиться в Мадрид.

Чтобы несколько разбавить тяжелое гнетущее ощущение, остающееся у читателя при описании жизни крестьян, автор использует прием иронии. Сеньора маркиза при-

глашает из Мадрида двух волонтеров, чтобы научить грамоте крестьян. После объяснения алфавита, Пако и Факундо пытаются понять, зачем нужны мягкий и твердый знаки. Крестьян учат грамоте только для того, чтобы хозяин мог похвалиться перед французским гостем умением слуг написать свое имя.

Финал романа исполнен глубокой символикой — это бунт «святого безгрешного» Асария. На очередной охоте по трагическому стечению обстоятельств, сеньорито Иван застрелил ручного коршуна Асария. Застрелил потому, что охота в этот день не удалась, и стрелять было все равно в кого. Он видел, как Асарий переживал смерть птицы. В качестве компенсации он равнодушно предложил ему найти другую птицу, не понимая, что для Асарии этот прирученный коршун являлся смыслом его жизни. Потрясенный гибелью своей любимицы, Асария убивает хозяина. Убийство сеньрито отчаявшимся безумным человеком воспринимается как акт социального возмездия, обусловленный накоплением ненависти, которая вырывается наружу в момент потери Азарием смысла жизни- любимой птицы. Трагический бунт проявляется как неизбежная реакция на унижение, на нарушение закона природы.

Литература

- 1. Delibes M. Los santos inocentes Prologo de Santos Sanz Villanueva Collección Milenium, 1999.
 - 2. Делибес М. Кому отдаст голос сеньор Кайо? Святые безгрешные. М.: Радуга, 1983.
 - 3. Штейн А. Л. История испанской литературы. М.: УРСС, 2001.

Г. Т. Гарипова

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

Диалог как форма исповеди: теория века? Философия сознания? Литературная рефлексия?

Несмотря на то, что историко-литературные реалии конца второго десятилетия XXI века диктуют необходимость уже не только выработки, но и систематизации категориальной и направленческой парадигмы литературного развития, до сих пор нет четких теорий и концептуальных работ, в которых были бы даны мировоззренческие и собственно эстетические координаты. Несомненно, что проблема заключена не в слабости современной литературоведческой науки, которая, наоборот, вышла сегодня на очень высокий уровень своего развития, во многом благодаря возможностям «открытого» функционирования в мировом поле гуманитарного знания. На наш взгляд, сложность дефиниции историко-теоретических литературных категорий и парадигм определяется самой их спецификой, которую мы бы обозначили в системе трех концептуальных принципов общего гуманитарного плана — принципов, маркирующих эпохальное развитие литературной системы XX века и особенно усилившихся на миллениумном рубеже XX-XXI веков: синтетизм (приводящий к интерференции художественных типов сознаний, направлений, жанров, стилей и т.д.), междисциплинарность (определившая тенденцию к интеграции литературы и литературоведения в общую парадигму современного научного знания), компаративизм (как форма мышления, как форма философствования, как форма стилевой (интертекстуальная, рецептивная эстетика) организации художественного текста).

В основе обозначенных принципов выделяется некое единое ядро, которое определяет их суть и в то же время постулирует уровень их совпадения в единой системе — диалогизм. Несомненно, что ключевое определение диалогизма как научно-

го методологического принципа современного гуманитарного мышления формируется в системе теоретических разработок М. Бахтина, основанных на концептуализации диалогической системы (диалог, диалогические отношения, диалогическое противостояние) не как способа или средства, но как собственно стержня художественного текста, его центра (стилевого, идейного, философского и т.д.): «Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть... — не только для других, но и для себя самого» [1, с. 294].

Теория диалога М. Бахтина достаточно активно в современном литературоведении центрирует большое количество различных концепций и новаций, в большинстве своем строящихся по принципу реинтерпретации бахтинских положений. Нам показалось интересным проследить специфику функционирования такой диалогической модели как «исповедальный диалог», которая с одной стороны постулирует обращенность диалога в «моё» «закрытое» «сознательное» «сакральное» пространство (как некий инвариант внутреннего диалога-монолога), а с другой стороны подчеркивает реализованность диалогической структуры «"я"/другой» (наиболее привычной формы внешнего диалога): «Я осознаю себя и становлюсь самим собой, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого... Быть — значит быть для другого и через него — для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря на себя, он смотрит в глаза другого или глазами другого» [2, с. 251]. Так в структуре исповедального диалога соотнеслись принципы монологического и диалогического повествования. Подобный синтетизм стал некой стилевой ориентацией для большинства современных художественных текстов, моделирующих в этой системе свои направленческие координаты (интерференция двух и более принципов различных направлений), жанровые, художественноонтологические и т.д. При этом весьма актуализируется и апробация диалога как способа построения поэтики исповедальности, когда диалоговость становится средством функционирования сознания — автора, текста, читателя. Исповедальность в литературе этого периода имеет формально-содержательный признак, поскольку повествование от первого лица определяет не только «поток сознания» или психологический самоанализ, но и жанрообразующее качество произведения, динамику и диалектику фабульно-сюжетного развития. Поскольку на первый план выдвигается жизненный духовный опыт, а не конкретные события, акцентируется не действиепоступок героя, а лишь его отражение во внутреннем пространстве сознания. Сниженность значимости поступка нейтрализует важность реалистической бинарности в психологии определения характера — «отрицательный/положительный». Исходя из того, что «поток сознания — это изображение мыслей и чувств персонажей, изложенных в свободной манере и не скованных логикой» [1, с. 319], основу литературной техники подобной художественной формы (в рамках неклассической парадигмы художественности) составляет внутренний монолог-самоотчет, эстетически реализующий психологию исповедальности, снимающей момент оценки (этической, в первую очередь) изображаемого, акцентирующей процесс духовного мышления (без осмысления причин).

Сама психология исповеди предполагает развертывание образа *меж-героя*, находящегося в промежуточном состоянии, в процессе определения граней плюса и минуса. Такое состояние и рождает необходимость исповедаться, то есть излить душу, раскрыть ее в стремлении самоосуждения и самооправдания в первую очередь. Понятие *само*- и определяет форму исповедальности как инвариант «внут-

реннего монолога», ибо монолог, направленный во вне, реализует форму «покаяния», определяющего не самооценку, а реакцию со стороны антимира (по отношению к личностному «Я»). Ряд исследователей современной прозы (А. Г. Бочаров, Г. А. Белая, В. Г. Воздвиженский) определяют художественную исповедь как своеобразную форму нравственного очищения и выделяют ее основное этико-психологическое качество — трагедийный катарсис. Диалог становится исповедальным и выступает как антитеза монологу в ситуации появления особого экзистенциального внутреннего чувства — «слушающего глаза», «слушающего Я» (в понимании известного гуманистического психотерапевта Дж. Бьюдженталя). По сути монолог это всего лишь одна из форм диалога, поскольку система совпадения «Я-Я» определяется в любой психологической системе экзистенциально заданной оппозицией Я и некто другой Я: Я-ЭГО, Я-ОНО и т.д. Архитектоника исповедального слова в современной литературе многопланова и многослойна не только за счет широкой апробации поэтики исповедального диалога, но и за счет семаналитической интертекстуальности, которая проявлена не только в постмодернистских текстах, но и любых текстах с концентрированной обращенностью к реинтерпретации, ре/декодировке уже существующих смыслов. Семанализ становится альтернативой герменевтике, методологически ориентированной на поиски смысла через его интерпретационную раскодировку. Семанализ направлен на декодировку смысла в семантических структурах текста и актуализирует создание диалогического интертекста в смысловых интерпретационных цепочках и парадигмах. Как определяет Юлия Кристева, «субъект высказывания одновременно является представителем субъекта процесса высказывания и предстает как объект для последнего. Во все времена, однако, наррация как диалогическая матрица конституируется адресатом, к которому наррация обращается» [3, с. 84].

Диалогическая матрица Юлии Кристевой включает в себя два типа дискурса — монологический дискурс («который включает в себя: 1) способ репрезентации описания и наррации (эпический); 2) исторический дискурс; 3) научный дискурс. Во всех трех субъект принимает роль 1(Бога)...») и диалогический дискурс («1) карнавала; 2) мениппеи; 2) романа (полифонического). В этих структурах одно письмо прочитывает другое, прочитывает само себя и выстраивает в генезисе деструкции») [3, с. 84–85].

Таким образов, пытаясь выстроить семаналитическую схему исповедального диалога мы приходим к формуле «в себе присутствие», означающую синтетические модели «диалог-монолог» / «монолог-диалог» в поэтике исповедальности. С этой установкой диалогической матрицы можно спорить, однако, семанализ ряда текстов позволяет утверждать жизненность такой модели. В рассказе Л. Петрушевской «Диалог» психология героинь А. и Б. раскрывается как «саморефлексия» (М. Бахтин), т.е. направление смысла во внутрь, поиск убежища-оправдания от смерти, самоспасение, фактически приводящее к НИЧТО (вспомним известную «тайну» присутствия смысла при явном отсутствии его смысловых констант — А и Б сидели на трубе, А упала, Б пропала, что осталось на трубе?..).Специфично жанровое определение рассказа — «Диалог». Он и составляет фабульную канву рассказа. На самом же деле этот диалог А. и Б. — двух умирающих от рака женщин 43 и 60 лет в «заканчивающей палате» представлен как параллельно двигающиеся, практически не пересекающиеся два «потока самосознания». Их пересечение происходит в каком-то внутреннем пространстве мира, лежащего за рамками этого «изолированного бокса», в основе его саморефлексия каждой героини, направленная на отталкивание смерти именно от себя. И две чужие стали своими в этом кругу «жизнь-смерть»: «А я не стыжусь рака... Мне из-за Вани надо долго жить. Моя задача всех растолкать, да. А у них свои дети, конечно, они за своих борются. А мне наплевать на их детей, у меня свой есть. Так и боремся, кто как. Называется жизненная борьба» [5, с. 118]. Привычная для Петрушевской хаосмотическая схема «свой-чужой», разрушающая диалогическую бахтинскую концепцию «свое познается через чужое и наоборот» и постулирующая диалогическую матрицу «монолога-диалога» Кристевой, концентрирует вокруг себя и ценностно-ориентированные смыслы повести «Время-ночь», в которой вся энергия героини направлена на такую же борьбу за жизнь «своих». Извечное перетекание «своих» в «чужих» и наоборот неизбежно становится законом быта-бытия героев Петрушевской, а хаотическую текучесть их сознания отражает и то особое «психологически заданное текстовое сознание», которое выстраивается Петрушевской в несколько иной системе поэтики иронической исповедальности — лабиринт иронизирующих текстов (взаимопересекающиеся тексты «записок на краю стола» матери, «дневников» дочери»). Л. Петрушевская в повести разворачивает картину нового «своего круга» — «кривой семьи» поэта Анны Андриановны.

Внутреннее измерение повести определяется двумя критериями: личностным сознанием (созерцанием героини себя в мире как бы со стороны — стихи в этом помогают ей) и эстетическим сознанием (отражением себя в мире через словоисповедь — и дневники дочери в этом плане играют особую роль самопрозрения). Именно при помощи эстетического сознания, вобравшего весь предыдущий опыт взаимоотношений «гармония-слово-хаос», воплощенные в исповедальные откровения, прежде всего с самой собой, героиня выстраивает качественно новые отношения с миром, направленные не на борьбу с хаосом жизни, а на диалог с ним. При этом Анна Андриановна ищет «гармонии внутри, а не поверх хаоса» [4, с. 33]. Единственным способом осуществить этот поиск становится обретение Любви — не искореженной и кривой «диалогами с хаосом», а истинной, не подмененной жалостью, а обусловленной гармонией сопереживания. Читателю нет необходимости надрываться в поисках ответов, вся повесть выстроена в стиле предельной откровенности повествования. Отсутствие подтекстовой недосказанности обостряет ощущение искренности и правдивости «излияний» героини. «Поток сознания» становится не столько художественным средством психологического раскрытия образа, сколько особым взглядом героини на жизнь воспринимаемой ею как «монолог» с хаосом внутри, как отсутствие «диалога» с миром — хаосом во вне. Героиня все время пребывает в пространстве трагического одиночества, единственной формой общения в котором становится монолог с самой собой, реализованный в потоке мыслейвопросов — как, где, откуда найти-достать-заработать на еду-одежду-игру для дочери — сына — матери — внука. И во всем этом мире, созданном ее сознанием, нет места только для одного одинокого «Я» — ее самой. Она отсутствует в себе, чтобы дать пространство семье, чтобы вместить на место своего «Я» бытие других «одинчеловеков». Так одновременно Петрушевская осуществляет разрыв и слияние «микромира» человеческого «Я» и «макрокосмоса» бытия. Дискурсивная модель матрицы «диалога — монолога» очень активно используется Д. Хармсом. Так, к примеру, в рассказе-диалоге «Елена Ивановна — Ну вот, Фадей Иванович, всё дожди...» принцип структурирования диалоговости разрушен окончательно на уровне диалогового со-присутствия смысла и определяется драматической (родо-видовой) формой наррацией, призванной формально подчеркнуть «диалог», но семантически отмечается его полная деструкция. Герои не слышат «чужого», «другой» полностью отсутствует в системе диалога:

Елена Ивановна: Ну вот, Фадей Иванович все дожди идут. **Папаша:** Да не говорите Елена Ивановна, покосы гибнут.

Елена Ивановна: Хорошо нам под крышей сидеть, а вот каково если кто в поле? A?

Папаша: Плохо бездомному страннику, Елена Ивановна: Вам еще чаю налить? Папаша: Плесни еще полстаканчика. (Пауза).

Папаша попил чаю и задремал.

Елена Ивановна: И Ольга чего-то не пишет.

Папаша бормочет.

Елена Ивановна: Не пишет и не пишет.

Папаша: Как не пишет?

Елена Ивановна: Ольга, говорю, не пишет.

Папаша: То есть как Ольга?

Елена Ивановна: Да Ольга, что, ты не знаешь Ольгу?

Папаша: Ах, Ольга? Ну и что же она? **Елена Ивановна:** Да вот, не пишет, говорю.

Папаша: Ай ай ай.

Рахтанов (*проходя*): А Сергей сделал Ольге предложение. (*Уходит*). **Елена Ивановна:** Сергей, да что он! А она? (*Папаше*). Слышал?

Папаша: Что?

Елена Ивановна: Сергей! Предложение!

Папаша: Ну а он? Елена Ивановна: Ольге. Папаша: Что не пишет?

Елена Ивановна: Вступить в брак.

Папаша: Ай ай ай.

Елена Ивановна: Какая пертурбация.

Рахтанов: Коля продавил металлический диван. Вот.

Елена Ивановна: Постой, постой, как же это?

Папаша (*скоро*): Ужасно, ужасно, какая катастрофа они продавили металлический диван.

Елена Ивановна: Вот доверь металлический диван, так тотчас и продавить норовят.

Рахтанов (проходит и хлопает до и после): А Коля во вторник съел дом.

Елена Ивановна: Ну, так и есть. Он [6].

Структурно подобная диалогическая матрица наблюдается и в романе современного узбекского писателя Амана Мухтара «Афлотун» («Платон»). Формально роман построен как интертекстуальная наррация философских «диалогичных» текстов — «Диалоги» Платона, «Диалоги» Цицерона, «Беседы» Эпиктета. Причем, Аман Мухтар структурирует «диалоговое поле» романа в системе соединения в единый сюжетно-стилевой вектор два нарративных «диалогичных» элемента — «Апология Сократа» (единственное произведение Платона, написанное не в диалогической форме) и «Диалог "Критон"» (который в сюжетном отношении рисует продолжение событий «Апологии Сократа», но структурно есть чистая форма диалога).

Но при этом абсолютно очевидна семантическая деструкция пратекстов-кодов, поскольку писатель создает экзистенциально-онтологическое пространство, несовпадающее со смысловыми установками Платона. Аман Мухтар выстраивает новационную диалогическую матрицу, в которой формальные признаки диалога функционально маркируют рецептивно-интертекстуальный диалог жанров/стилей как формы репрезентации авторского монолога. На мой взгляд, роман «Афлотун» практически единственное произведение в современной узбекской литературе решающее на

уровне мировоззренческих и эстетических координат текста постмодернистские направленческие установки. Нарративная стратегия автора в романе «Афлотун» («Платон») определяется системой моно- и поли-диалогов. Специфика современного диалогического типа художественного сознания такова, что в его матрице одновременно присутствуют диалогический и монологический дискурсы, что детерминирует определенное сотворчество с другими типами сознания. Так обеспечивается общая «соединительная» или «синтезная» тенденция литературного процесса. Во многом это объясняет целый ряд «пограничных явлений» в литературном процессе «катастрофического» столетия, определяющих специфику сосуществования порой противоположных направлений в одной доминантной линии развития.

Литература

- 1. Beckson K., Arting G. Literary Terms. A Dictionary. N. Y., 1989. (Цит. по: *Теория* литературы. Литературный процесс, т. IV. М.: ИМЛИ РАН: Наследие, 2001.)
 - 2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
- 3. *Кристева Ю*. Семиотика: Исследования по семанализу / пер. с фр. Э. А. Орловой. М.: Академический проект, 2013.
- 4. *Липовецкий М.* Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. Екатеринбург, 1997.
 - 5. Петрушевская Л. Изолированный бокс. Диалог // Новый мир. 1988. №12.
- 6. Хармс Д. Елена Ивановна Ну вот, Фадей Иванович, всё дожди... [Электронный ресурс]. URL: http://thelib.ru/books/harms_daniil/rasskazy_scenki_nabroski-read-13.html (дата обращения: 12.02.2017).

О. Н. Гибралтарская

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК СИСТЕМА

В работе Ю. М. Лотмана «Культура и взрыв» рассмотрена отдельная развивающаяся система, «расположенная как бы в изолированном пространстве» [6, с. 104]. Для данной статьи продуктивным представляется понимание системы, развивающейся не только по собственным законам, но и во взаимодействии с другими системами и компонентами разрушенных. Как следует из высказывания Ю. М. Лотмана, система существует и развивается в пространстве. Таким образом, именно пространство — основная категория, определяющая характерные особенности системы. Если в качестве системы мы рассматриваем художественное произведение, то следует проанализировать пространство как самого текста, так и то в котором оно существует и развивается.

В работе «Автор и герой в эстетической деятельности» М. М. Бахтин подчеркивает, что «единый мир познания не может быть воспринят как единственное конкретное целое, исполненное многообразия бытийственных качеств, так, как мы воспринимаем пейзаж, драматическую сцену, это здание и проч., ибо действительное восприятие конкретного целого предполагает совершенно определенное место созерцателя, его единичность и воплощенность; мир познания и каждый момент его могут быть только помыслены» [1, с. 23]. Из данного высказывания следует, что разрозненность мира художественного произведения, по мнению М. М. Бахтина, может быть преодолена только посредством познания, но при этом это отличный от драматической сцены мир, поскольку важно место созерцателя, то есть с какой точки «помыслены» те или другие составляющие этого мира. В работе «Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме» отмечается: «Новое

понимание мира, повлиявшее на общую атмосферу эпохи, складывается во второй половине XX века. В основе новой картины мира — философия нестабильности, исходящая из многовариантности, нелинейности и открытости Вселенной» [3, с. 3]. По мнению авторов работы, основы философии нестабильности разработал физик и философ Илья Пригожин. На наш взгляд, общенаучной предпосылкой справедливее считать теорию относительности А. Эйнштейна, которая была представлена в начале XX века. Как известно, специальная теория относительности была опубликована в 1905 году, а более сложная с точки зрения математического аппарата общая теория относительности была завершена А. Эйнштейном к 1916 году. По мнению ученого, описание любого физического события или явления зависит от системы отсчета, в которой находится наблюдатель, при этом законы природы от него не зависят. В этом и заключается принцип относительности.

Но если в физике до нарушения причинно-следственных связей дело не доходит — то есть существования систем координат, в которых два события происходят не одновременно и в разной последовательности, даже общая теория относительности не допускает, то в искусстве это вполне возможно. В этом смысле художественные произведения дали модель более продвинутую, чем в науке. Если с этих позиций рассматривать русскую литературу XIX века, то общеизвестно, что творчество выдающихся писателей этого периода так или иначе было вовлечено в орбиту литературных направлений: произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя связаны с романтизмом и реализмом, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого с критическим реализмом. Несколько сложнее дело обстоит при рассмотрении литературы начала XX века: несмотря на различные модернистские течения, творчество А. А. Блока несоизмеримо больше, чем просто символизм, А. А. Ахматовой, чем просто акмеизм, С. А. Есенина, чем просто имажинизм. Особенно существенно это обстоятельство в отношении творчества М. А. Булгакова, Б. Пастернака, А. П. Платонова, Л. Андреева, поскольку это писатели, создавшие отдельные миры, вселенные со своей системой координат. Прозаические, драматические, поэтические произведения этих художников, несомненно, имеют точки соприкосновения, но при этом это смежные системы художественных координат.

Художественные координаты могут рассматриваться как в системе отдельно взятого произведения, тогда следует говорить о поэтике художественного текста, так и в контексте всего творчества и литературного процесса. На наш взгляд, наиболее показательными в этом отношении являются такие категории, как композиция, пространство и время, стиль. С точки зрения формирования системы, реализации синергетической функции, что соотносится с теорией относительности, наибольшее значение приобретает время и пространство. Так, в статье Д. С. Лихачева «Внутренний мир художественного произведения» в связи с указанием на закономерности развития и собственные измерения текста актуализируются понятия времени и пространства. Данный постулат соотносится с теорией хронотопа М. М. Бахтина, но при этом пространственно-временные измерения художественного произведения могут мыслиться как система координат, могут актуализировать взаимоотношения автора и героя, то есть фокусировать восприятие художественного текста как целого. Если с этих позиций рассмотреть пьесы М. А. Булгакова и осветить некоторые моменты осмысления пространственно-временной организации произведения, поскольку это, действительно, «модель мира данного автора, выраженная на языке его пространственных представлений» [5, с. 252-253], то можно прийти к общим теоретическим выводам. При этом художественное пространство уже отягощено предшествующей социально-культурной и литературной семиотикой. поскольку «мир художественного произведения отражает действительность <...> косвенно — через видение художника и прямо, непосредственно в тех случаях, когда художник бессознательно <...> переносит в создаваемый им мир...представления и понятия своей эпохи» [4, с. 78], «поэтому можно говорить об историко-эпохальном или национальном типах сюжетного пространства» [5, с. 330].

В пьесе М. А. Булгакова «Кабала святош (Мольер)» представлены оба типа обозначенного пространства. Так, в ремарке, предваряющей первое действие, занавес обозначает своеобразную границу между сценой и зрительным залом, причем одинаково важны как позиция актеров, так и зрителей, превышающих труппу в количественном отношении: «За занавесом слышен очень глухой раскат смеха тысячи людей» [2, с. 190]. Сразу возникает вопрос, если смеется тысяча людей, то почему их смех слышен очень глухо. Возможно, потому, что от этих людей зритель пьесы М. А. Булгакова отделен тысячелетиями. Тем самым на первый план в пьесе автор выдвигает историко-эпохальное пространство: исторический период — XVII век и эпоху Людовика XIV и Мольера. Кроме того, не совсем ясна пространственная позиция созерцателя: на сцене или в зрительном зале развернутся последующие события. Но затем в ремарке обозначено: «Занавес раскрывается — сцена представляет театр Пале-Рояль» [2, с. 190]. И все как будто становится понятным, поскольку прием изображения театра в театре не нов, но следующая ремарка опять вносит элемент отсутствия четкого определения пространства: «Тяжелые занавесы» [2, с. 190]. Получается, что занавес — это предмет, принадлежащий одновременно и миру художественного произведения, и разыгрываемому в нем спектаклю. В первой ремарке, предваряющей первое действие слово «занавес» использовано автором 14 раз, в тексте действия еще три раза. Кроме того, слово «занавес» использовано три раза между четырьмя действиями. В данном случае оно использовано автором для выполнения двух функций: чисто театральной рекомендации режиссеру и пространственной и временной границы. Ни во втором, ни в третьем действии слово «занавес» не употребляется. В четвертом действии оно использовано автором 11 раз, причем наибольшее количество раз перед последним выходом Мольера на сцену и после его ухода из жизни. Занавес приобретает значение не только символа, разделяющего прошлое (век Мольера) и настоящее (современность), игровое пространство «КОМЕДИАНТОВ ГОСПОДИНА...» [2, с. 190] и реальное пространство современного театра, но и символа жизни и смерти главного героя. Посредством этого символа создается историкоэпохальное, как бы надвремененное пространство. Национальное пространство возникает в сознании читателя и зрителя, хорошо знакомых с судьбой автора, событиями русской истории XX века, поскольку возникает аналогия между судьбой автора и выдающимся драматургом с трагической и в то же время счастливой судьбой.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. Пьеса М. А. Булгакова «Кабала святош (Мольер)» представляет собой систему, воплощающую историко-эпохальное пространство творческой личности, национальное пространство русской истории XX века, взаимодействуя с эпохами Мольера, русской национальной истории, всего того, что связано с взаимоотношениями художника и представителей власти.

Литература

- 1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- 2. *Булгаков М. А.* Кабала святош (Мольер) // Булгаков М. А. Пьесы. М.: Советский писатель, 1987.

- 3. Зинченко В. Г., Зусман В. Г. Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М.: Флинта: Наука, 2007.
- 4. *Лихачев Д. С.* Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. 1968. № 8.
- 5. Лотман O. M. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. M.: Просвещение, 1988.
 - 6. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Прогресс, 1992.

К. С. Довлетова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ОСОБЕННОСТИ «ВОЗВЫШЕННОГО» МИРА В СКАЗКЕ Э. Т. А. ГОФМАНА «ЗОЛОТОЙ ГОРШОК»

Незаурядный писатель-романтик, композитор, художник — с одной стороны, и блестящий юрист — с другой, Гофман был человеком необычайных способностей. В нем умещались творческие порывы, большая сила воображения и не менее незаурядная профессиональная деятельность на юридическом поприще. Внутренние потребности двойственной натуры Гофмана нашли непосредственное выражение в его творчестве. Натура сложная и весьма противоречивая, он имел уникальное художественное восприятие действительности. Эту свою способность писатель передает и некоторым своим героям. Романтический герой — это сложная и противоречивая личность, которой свойственен разлад с действительностью, внутренний мир которого необычайно глубок. «Находясь вне социума, романтический герой представляет собой силу природы, аморальную и безрассудную, одерживающую победу над сковывающими социальными условностями. Другие его черты — тяга к путешествиям, меланхолия, мизантропия, отчуждение, изоляция. Романтический герой сожалеет о своих действиях, склонен к самоанализу и часто обнаруживает благородные порывы» [3]. Романтический герой испытывает разочарование, вступает в конфликт с окружающим миром, испытывает раздвоенность бытия и стремится к высшему идеалу. Раздвоенность Гофмана и его дуальное восприятие мира свойственны и его героям. Они, являясь обычными людьми в физическом мире, отличаются от других тем, что имеют более тонкий душевных склад, особую склонность чувствовать глубже, на фоне остальных людей выглядят меланхоличными и несовершенными. Им присущ разлад с реальностью, неприемлемы здравомыслие, предусмотрительность, расчетливость.

Два мира у Гофмана сосуществуют параллельно, а вмешательство потусторонних сил в обыденный мир происходит, как правило, в тот момент, когда у героя случается разлад с реальной действительностью. Волшебство касается Ансельма, главного героя сказки «Золотой горшок», когда он роптует на свои неудачи, которые с ним постоянно приключаются, Вероника обращается к этому миру, когда в ее реальной жизни она не может воздействовать на своего возлюбленного, в жизнь Крошки Цахеса волшебница приходит, когда его мать сильно негодует и жалуется на свою горькую долю из-за сына-уродца, студента Бальтазара, когда он, по причине своей тайной влюбленности, робеет и трепещет в присутствии своей возлюбленной.

В «Золотом горшке» два мира — физический и ментальный, или волшебный, развиваются параллельно и взаимно друг на друга влияют, происходит мгновенный переход из одного мира во второй. Ансельм, обычный парень с обычными, естественными для молодого студента желаниями, мечтающий в День вознесения «си-

деть до позднего вечера, и притом вблизи какой-нибудь компании великолепно разряженных, прекрасных девушек», недовольный своими постоянными промахами, оказывается в очень необычной ситуации. Он слышит «странный шелест и шуршанье, которые поднялись совсем около него в траве, но скоро переползли на ветви и листья бузины, раскинувшейся над его головою. То казалось, что это вечерний ветер шевелит листами; то — что это порхают туда и сюда птички в ветвях, задевая их своими крылышками. Вдруг раздался какой-то шепот и лепет, и цветы как будто зазвенели, точно хрустальные колокольчики» [1, с. 56]. Ансельм переходит из мира физического в мир волшебства. Дурманящая речь трех прелестных змеек, представителей мира более высшего порядка, который он смог узреть, завораживает его, и он влюбляется в одну из них.

Ансельм опьянен постигшей его неземной любовью, она его заглатывает: «И, все более и более утопая во взоре дивных глаз, жарче становилось влечение, пламенней желание. И вот зашевелилось и задвигалось все, как будто проснувшись к радостной жизни. Кругом благоухали цветы, и их аромат был точно чудное пение тысячи флейт, и золотые вечерние облака, проходя, уносили с собою отголоски этого пения в далекие страны». Любовь воспламеняет. А прерывается блаженное общение с тем миром в тот момент, когда в мир волшебства вторгается физический мир: «Но когда последний луч солнца быстро исчез за горами и сумерки набросили на землю свой покров, издалека раздался грубый густой голос: «Эй, эй, что там за толки, что там за шепот? Эй, эй, кто там ищет луча за горами? Довольно погрелись, довольно напелись! Эй, эй, сквозь кусты и траву, по траве, по воде вниз! Эй, эй, до-моо-о-й, до-мо-о-о-й!.. И голос исчез как будто в отголосках далекого грома... Все замолкло, и Ансельм видел, как три змейки, сверкая и отсвечивая, проскользнули по траве к потоку; шурша и шелестя, бросились они в Эльбу, и над волнами, где они исчезли, с треском поднялся зеленый огонек, сделал дугу по направлению к городу и разлетелся» [1, с. 78]. Мир чуда рассеялся.

Когда Ансельм входит в то «неземное состояние» и начинает чувствовать другой мир, все обычное и будничное преобразуется в этом свете в прекрасное, приобретает очаровательные, возвышенные черты. Посторонние люди принимают его в этот момент за пьяного, сумасшедшего, умалишенного. Для того, чтобы постичь свою неземную любовь, Ансель отвращает свои взоры от мира физического и обращается к другому, неземному миру. Как только Ансельм «выходит» из этого состояния, мир чудес в один миг превращается снова в мир серых будней, грубый и враждебный. Герой начинает одновременно жить в двух мирах. Он становится странным в глазах людей и непонятым ими, да и не то, что люди, сам Ансельм перестает себя понимать и сомневается в собственной адекватности. Душа Ансельма становится полем битвы для двух противоборствующих сил: силами Саламандра, желающего выдать свою дочь-змейку замуж, и темными силы ведьмы, к которым обращается Вероника, чтобы приворожить к себе Ансельма. В том мире он чувствует себя счастливее, потому постоянно хочет уединения, ведь только уединившись, можно вволю блаженствовать в своем мире: «Лучше всего ему было, когда он мог один бродить по лугам и рощам и, как бы оторвавшись ото всего, что приковывало его к жалкой жизни, мог находить самого себя в созерцании тех образов, которые поднимались из его внутренней глубины» [1, с. 50]. Обратим внимание на последние слова: из его внутренней глубины. Мир духовный, мир волшебства можно созерцать не физическими глазами и слушать физическими ушами, ибо физически мы можем видеть только грубый физический, материальный мир. Духовный мир может быть только осязаем посредством внутреннего зрения и внутреннего слуха, а прийти к этому осязанию можно лишь погрузившись в себя.

Тот мир становится для Ансельма таким же реальным, как этот, он установил с ним контакт: «...исполнится все, что обещали мне дивные сны из другого, высшего мира» [1, с. 69]. Он меняется изнутри после того, как влюбляется в зеленую змейку. Все его обычные и приземленные желания, которые он высказывает в начале повествования, исчезают и заменяются одним, всепоглощающим желанием одной-единственной, его Серпентины. «Всякая нужда, всякая мелкая забота его скудного существования исчезла из его головы, и в новой жизни, взошедшей для него как бы в ясном солнечном блеске, он понял все чудеса высшего мира, вызывавшие в нем прежде только удивление или даже страх» [1, с. 92]. Преображенному любовью Ансельму становятся чужды низменные плотские устремления и жажда похвалы и славы. Если раньше он очень нуждался в деньгах, чтобы удовлетворить свои естественные для его возраста запросы, то теперь он даже не радуется полученным от архивариуса специес-талерам.

Вероника так же имела достаточно приземленные материалистические мечты: «Вероника предалась вполне, по обыкновению молодых девиц, сладким грезам о светлом будущем. Она была госпожой надворной советницей, жила в прекрасной квартире на Замковой улице, или на Новом рынке, или на Морицштрассе, шляпка новейшего фасона, новая турецкая шаль шли к ней превосходно, она завтракала в элегантном неглиже у окна, отдавая необходимые приказания кухарке: «Только, пожалуйста, не испортите этого блюда, это любимое кушанье господина надворного советника!» Мимоидущие франты украдкой поглядывают кверху, и она явственно слышит: «Что это за божественная женщина, надворная советница, и как удивительно к ней идет ее маленький чепчик!» Тайная советница Игрек присылает лакея спросить, не угодно ли будет сегодня госпоже надворной советнице поехать на Линковы купальни? «Кланяйтесь и благодарите, я очень сожалею, но я уже приглашена на вечер к президентше Тецет» [1, с. 102]. И в Ансельма она влюбляется, видя его в перспективе господином государственным надворным советником, а себя, соответственно, госпожой советницей, представляет их совместную жизнь в шике и роскоши и пленяется своими выдуманными мечтами. Для нее любовь к Ансельму неотделимо сочеталась со статусом госпожи надворной советницы и роскошной жизнью. Ансельм, отошедший от земных материальных благ и устремленный к постижению и соитию со своей любовью, тоже достигает счастья. Вероника остается в мире физическом, Ансельм с Серпентиной уходят в мир волшебства.

Мы можем рассматривать Серпентину как Музу, Вдохновение, Высшее Блаженство, Любовь, Идеал. Познавший это человек не может уже вернуться в свою прежнюю жизнь, к обычному, привычному для основной массы людей земному существованию, наоборот, он будет принимать такую приземленную жизнь за страдание. Жизнь с Серпентиной в Атлантиде — неимоверное счастье, высшее блаженство, которого достиг Ансельм, это есть «жизнь в поэзии, которой священная гармония всего сущего открывается как глубочайшая из тайн природы!» [1, с. 103]. Разрываясь между двумя мирами, герой Ансельм не сумел жить одновременно в обоих и, окончательно оторвавшись от физической реальности, уходит в другой, возвышенный мир.

Литература

- 1. Гофман Э. Т. А. Золотой горшок: сказка из новых времен. М.: Советская Россия, 1991.
- 2. Гофман Э. Т. А. Крошка Цахес, по прозванию Циннобер. М.: Эксмо, 2008.
- 3. *Романтический* герой [Электронный ресурс]. URL: http://posmotre.li/Романтический_ герой/

А. В. Екабсонс

Чирчикский академический лицей при Ташкентском химико-технологическом институте (Чирчик, Узбекистан)

КОНЦЕПТ ХРОНОТОПА В ДРАМАТУРГИИ КОНЦА XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

К вопросу о соблюдении закона единства времени и места в драматургии неоднократно обращались и драматурги, и литературоведы. Так, А. С. Пушкин в наброске 1825 года «Изо всех родов сочинений самые неправдоподобные сочинения драматические...» отвергает обязательность двух классических единств — времени и места. Классические единства времени и места препятствовали правдоподобию драматического действия. Сосредоточение всех событий в определенном месте и в ограниченном отрезке времени сковывало драматургов. Часто единство места становилось либо определенной географической координатой, либо «местом бытования» героев. Эпоха романтизма с ее новым содержанием искусства требовала и обновленной формы (разомкнутость времени и пространства, смешение жанров и литературных родов). Романтики разрушали классические «единства», сковывающие творческое воображение художника — все это в немалой степени способствовало формированию и развитию классического реализма XIX века. В произведения драматургов-реалистов действие не ограничивалось одними сутками. Так, в некоторых пьесах Л. Толстого, Н. Островского, А. Чехова события могли длиться месяц, и даже год.

Новаторская драматургия Чехова, Горького, Брехта во многом предопределила эволюцию времени и пространства в современной драматургии. Фрагментарность действия, эпическое начало, голос автора значительно стерли границы времени и пространства в драме. Современная драматическая эстетика является антиподом классической, демонстрировавшей лишь внешнее правдоподобие жизни (единство времени и места). Новая, неаристотелевская, эпическая драма рассматривает «все в потоке», подчеркивает «документальный характер» этого способа изображения. Внешняя правдоподобность уступает место внутренней заданности, прямому обращению к реципиенту, наблюдается «смерть» сюжета, поскольку дискурс пьесы становится объектом самовыражения автора. В «новой драме», как отмечает О. В. Журчева, через образы времени и пространства «происходит активизация авторского сознания на разных уровнях текста: в паратексте, в драматургическом конфликте, в мифопоэтике, в системе персонажей и др.» [1, с. 15]. По справедливому замечанию В. Е. Хализева: «Литературные произведения пронизаны временами и пространствами, представленными, бесконечно многообразными и глубоко значимыми» [2,с.31]. Художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности», по, мнению М. М. Бахтина, определяется хронотопом, характеризующимся изобразительной и жанрообразующей интенцией [3]. Ведущая роль в теории хронотопа М. М. Бахтина принадлежит времени. Одновременно с концепцией М. Бахтина сложилась иная трактовка данной проблемы в исследованиях Ю. М. Лотмана. Ее отличие состоит в понимании художественного пространства как универсального, «первичного и основного». «Даже временное моделирование, — отмечает исследователь, — часто представляет — собой вторичную надстройку над пространственным языком» [4, с. 45]. Таким образом, на современном этапе развития теории литературы, мы имеем возможность исследовать хронотоп произведения как с точки зрения теории М. Бахтина, так и Ю. Лотмана. «Новая драма», написанная с различной эстетической ориентированностью, отражает неоднородность направлений и течений в развитии русской драматургии рубежа XX-XXI веков. Постмодернистская ориентированность

текстов И. Вырыпаева (поиск смысла жизни, преодоление хаоса бытия) и модернистская ориентированность текстов В. Сигарева (неприятие современного мира, уход в мир нереальный) отличается оригинальностью художественного мышления и художественной формы. Центром драматического действия в произведения представленных авторов становится внутренний конфликт, борьба с самим собой в условиях враждебного окружения. Конфликт не может быть решен в пьесах из-за внешних, подчиняющих себе героя, обстоятельств. Герои «Пластилина» В. Сигарева и «Бытия № 2» И. Вырыпаева, не находя опоры в настоящем, ищут нравственные ориентиры в неопределенном светлом будущем. Светлым будущим в «Пластилине» является нереальный мир, представленный призраком погибшего друга, а в «Бытие № 2» — полетом в Космос, в бытие № 1.

Объединяющим началом в этих произведениях является хронотом дороги. Так, герой Сигарева, Максим, проходит свой крестный путь, насыщенный испытаниями: потеря близкого друга, разочарование в любви, предательство, унижение, потеря единственного близкого человека. Каждый эпизод-испытание приближает героя к неминуемой гибели. Путь героев «Бытия № 2» И. Вырыпаева (от сцены, к сцене), обозначенный в ремарках, это путь от периферии к центру, путь очищения и спасения души. В «Пластилине» В. Сигарева на уровне пересечения перцептуального времени и пространства появляется хронотоп неизвестного провинциального городка. День не похож на день, смена временных промежутков отмечается в основном «вечером» или «темнотой». Хронотоп «провинциального городка» Сигарева включает в себя разнообразные хронотопы, переплетающиеся друг с другом. К примеру, хронотоп «комнаты», хронотоп «дороги», хронотоп «лестницы», хронотоп «порога», или точнее сказать, калитки, двери. У Сигарева хронотоп «комнаты» и смежные с ним хронотопы лестницы, двери (или порога), улицы являются главными местами действия в произведении. «На улице» герой встречает EE, в «комнате» он подвергается насилию, «в кабинете директора» герой узнает об отчислении из школы, в «подъезде» Максима оскорбляет сосед и т.д. [5]. Реальность в «Бытие № 2» осмысливается драматургом через призму его собственного, субъективного восприятия. Модель мира представлена Вырыпаевым в мифопоэтическом хронотопе. Пространственновременной континуум неразрывно связан с вещественным наполнением — в трагедии это Бог, Жена Лота. Сакральным центром в произведении является «белый квадрат» («Сцена представляет собой белый квадрат 3 × 3 м»). В христианской культуре белый квадрат символизирует Космос, четыре неподвластных смерти элемента. Стоит указать на особую роль квадрата и соответствующих построений в ритуале сакральных объектов (например, квадратная форма алтаря). В масонской символике квадрат олицетворяет трансформацию грубой материи в материю организованную посредством собственных усилий человека или подвластных ему природных сил. «Белый квадрат» становится центром «сакрального поля», определяющего структуру пространственных отношений. Являясь «сакральным центром», высвечивает пространство «Низа» — «двухметровая глубина» и «Верха» — «Солнца» [6]. Ведущей категорией в пространственно-временном континууме «Пластилина» является время. Смена «темноты» и «света» определяется девятью сутками. Событийное время направлено на отображение изменений характера, как главного героя, так и героев второстепенных, биографическое время дано драматургом в ущемленном виде мальчик воспитывается бабушкой, единственной защитницей подростка и хранительницей семейных традиций. В «Бытие № 2» время становится неотъемлемой частью пространства, его «четвертым измерением». Драматургическое пространство, пространственные образы и характеристики доминируют над образом времени. Специфика конфликта в произведениях современной драматургии сформировала новый пространственно-временной временной континуум, отличающийся «двуслойностью и двунаправленностью». События произведений «происходят в настоящем, но проецируются на всю человеческую жизнь». Пространство расширяется до пределов вечности, Космоса, «поскольку персонажи здесь являются персонификацией различных способов отношения к миру, а противостоит им фатум» [1].

Специфика драматического хронотопа как сюжетообразующего элемента «новой драмы» позволяет выявить ряд устойчивых стратегий современного драматурга:

- 1. Расширение границ времени и пространства привело к формированию дискретной, разорванной композиции в произведениях.
 - 2. Быт в произведениях присутствует, но он отодвинут на второй план.
 - 3. При множестве различных финалов в конце стоит многоточие.
- 4. Наряду с ослаблением единства времени и пространства наблюдается усиление единства действия. Список действующих лиц краток, зачастую, в драме может быть только один герой (рассказчик в монодраме). События в произведении подобны фрагментам жизни, вырванных из бесконечной череды событий персонажей.
- 5. Дискурс является объектом самовыражения автора («смерть автора» О. П. Журчева).
- 6. Интенция драмы отражает не просто «тоску о лучшей жизни», не «крик души» героев, она направлена непосредственно на перцептуальное восприятие реципиента. Герои произведения «кричат» о моральных аспектах современной жизни.

Литература

- 1. Журчева О. В. Формы выражения авторского сознания в русской драме XX века: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. Самара, 2009.
 - 2. Хализев В. Е. Теория литературы. М., 1999.
- 3. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи // Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. М., 1986.
- 4. *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988.
 - 5. Сигарев В. Пластилин // Новая драма: пьесы и статьи. СПб., 2008.
 - 6. Вырыпаев И. Бытие № 2. Новая драма: пьесы и статьи. СПб., 2008.

Е. С. Ивукина

Уральсктй государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Современный этап литературоведения рассматривает постмодернизм как эпоху, направление мысли и искусства, как философское направление, но в целом он представляет собой совокупность и социальных, и политических, и культурных факторов. Предвестниками постмодернизма являлись постструктурализм и деконструктивизм. Еще в XIX веке намечается кризис в науке и культуре того времени, который постепенно привел к появлению постмодерна, который В. В. Бычков очень точно называет особым «состоянием» гуманитарной науки и искусства [1, с. 61]. Появление постмодернизма послужило толчком к появлению таких новых художественно-эстетических понятий, как бессознательное, язык, текст, письмо, ризома и др. Это, в свою очередь, привело к тому, что в конечном итоге, оценивалось не только само произведение, но и его связь с автором и его внутренним миром.

Особенностью постмодернизма как эстетической системы является сознательное акцентирование на вторичности эстетики как одного из основных творческих принципов и как свойства искусства в целом. Эстетика постмодернизма исходит из плюралистического подхода к другим течениям современного искусства, в которых предметом эстетических суждений являются современные вкусы и представления о прекрасном. Но в современную эпоху понятие о прекрасном перестало однозначно восприниматься как аналог добра, причем эстетическое часто рассматривалось вне контекста этического, а искусство объявлялось вещью в себе, то есть позиционировалось как автономное по отношению к реальности и нравственности.

Так как постмодернизм в целом включает в себя философские представления о том, что есть прекрасное, так и искусство является одним из важнейших факторов, по которым постмодернизм можно рассматривать в контексте эстетики. Происходит так называемое «растворение художественного в эстетическом» [2, с. 10].

Центральными проблемами эстетики можно назвать две: проблема собственно эстетического, то есть прекрасного, возвышенного, и проблема искусства как более широкой категории.

Эстетика постмодернизма, с одной стороны, позволяет трактовать искусство не только с точки зрения художественных элементов, но и в связи с личностью и внутренним миром автора, дает простор для интерпретаций и интеллектуальных загадок, позволяет увидеть удивительное, прекрасное в обыденности и повседневности. С другой стороны, эстетика постмодернизма стирает границы изящного, уникального и массового. Другими словами, эстетика в постмодернизме — это эстетика повторения, так как постмодернизм не порождает новые идеи, а пересматривает старый мир и переосмысливает его идеи с использованием нового контекста и дискурса.

Известно, что постмодернизм отрицает воспитательную роль искусства. Этический аспект в нем уступает место эстетическому. По мнению И. П. Ильина, эстетика постмодернизма «опирается на эстетические системы реализма, модернизма и массовой культуры» [5].

Некоторые ученые-литературоведы относят постмодернизм к переходным стадиям в развитии культуры, который характеризуется присущими кризисными периодами в науке, искусстве и человеческой жизни. Д. Затонский в связи с этим пишет: «Культура развивается циклически. Периоды подъема сменяются периодами упадка. Постмодернизм — один из них» [4]. При этом эстетические взгляды также претерпевали глобальные изменения, так как кризис затронул и эту сферу бытия. В отличие от традиционных, классических эстетических представлений, новые концепции не обладали системностью и единством, они были направлены на создание так называемых «открытых систем, в которых не было ничего абсолютно верного» [8]. В литературных произведениях постмодернистов нарушается присущей всей литературе и соответствующий закону функционирования открытых систем принцип формирования макроструктур (целостности текста) из микроструктур (деталей, мотивов, сквозных образов), которые не образуют нового эстетического качества, а являются механической суммой разрозненных элементов повествования.

Некоторые литературоведы [3; 6; 9] выделяют две особенности, присущие эстетике постмодернизма: 1) неопределенность, выражающаяся в открытости системы; 2) сосредоточенность на внутренних связях постмодернистского сознания, которая трансформирует культурную деятельность в сферу интеллектуальных игр, то есть в «метаискусство».

Постмодернизм находится ближе к эстетике, чем к искусству, находясь на пересечении множества сфер функционирования общества, науки и искусства, но при этом

по-своему видоизменяет каждую из них. Кроме того, по мнению некоторых авторов [6; 7; 10], в постмодернизме эстетика подавляет этику. Но точнее было бы сказать, что постмодернизм разрушает и эстетику, и этику в их традиционном понимании. В условиях всевластия хаоса, случайности, неопределенности исчезают и этические и эстетические каноны. Считая мир хаосом, постмодернизм отвергает многие признаки литературы: канон, этические императивы, традиционную эстетику. Сдвиг от содержания (этики) к форме (эстетике) сопровождался «хаотизацией» художественных текстов. Для постмодернистов в художественном произведении не может быть формы, композиции, структуры, логически выстроенного повествования, поскольку они, с их точки зрения, отсутствуют в действительности. Сюжет становится фрагментарным, многоуровневым, с разнообразными вставными элементами и параллельными сюжетными линиями. Для автора не существует разницы между фактами действительности и собственными фантазиями. С точки зрения постмодернистов, он (автор) представляет собой совокупность различных масок, либо наравне с другими персонажами вовлекается в игру. Это, в свою очередь, приводит к принижению авторской роли в тексте.

Как отмечалось выше, постмодернизм однозначно ассоциируется с «эстетикой хаоса», но это явление гораздо более широкое и неоднозначное. Несмотря на доминирующий разрушительный признак постмодернизма, он оказался чутким к феномену глобализации, создания единого экономического, информационного и, в значительной степени, культурного пространства.

Что касается взаимосвязи эстетики постмодернизма и массовой культуры, то следует отметить, что постмодернизм не отвергает традиции и этические нормы поведения людей, но размытость границ между массовой и возвышенной культурой свойственна постмодернизму и в этой взаимосвязи. Если литература классического модернизма была элитарным явлением и отличалась особым эстетизмом и утонченностью художественных форм, то новое постмодернистское искусство во многом связано с массовой культурой.

С одной стороны, массовая культура признается тривиальной, но, с другой стороны, с точки зрения иронии, она преображается в нечто оригинальное и изящное. Иными словами, соединение элитарного искусства с «массовой культурой» считается еще одним специфическим качеством постмодернизма. Постмодернизм отвергает сосредоточенность на избранную читающую публику и акцентируется на публике вообще, на обществе в целом. Однако этот интерес опасен тем, что вкусы большинства перемешиваются с эстетикой избранного, где прекрасное сосуществует с безобразным, а повседневность превалирует во всех сферах культуры. Очевидно, что такое смешение неизбежно приводит к разрушению эстетических норм и устоев. Появляются идеи об обществе потребления, и потребление начинает выступать как критерий эстетичного и культурного.

Таким образом, с точки зрения современного литературоведения, основополагающими принципами эстетической составляющей постмодернизма являются разрушение эстетического субъекта и образа; интертекстуальность; языковая игра; ирония; пародийность; деканонизация традиционнных эстетических ценностей; смешение жанров, высокой и массовой культуры. Все эти качества характеризуют постмодернистскую эстетику как гибкую и антитолитарную, ориентированную на диалог с другими сферами гуманитарной культуры.

Литература

- 1. Бычков В. В. Феномен классического эстетического сознания // Человек. 2003. № 12.
- 2. Давыдов Ю. В. Патологичность «состояния постмодернизма // Социологические исследования. 2001. № 11.

- 3. Дубровский Д. И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. 2000. № 4.
- Затонский Д. Постмодернизм в историческом интерьере // Вопросы литературы. 1996.
 № 3.
 - 5. Ильин И. П. Поструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996.
 - 6. Курицын Вяч. Русский литературный постмодернизм. М.: ОГИ, 2000.
- 7. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм (Очерки исторической поэтики): монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997.
 - 8. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма. СПб, 2000.
 - 9. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. М., 2000.
- 10. Стеценко Е. А. Постмодернизм и современная теория хаоса // Вопросы филологии. 2010. № 1(34).

С. Э. Камилова

Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ФОРМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ РАССКАЗЕ

В переломные моменты истории в художественной словесности, как правило, происходят жанровые мутации. Достаточно вспомнить историю развития жанров в русской и узбекской литературе рубежа XIX–XX веков [3, с. 9–14]. Очевидно, что характер изменения жанровой системы зависит от внешних и внутренних факторов. К первым можно отнести специфику эпохи, эстетические и культурные традиции народа, особенности бытийного сознания. Внутренние факторы обусловлены художественным методом, эстетической концепцией, характером мировидения художника, устремленного к обновлению форм для выражения нового содержания.

Литературовед Т. Маркова отмечает, что в современной прозе «движение жанра осуществляется преимущественно в двух направлениях: к расширению границ, скрещиванию с другими, это путь гибридизации, или к сужению семантического поля, редукции, это путь минимализации» [8, с. 220]. Рассказ как «знаковая форма переходного времени» (Н. Лейдерман) в силу своей гибкости и мобильности в наибольшей степени восприимчив к трансформациям на уровне формы, допуская пограничные жанровые образования. Процесс активной модификации рассказа происходит при синтезировании признаков эпических жанров, как малых, так и больших.

Рассмотрим, как современный рассказ преломляет характерные признаки других эпических жанров.

В первую очередь следует отметить актуализацию в текстовом поле современного рассказа романных признаков. Оговоримся, что рассказ и роман имеют ряд общих особенностей с точки зрения содержания. Так, рассказ в принципе обладает «романной тематической широтой, восходящей к традициям жизнеописания и позволяющей сделать предметом художественного внимания практически любую сторону индивидуальной человеческой жизни» [13, с. 73]. В нашем случае, говоря о романных признаках, преломленных в текстовом поле рассказа, мы имеем в виду те формообразующие доминантные признаки романа, которые не характерны для жанра рассказа, демонстрирующего противоречие, иными словами, концентрирующего, обнажающего и сталкивающего противоположные начала в «одном мгновении»» [1, с. 50].

Уже в 60–80-е годы XX века при господстве крупных жанровых форм на литературной арене того времени проявляется тенденция, связанная с усилением лирического начала в рассказе, углублением психологизма и «романизацией малой прозы» [5]. В современных рассказах движение по пути гибридизации наблюдается при сов-

мещении свойств романного мышления, «не в количественном, а в качественном отношении» [6, с. 233]. Процесс трансформации рассказа происходит на таких уровнях структуры жанра, как сюжет, способ охвата материала, способ выражения и композиционный принцип завершения. Это проявляется в своеобразной технике сжатия, когда современные писатели в ограниченном текстовом поле рассказа компрессируют несколько сюжетных линий, выводя их в дробных, мозаичных и точечных матрицах бытия.

Например, в рассказах «Святочный рассказ № 2» Д. Галковского, «Верховский и сын» Л. Костюкова, «Пролетный гусь» В. Астафьева, «Воробей» А. Иличевского, «В паровозные годы» А. Эппеля, «Лепешка» М. Али, «Шиповник» У. Хамдама и др. в небольшой объем включена история целой эпохи, используются несколько сюжетов и сюжетных ходов, большое количество действующих лиц, имеют место замедленность экспозиции, ее рассеянность по всему тексту, обстоятельное изложение частностей. Так, в качестве зачина в рассказе «Святочный рассказ № 2» Д. Галковского дается поименный список учащихся Энской гимназии с указанием статусных признаков; последовательность сюжета представляет собой «пазловую» форму. В «Верховском и сыне» Л. Костюкова дана полная история жизни трех Верховских — отца, сына и внука, где каждая история (со своей системой персонажей) перенасыщена описанием частностей. В рассказе У. Хамдама «Шиповник» наблюдается трехуровневая сетчатая структура, проявляющаяся в повторении ритма, героев и сюжета.

Огромное количество информации, ее избыточность причудливым образом соединяются с афористичностью и лаконизмом авторского слова. Например, В. Астафьев («Пролетный гусь») всего в нескольких предложениях пересказывает биографию героев: «Солдатики-то — братики по домам едут, а Даниле, в сущности, и ехатьто некуда. Он рос в семье ссыльного дяди, который, по сообщению его жены Дарьи Фоминичны, погиб на войне, ребятишек, а их накопилось куча, пришлось горемычной женщине сдавать в детдом, сама же она, видать, тоже сгинула в военной коловерти иль переехала куда. Сколько ей ни писал Данила, ответа не было» [2].

Тот же прием использует М. Али («Лепешка»): «Жаннатой немало повидала на своем веку. Ее муж, известный пекарь Мирзаахмад ака, был оклеветан и расстрелян как «враг народа» в тридцать седьмом году. Несмотря на это, незадолго до войны она сумела достойно выдать замуж обеих дочерей, одну за другой. Обе, Слава Богу, попали в хорошие руки. В год перед самой войной Жаннатой женила своего единственного ненаглядного сына Турсунбойжона...» [11, с. 54].

Сосредоточенность «на судьбе отдельной личности в процессе ее становления и развития» [7, с. 329–330] характерна для ряда современных русских и узбекских рассказов, обозначенных в критике как «рассказ-судьба» (Л. Костюков — «Верховский и сын», В. Астафьев — «Пролетный гусь», А. Эппель — «В паровозные годы», Д. Притула — «Счастливый день», А. Мамедов — «Бекар», У. Хамдам — «Шиповник», М. Али — «Лепешка», З. Куролбой кизи — «Призрак» и др.). Судьба героя дается здесь сквозь призму истории XX века или явлений недавнего прошлого, при максимальной сгущенности событий, переданных с минимальной краткостью. Писателей интересует маленький человек, поиск его собственной истины, душевные страдания и боль. Авторы прибегают к конспективности, обрывистым минимальным комментариям, к сказово-отстраненной манере письма, междометным обращениям к читателю.

В зависимости от художественных задач авторов в рассказах-судьбах поразному транскрибированы основы личности: или позволяющие выстоять, несмотря ни на что (Лариса Григорьевна — «Счастливый день» Д. Притулы, Дмитрий и Мариуш — «Верховский и сын» Л. Костюкова, Акулина — «Воробей» А. Иличевского,

Жаннатой — «Лепешка» М. Али, Морико — «Где ты, Морико?» А. Якубова), или обрекающие на гибель мучеников, или жертвы (супруги Солодниковы — «Пролетный гусь» В. Астафьева, главная героиня — «В паровозные годы» А. Эппеля, Иван — «Воробей» А. Иличевского, Эгамберди Жакипов — «Мороженое» А. Якубова, математик — «Пуанкаре» А. Юлдашева и др.).

Таким образом, расширяя границы рассказа за счет романных признаков, которые объемно сворачиваются, стенографируются, редуцируются, авторы, с одной стороны, переосмысляют классическую жанровую структуру, а с другой — излагают собственное прочтение судьбы человека, причем авторские рассуждения принципиально не доведены до конца, как своеобразный посыл в вечность. При этом рассказ продолжает оставаться рассказом, обретая новые признаки. Использование значимых признаков романа (в формальном плане, которые привели к расширению и содержания) позволяет авторам в хаотическом, часто абсурдном, не поддающемся стройной систематизации мире фиксировать под новым углом зрения то, что писатели считают источником подлинности бытия. Иными словами, как справедливо утверждает С. Тимина, «автор выбирает из исторически сложившегося жанрового спектра формы, которые наиболее адекватно отражают его концепцию, или моделирует собственные жанры на основе традиционных жанровых канонов» [12, с. 14].

Литература

- 1. *Андреев А. Н.* Целостный анализ литературного произведения: учеб. пособие. М.: НМЦентр, 1995.
 - 2. Астафьев В. Пролетный гусь. // Новый мир. 2001. № 1.
- 3. *Гачев Г. Д.* Содержательность художественных форм: Эпос. Лирика. Театр. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та; Флинта, 2008.
- 4. Звягина М. Ю. Жанровые трансформации в русской прозе второй половины XX начала XXI вв.: монография. М.: КНОРУС; Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2015.
 - 5. Золотусский И. Познание настоящего // Вопросы литературы. 1975. № 10.
 - 6. Лейдерман Н. Л. Теория жанра. Екатеринбург: УГПУ, 2010.
- 7. *Литературный* энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Энциклопедия, 1987.
- 8. *Маркова Т. Н.* Формотворческие тенденции в прозе конца XX века (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин): дис. . . . д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2003.
 - 9. Норматов У. Ижодкорнинг дахлсиз дунеси. Тошкент, 2008.
 - 10. Притула Д. Счастливый день // Нева. 2003. . № 9.
- 11. Река души моей: сб. современных узбекских рассказов / сост. и пер. С. Камилова. Ташкент: Адиб, 2013.
- 12. Современная русская литература (1990-е начало XXI века) / [С. И. Тимина, В. Е. Васильев, О. Ю. Воронина и др.]; под ред. С. И. Тиминой. М.: Академия, 2005.
 - 13. Теория литературных жанров / под ред. Н. Д. Тамарченко. М.: Академия, 2011.
 - 14. Чернец Л. В. Литературные жанры: проблемы типологии и поэтики. М., 1982.

Е. М. Каминская

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ТРАДИЦИИ ФОЛЬКЛОРА В ОЧЕРКОВОЙ ПРОЗЕ С. П. БОРОДИНА

В качестве материала для данного исследования выбран очерк С. П. Бородина «Резчик» (1928), относящийся к раннему периоду творчества (30-е годы XX века, «амировский» период). Данное произведение появилось в результате участия писателя в фольклорных экспедициях по северным местам России (села Заонежья и Карелии).

В автобиографическом очерке «Дороги» С. П. Бородин так описывает данный период своей жизни: «...теперь передо мной встала столь же неведомая страна Карелия, с ее озерами, непроглядными лесами, деревнями, где каждая изба сохраняла черты построек времен Великого Новгорода, где говорили на языке, хранившем строй четырнадцатого века. Я вошел в Русь, ничем не подновленную, во всей ее исконной красоте» [2, с. 234]. Объектом исследования является принцип «многоярусной семантики» (теория Ю. М. Лотмана [7]), позволяющий от действительности (реального и предельно реалистического, характерного для очерковой физиологичности) перейти к пласту фольклорному, а также дать описание мифологического подтекста и литературных контекстов, к которым мы относим средневековый апокрифический материал («Сказание, как сотворил Бог Адама») и произведения современников С. П. Бородина — А. Платонова («Ерик», «Тютень, Витютень и Протегален»), М. Пришвина («Кащеева цепь»), А. Ремизова («Подстриженными глазами», «Посолонь»). Также возможны литературные параллели с произведениями Е. Замятина, М. Булгакова.

Принцип «многоярусной семантики» заключается в том, что «одни и те же знаки служат на разных структурно-смысловых уровнях выражению различного содержания. Причем значения, которые доступны одному читателю, в соответствии с его уровнем посвященности, «книжности» и т.д., недоступны другому, еще не достигшему этой степени. Когда читателю «открывается» новый семантический уровень, старый отбрасывается как уже не содержащий для него истины. При этом каждому открывается истина — в меру его способности ее вместить» [7, с. 75-76]. Применительно к художественному тексту, построение осуществляется таким образом, что «каждая деталь и весь текст в целом включены в разные системы отношений, получая в результате одновременно более чем одно значение» [7, с. 76]. Принципу «многоярусной семантики» сопутствует, по мнению Ю. М. Лотмана, процесс формирования «игрового эффекта», когда «значения не отменяют друг друга, воспроизводя последовательное погружение непосвященного в тайный смысл, а присутствуют одновременно, создавая «игровой эффект». Автор как бы дает насладиться обилием смыслов и возможных истолкований текстов. Механизм игрового эффекта заключается не в неподвижном, одновременном сосуществовании разных значений, а в постоянном сознании возможности других значений, чем то, которое сейчас принимается. «Игровой эффект» состоит в том, что разные значения одного элемента не неподвижно сосуществуют, а «мерцают». Каждое осмысление образует отдельный синхронный срез, но хранит при этом память о предшествующих значениях и сознание возможности будущих» [7, с. 77].

Предметом исследования в данной статье является фольклорная традиция, сказочные элементы в структуре очеркового повествования. При этом, сказочный план рассматривается как часть художественной модели, представляющей собой «соединение научной и игровой модели» [7, с. 77]. Рассматривая очерк С. П. Бородина мы будем, таким образом, исходить из теоретического постулата о «многоплановости художественного текста» и его «многократной закодированности» [7, с. 69]. Первый повествовательный пласт — описание реальной жизни героя, полной обыденных тягот и лишений. В раннем детстве он был отлучен от родины («первое на Волге» село Хрущи) и отправлен на Урал. С восьми лет был подмастерьем у резчика по камню. С восемнадцати лет все бросил и «ушел бродяжить»: «...мыл золото на реке Нарым, с охотниками выслеживал зверя в тайге, ловил хариусов на Ангаре, омулей на Байкале и красную кету из Амура...». До сорока лет герой «бродяжил и странствовал». А в сорок лет «помрачила разум тоска по родине» и вернулся герой в родное село. Для русского человека «хожение» по земле родной является неотъемлемым каче-

ством русского характера. Человек ходит с целью узнать мир вокруг себя. Собирая по крупицам предметы, истории, накапливая опыт и мастерство, впитывая цвета и запахи человек учится. Двадцать два года Кащей был рядом с природой, ощущал ее присутствие в животных и растениях, пусть и невольно, но все же изучал этот мир. Путь ученичества был долгим и разнообразным. Автор использует два слова «бродяжил» и «странствовал». «Бродяжить» образовано от глагола «бродить» (брести, бресть, браживать) — «ходить по разным направлениям, отыскивая что или без цели; шататься, слоняться».

Глагол «бродяжить» В. Даль определяет как «шататься по белу свету, покинув родину; укрываться в бегах на чужбине без вида и скрывая лицо свое» [4, с. 128]. Как синонимы к лексеме «бродяжничество» В. Даль приводит следующие слова: «скитальчество», «шатательство», «укрывательство». Отметим еще два момента, на которые указывает В. Даль. Это разница между лексемами «брести» и «бродить»: «Разница между брести и бродить та, что бредут, зная куда, или по одному направлению, а бродят туда и сюда» [4, с. 129]. Еще один момент — сложности пути, которые определяются лексемой «бродить»: «идти высокою травою, вязкою грязью или бродом, вброд водою; либо убродом, в уброд, глубоким, сыпучим снегом» [4, с. 128]. В качестве примера приведены В. Далем высказывания в переносном значении и с философским подтекстом: «Где душа не бродит; кто мыслями не браживал» [4, с. 129]. Ю. А. Вьюгин исследуя факторы, определившие своеобразие русского характера и склада мышления, отмечал, что внешний географический и природноклиматический фактор является одновременно внутренним духовным фактором русского человека [3, с. 87]. Исследователь говорит об «огромности равнинных пространств», о «бремени пространства» и «бремени природы» на которых «сформировалась русская нация»: «С одной стороны, широкая вольность равнинных пространств формировал широту, щедрость и открытость русской души, а также еще одну ее очень существенную черту — созерцательность, а суровый климат — стойкость и умение преодолевать значительные трудности» [3, с. 89].

Возвращение Кощея в родные края было стремительным. Две сущности в герое: человеческая и сказочная. Отсутствие у героя имени — факт значимый. Словно сказочные (и даже по-сказочному завораживающе) звучат первые строки очерка: «На краю села Хрущи без наличников, без венца, придавленная к земле, перекошенная и сырая, не стоит, а словно бы лежит изба Кощея...» [1, с. 372]. Обратимся к Мифологическому словарю: «Кащей Бессмертный, Кощей (заимствование из тюрк. Kosci, «пленник», в период ранних славяно-тюркских связей), в восточнославянской мифологии злой чародей, смерть которого, спрятана в нескольких вложенных друг в друга волшебных животных и предметах: « На море на океане есть остров, на том острове дуб стоит, под дубом сундук зарыт, в сундуке — заяц, в зайце — утка, в утке — яйцо, в яйце — смерть Кащея Бессмертного». Древность этого мотива подтверждается его наличием в русских заговорах и хеттских обрядовых текстах. В русских волшебных сказках Кащей Бессмертный уносит героиню на край света в свое жилище. Та выпытывает у него, где скрыта Кащеева смерть, передает тайну героюизбавителю, который добывает смерть Кащея Бессмертного, и Кащей погибает» [5, с. 281]. Далее выделим ряд примеров из сказочного материала. В сказке «Кощей Бессмертный» обращает на себя внимание описание места, где живет Кощей и где прячет похищенных женщин (в данной сказке это мать Ивана-царевича и царская дочь). Иван-царевич взбирается на высокую гору (по лестнице): «Зашел на гору; чего он не насмотрелся! Всяки тут леса, всяки ягоды, всяки птицы! Долго шел Иванцаревич, дошел до дому: огромный дом!..». Про место, где спрятана смерть, Кощей сам рассказывает матери Ивана-царевича: «У меня смерть, — говорит он, — в такомто месте; там стоит дуб, под дубом ящик, в ящике заяц, в зайце утка, в утке яйцо, в яйце моя смерть. Сказал это Кош Бессмертный, побыл немного и улетел» [6, с. 103-104]. В сказке «Марья Моревна» Иван-царевич женится на Марье Моревне, «прекрасной королевне», которая обладает сказочной силой, а в чулане держит на цепях Кощея Бессмертного. Иван-царевич нарушает запрет и выпускает Кощея Бессмертного, который уносит Марью Моревну [8, с. 106-113]. Как видно из приведенных примеров одна из функций сказочного героя Кощея Бессмертного — создание ситуации недостачи, в частности похищение главной героини. Сказочный пласт переплетается в очерке С. П. Бородина с реальным. Сказочная личина героя как бы прорывается сквозь обыденную человеческую. Сказка «пробуждается» благодаря «тоске по родине», которая «помрачила разум» и активизировала сказочную силу. Будучи очень далеко от дома («несусветная даль») герой преодолевает это расстояние. Он мчится «через всю вселенную». Его первое (уже сказочное) появление в Хрущах: «Он вернулся в Хрущи. Была зима. Он увидел родное село в сумерках, в сытом домовитом дыму. Он шел, похрустывая морозом, вдоль изб, серых, голубых, розовых. И вдруг девушка встретилась ему. Перед самой больщой избой девушка стояла у колодца» [1, с. 409-410]. Сказочный сюжет развивается стремительно, переплетаясь с горькой правдой жизни (невозможно не вспомнить замечательную народную мудрость: «Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»). Кощей для отца девушки всего лишь «бездомный шатун», поэтому взять ее в жены он не может. Тогда, как и предопределено сказочной традицией, он ее крадет и уносит в далекие земли: «Но Кощей завоевал сердце девушки и увел ее в город, за семь верст от села, и там нашел работу — гранить могильные памятники» [1, с. 410]. На этом собственно сказочный пласт в структуре повествования «угасает», уступая место пласту мифологическому. Причина смены пластов в том, что благодаря переплетению сказки и были показаны отдельные биографические моменты из жизни героя. Дальше речь идет о творческом процессе и образе творца. И теперь в структуре повествования древний миф переплетается с мифом современным. Размышляя о творческом процессе, автор одновременно углубляется и в теоретическую сущность мифотворчества, что на наш взгляд является признаком метатекстуальности. Сказочная сюжетная линия исчезает из повествования вместе с героиней, которую Кощей (выполняя свою сказочную функцию) увел за семь верст. Ни одного упоминания о дальнейшей судьбе героини в тексте очерка нет, что, на наш взгляд, усиливает сказочность произошедшего похищения. Кощей, в соответствии со сказочной тенденцией героиню не только похитил, но и спрятал. После чего он снова возвращается в село Хрущи: «Мастер вернулся в Хрущи, купил на краю села самую захудалую избу...» [1, с. 410]. Подчеркнута метаморфоза произошедшая с героем к его возвращению. В момент первого возвращения героя в родное село фраза была построена, так: «Он вернулся в Хрущи. Была зима...». К повторному возвращению герой из безликого местоименного обозначения «он» перешел на уровень многозначной лексемы «мастер»: «Мастер вернулся...», что является сигналом об изменении статуса героя.

«Мастер» — лексема ключевая для художественной концепции С. П. Бородина. Мастер — творец. В его руках весь мир, он управляет красотой и гармонией. Ему подвластны и жизнь, и смерть, а самое главное умение — возвращение от смерти к жизни. Несмотря на то, что слово «Бог» (в значении «Творец») скрыто, оно прочитывается сквозь строки произведения. Оно вычитывается, а вернее, собирается из тех семантических пластов, которые в тексте очерка обнажены полностью или частично. Называние (поименование) героя Кощеем становится отправной точкой и для развер-

тывания глубинного мифологического пласта в структуре повествования. Мифологическое сознание героя противостоит сознанию человеческому, мифологическая сущность — человеческой. На почве этого «противостояния» обнаруживается и философский подтекст очерка. Синтез реального и фольклорно-мифологического в структуре образа героя позволяет сформулировать главную тему очерка — тему искусства (тему творчества) и поставить ряд вопросов о подлинной сущности искусства, о специфике процесса творчества и образе Творца. Подводя итоги, отметим, что рассмотрение очерка С. П. Бородина «Резчик» как многопланового, многократно закодированного художественного образования, как художественной модели построенной по принципу «многоярусной семантики» с элементами «игрового эффекта» способствует, во-первых, формированию представлений о художественной концепции писателя, о характерной для его деятельности в целом определенной стратегии творчества, вовторых, продолжению процесса разработки методологии изучения понятий «творческий процесс» и «творческая лаборатория».

Литература

- 1. *Бородин С. П.* Резчик // Бородин С. П. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Ташкент: Изд-во литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1973.
- 2. *Бородин С. П.* Дороги // Бородин С. П. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Ташкент: Изд-во литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1976.
- 3. *Вьюгин Ю. А.* Русский культурный архетип. М.: Наука:Флинта, 2005. Глава II: Характер русского народа и особенности менталитета.
 - 4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1981.
- 5. *Кащей* Бессмертный // Мифологический словарь / под ред. Е. М. Мелетинского. М.: Сов. энциклопедия, 1991.
- 6. Кощей Бессмертный // Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева. М.: Художественная литература, 1979.
 - 7. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство, 1998.
- 8. Марья Моревна // Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева. М.: Художественная литература, 1979.
- 9. *Мейлах Б. С.* О методологии исследования «творческой лаборатории» классиков // Русская литература. 1972. № 3.
- 10. Сказание, как сотворил Бог Адама // Златоструй. Древняя Русь X–XIII веков. М.: Молодая гвардия.1990.

Ю. Ю. Касымов

Андижанский сельскохозяйственный институт (Андижан, Узбекистан)

Роль «очеловечевания» предметной обстановки в творчестве Ф. М. Достоевского

Во всех произведениях Достоевского отмечается присутствие колорита необычности, призрачности, который является способом характеристики душевного, психического мира его героев. Нельзя не согласиться со многими исследователями творчества Ф. М. Достоевского, что красочная тональность создается за счет преломления и трансформации окружающей действительности через психику главного героя.

Н. М. Чирков подчеркивает, что у Достоевского мы видим «строгую связь описаний внешне-предметной сферы со сферой внутренней, полный параллелизм того и другого есть один из основных структурно-смысловых моментов» [2]. Последовательность этой связи у Достоевского доходит до того, что в его произведениях нет

описаний внешней действительности вне прямого отношения ее к переживанию того или иного героя.

Природа у Достоевского оттеняет и усиливает настроения героев. Так, в начале романа «Бедные люди» дается пейзажная зарисовка петербургской весны. Макар Девушкин пишет Вареньке: «Встал я сегодня таким ясным соколом — любо — весело! Что это такое утро сегодня хорошее, маточка! У нас растворили окошко; солнышко светит, птички чирикают, воздух дышит весенними ароматами. И вся природа оживляется» [1, т. 1, с. 18]. А потом следует перемена в самочувствии Макара Девушкина и это незамедлительно отражается на образе внешнего мира. В ответном письме звучит уже совершенно противоположная нотка: «На душе ни с того, ни с сего такой праздник был; весело было!.. Уже потом только, как осмотрелся, так все стало по прежнему — и серенько, и темненько» [1, т. 1, с. 27]. Облик внешнего мира чутко отражает практически до конца романа все изменения настроения героя в соответствии с судьбой Вареньки. Такое же взаимопроникновение двух главных сфер изображения писателем мира — внешний и внутренний — в равной мере сказывается и во многих других произведениях писателя. Однако функция пейзажа у Достоевского не ограничивается тем, что внешняя обстановка является только внешней оболочкой для внутренних событий, лишь трамплином для переживания героев. От этого узко-субъективного аспекта изображения внешней среды Достоевский переходит к внутренне — объективному словесному живописанию внешне-предметного мира. Между миром внутренним и миром внешним устанавливаются своеобразные отношения: природа и человек сближаются и соединяются в новом смысловом образовании, — в очеловеченной природе. На этом пути поисков человеческого в природе Достоевский достигает путем семантических преобразований обычного смысла, связанного нами с внешними вещами. Например, в романе «Подросток» в связи с духовным уединением Аркадия, с его сознанием враждебности, черствости окружающего мира дается короткий пейзажный эскиз осеннего Петербурга: «Совсем уже стемнело и погода переменилась; было сухо, но подымался скверный петербургский ветер, язвительный и острый, мне в спину, и взвевел кругом пыль и песок. Сколько угрюмых лиц простонародья, торопливо возвращавшихся в углы свои с работы и промыслов! У всякого своя угрюмая забота на лице и не одной-то, может быть, общей, всесоединяющей мысли в этой толпе!» [1, т. 6, с. 76]. Здесь легко заметить соответствие между настроением Аркадия и внешней обстановкой, созвучие между состоянием человека и окружающего мира, «угрюмых лиц» и глухого, холодного петербургского вечера. Но столь же легко просмотреть незаметное преобразование смысла, соединяемого с внешними вещами, обращает на себя внимание скрытое очеловечевание Достоевским внешне-предметной обстановки. Это достигается посредством сочетания со словом ветер эпитетов острый и язвительный.

В романах Достоевского есть и другие пути передачи в пейзаж настроения. Так, характерно для него подчеркиваемое повторение черт внешней обстановки, переменно контрастирующих и гармонирующих с сюжетным развитием рома на. Действие такого контраста и соответствия повышается благодаря сплетению его с мотивом необычности. Эта необычность возникает, например, при устранении писателем границы между бодрствованием и сном Раскольникова — героя романа «Преступление и наказание». Вот обстановка, рисуемая в одном из его снов: «Странно, лестница была как будто знакомая! Вот окно в первом этаже: грустно и таинственно проходил сквозь окна лунный свет...» [1, т. 4, с. 276]. И далее: «В передней было очень темно и пусто, ни души, как будто все вынесли; тихонько, на цыпочках прошел он в гостиную; вся комната была ярко облита лунным светом... Огромный,

круглый, медно-красный месяц глядел прямо в окна. Это от месяца такая тишина, — подумал Раскольников, он верно теперь загадку загадывает. Он стоял и ждал, долго ждал, и чем тише был месяц, тем сильнее стукало его сердце, даже больно становилось. И все тишина. Вдруг послышался мгновенный сухой треск, как будто сломали лучинку, и все опять замерло. Проснувшаяся муха вдруг с налета ударилась об стекло и жалобно зажужжала» [1, т. 4, с. 276]. Кроме повторения одних и техже или слегка измененных слов, нагнетающих ощущение какой-то пугающей тишины, кроме контраста между нею и психическим состоянием Раскольникова, здесь происходит разрушение привычного смысла причинной связи вещей в мыслях Раскольникова. В суждении «Это от месяца такая тишина» перевернуто обычное причинное истолкование явлений действительности, обычная логика вещей перевернута. Неизбежно появляется ощущение того, что мы находимся в какой-то особой сфере, не в той, которую мы называем реальным миром.

Пейзажные мотивы, таким образом, не только дополняют, но и заостряют и акцентируют основную сюжетно-тематическую направленность произведений Ф. М. Достоевского. Поэтому его пейзаж, не только пейзаж впечатления, но и пейзаж выражения. Он выражает то, что внутренне связано с изображаемым человеческим миром.

Литература

- 1. *Достоевский Ф. М.* Собр. соч.: в 9 т. М.: Сов. писатель, 1994.
- 2. Чирков Н. М. О стиле Достоевского. М.: АН СССР, 1963.

И. А. Костылева

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

Философские аспекты творчества М. Зощенко

Проблема «Зощенко и Ницше» не нова в литературоведении, однако далеко не изучена в полной мере¹. Эта проблема обозначена самим писателем. Как вспоминала Вера Владимировна Зощенко, зима 1918 года прошла под знаком увлечения будущим писателем философией Ф. Ницше. По ее словам, «влияние Ницше ощущается в письме из Архангельска зимой 1918 года («Глаза мои устали, утомились, и не видел я истину, которую Вы мне дали»), и в «Философских раздумьях», или, как он еще их назвал, в «памфлете-поэме» «Боги позволяют». Тут и стиль, и мысли — все от Ницше. Идея поэмы: боги позволяют лгать, чтобы человек мог казаться себе человеком» [1]. Позднее, в марте 1920 года, Зощенко в одном из писем жене сообщает: «...посылаю тебе две любимейшие мои книги — конечно, Блок и, конечно, Ницше» [1]. Любимейшая книга — сочинение Ницше «Так говорил Заратустра».

В чем же причина столь сильного воздействия философии Ф. Ницше на сознание будущего писателя? Ответ, как нам кажется, заключается в сложном комплексе причин субъективного и объективного планов. Недавнему участнику первой мировой войны, мужественному, но не вполне определившемуся идейно вчерашнему царскому офицеру, оказавшемуся на перепутье, нужна была убедительная философская

¹ См.: *Кадаш Т.* «Зверь» и «неживой человек» в мире раннего Зощенко // Литературное обозрение. 1995. № 1; *Куляпин А. И.* «Замаскирован смехом» (М. Зощенко и Ф. Ницше) // Звезда. 1995. № 8; *Федоров В. С.* Об онтологических и философских аспектах мировоззрения М. Зощенко // Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии. Кн. 1. СПб., 1997; *Шохина В.* Философия Ницше в свете нашего опыта [Электронный ресурс]. URL: http://www.nietzsche.ru/around/russia/vshohina/

концепция мира и человека, которая примирила бы русского совестливого интеллигента с большевиками, убедила в героическом характере их действий, в их исторически необходимом волевом «дискурсе». Ницше с его проповедью героического начала, мужественного отношения к жизни оказался как нельзя более актуален, да и не только для Зощенко.

В 1919 году Зощенко поступает в литературную студию, организованную при издательстве «Всемирная литература». Он задумал написать цикл критических статей о русской литературе, куда входил бы обзор литературы 1910–1920-х годов, в том числе анализ творчества Б. Зайцева, З. Гиппиус, В. Инбер, И. Северянина, А. Блока, В. Маяковского и других современников.

В черновике статьи, посвященной творчеству Б. Зайцева и З. Гиппиус, Зощенко подчеркивал: «Это не отдельная статья о Борисе Зайцеве, это отрывок из книги, которую я задумал давно. Моя книга о том переломе в русской литературе, который мы уже видим. Моя книга о тех писателях, которые были так характерны в болезненном прошлом» [4, с. 141–146]. Автор пишет о преломлении идей немецкого философа в русской литературе серебряного века: «Как же странно и как болезненно преломилась в сердце русского писателя идея, созданная индивидуализмом, — о свободном и сильном человеке!

С одной стороны — арцыбашевский Санин, в котором «сильный человек», которому все позволено, грядущий человек-бог, обратился в совершеннейшего подлеца и эгоиста. А радость его жизни — в искании утех и наслаждений. И бог любви — в культе тела... Лишь один сильный человек во всей литературе арцыбашевский Санин. Но Санин — это меньшинство, это лишь одна крайность индивидуализма, другая страшнее, другая — пустота, смертная тоска и смерть. С другой стороны — безвольные, «неживые» люди. Вся почти литература наша современная о них, о безвольных, о неживых или придуманных, — Зайцев, Гиппиус, Блок, Ал. Толстой, Ремизов, Ценский — все они рассказывают нам о неживых, призрачных, сонных людях» [1].

Уже в этом высказывании ощутимо двойственное отношение писателя к учению Φ . Ницше — с одной стороны, неприятие философии индивидуализма и аморализма с другой — осуждение безволия и слабости современного героя. Зощенко-критик подробно анализирует творчество Бориса Зайцева, которое он называет «поэзией смерти и безволья», рассматривая его произведения «Земная печаль», «Полковник Розов», «Студент Бенедиктов».

По мнению М. Зощенко, «герои Зайцева — это люди, влюбленные в смерть, идущие к ней нелепо и ненужно, без всяких к тому основательных причин, со страстным желанием уничтожить, истребить себя, люди, у которых нет желания жить и нет воли, нет даже инстинкта к жизни» [1]. М. Зощенко, сравнивая Арцыбашева и Зайцева, делает критический вывод, что перед нами русские интеллигенты с двумя крайними больными идеями свободного от всякой морали человека: »И первый создал «подлого Санина», второй — влюбленного в смерть. И влюбленный в смерть стал жить в каком-то бреду, во сне. Тогда казалось, что вся жизнь — призрак и все люди — призраки. Тогда сначала быт, а потом реальная жизнь ушли из литературы» [1].

Как пишет В. Шохина в своем эссе «Философия Ницше в свете нашего опыта», М. Зощенко, как М. Горький и В. Маяковский, безусловно, испытал влияние идей Ф. Ницше: в 1919 году он пишет о сверхчеловеке в русской литературе конца XIX — начала XX века, притом, что в творчестве самого Зощенко «свободных и сильных не было — он предпочел рассказывать о противных и смешных людях, маленьких, лишних» [5]. Вывод критика об отсутствии свободных и сильных и о наличии лишь противных и смешных, маленьких и лишних людях в творчестве М. Зощенко слишком

категоричен и не соответствует духу и сущности всех его произведений, но в данном случае речь справедливо идет о преломлении идей Ницше, о бесспорном интересе к нему со стороны писателя: «Михаил Зощенко закрывает последнюю дверцу, ведущую в советскую фан-зону Ницше. После него, кажется, никто из наших писателей «несчастным немецким мыслителем» особенно не интересовался» [5].

В отличие от своего литературного кумира М. Горького, Зощенко не был столь последовательным ницшеанцем и богоборцем, ниспровергателем христианских добродетелей или, по словам Ницше, скрижалей. Если тезис Ницше «разбейте добрых и праведных» был близок и понятен Горькому, что нашло подчеркнуто декларативное отражение в его пьесе «На дне», то для Зощенко подобная антихристианская позиция была в принципе неприемлема — над ним слишком очевидно тяготели ценности русской культуры, прежде всего идеи Гоголя и Достоевского. Ницшеанский идеал сверхчеловека, свободного от морали, идеи воли к власти, необходимой жестокости и презрения к толпе — все это не для Зощенко.

Его несчастные и смешные, жалкие и наивные, необразованные и нервные обитатели коммуналок, живущие в ванных комнатах и вступающие в драку из-за кухонного ежика, впервые приобщенные к культуре и не знающие, что с ней делать, — по мнению автора, — без вины виноватые, и его долг — протянуть им руку, став нетипичным пролетарским писателем. По сути, творчество Зощенко — это очередное хождение писателя-интеллигента в народ. С этой точки зрения, ключом к художественному и этическому миру писателя можно считать один из эпизодов автобиографической книги «Перед восходом солнца»:

Я хожу по проселочным дорогам. По временам встречаю крестьян. Всякий раз меня ошеломляют эти встречи. Шагов за пятнадцать крестьянин снимает свою шапку и низко кланяется мне. Я вежливо приподнимаю свою кепку и сконфуженно прохожу. Сначала я думаю, что эти поклоны случайны, но потом вижу, что это повторяется всякий раз. Быть может, меня принимают за какую-нибудь важную шишку?.. Тогда я подхожу к крестьянину. Он пожилой. В лаптях. В рваной дерюге. Я спрашиваю его, почему он содрал с себя шапку за десять шагов, поклонился мне в пояс. Поклонившись еще раз, крестьянин пытается поцеловать мою руку. Я отдергиваю ее.

— Чем я тебя рассердил, барин? — спрашивает он.

И вдруг в этих словах и в этом его поклоне я увидел и услышал все. Я увидел тень прошлой привычки жизни. Я услышал окрик помещика и тихий рабский ответ. Я увидел жизнь, о которой я не имел понятия» [2, с. 494].

«Сентиментальные повести» Зощенко — еще одно опровержение философии Ницше в его антигуманной сущности. По мнению Ницше, деятельное сострадание вреднее всякого порока и вообще противоречит закону развития («сострадание увлекает в ничто»), слабые и неудачники должны погибнуть, и им в этом надо помочь 1. В «Сентиментальных повестях», напротив, почти все, за немногим исключением (повести «О чем пел соловей», «Веселое приключение», «Сирень цветет»), проникнуто идеей страдания и сострадания к «маленьким» людям, «униженным и оскорбленным» новой формации. Это сложные и амбивалентные образы Забежкина, Котофеева, Аполлона Перепенчука, Белокопытова. Конечно, их идеалы нередко вызывают смех, и сами герои далеки от совершенства, но за их робкими и, как правило, тщетными попытками приспособиться к миру новых революционных идей (Зощенко в предисловии называет их «ураганными») стоят вечные, экзистенциальные вопросы

¹ См.: «Так говорил Заратустра», «По ту сторону добра и зла», «Ессе Homo», «Антихрист» и др.

русской литературы. В соответствии с нравами нового времени (да и не только нового) и как будто в унисон с идеями Ницше они должны погибнуть. Но автор не испытывает чувства удовлетворения или тем более радости от этого факта.

Чем же близок имморалист Ницше русскому писателю-гуманисту Зощенко, какие положения его философского учения восприняты русским писателем как благо? Это целый комплекс утверждений: идеи волевого отношения и любви к жизни, необходимости борьбы с физической и душевной слабостью. Мысли о преодолении страха, о радости как необходимой составляющей человеческого существования. И, конечно, идея уничтожения страдания. Ницше пишет в книге, увлекшей молодого Зощенко, «Так говорил Заратустра»: «Мужество — лучшее смертоносное оружие, мужество нападающее: ибо в каждом нападении есть победная музыка. Человек же самое мужественное животное: этим побеждал он всех животных. Победной музыкой преодолел он всякое страдание; а человеческое страдание — самое глубокое страдание. Мужество побеждает даже головокружение на краю пропасти: а где же человек не стоял бы на краю пропасти! Разве смотреть в себя самого — не значит смотреть в пропасть?» [3, с. 136].

Эти слова могли бы стать эпиграфом к последней книге Зощенко, его литературному завещанию, сокровенной и более чем откровенной исповеди «Перед восходом солнца», название которой вновь возвращает нас к труду Ницше «Так говорил Заратустра» (название одной из глав третьей части). Основные темы книги Зощенко — темы страдания и его преодоления, мужества и волевого отношения к собственной жизни — в конечном счете, преодоления самого себя, своей душевной слабости, физической немощи и, самое главное, — страха. Вновь процитируем Ницше: «Лишь у того есть мужество, кто знает страх, но побеждает его, кто видит бездну, но с гордостью смотрит в нее» [3, с. 250].

«Перед восходом солнца» — это своего рода запоздалый ответ Зощенко Горькому, еще одно посвящение человеку, чей жизненный и творческий опыт явились для писателя образцом мужества и воли 1. Это и своеобразное затушеванное посвящение кумиру молодости Ф. Ницше, воспроизведение важнейших идей его философии, поразивших когда-то воображение начинающего писателя, одновременно и полемика с философом, и прощание с ним. Эта книга подвела итог жизненным, творческим и мировоззренческим исканиям Зощенко и объединила необычным образом в пространстве культуры и духовных устремлений немецкого философа и его русских последователей.

Зощенко в своей итоговой книге полемизирует с немецким философом, противопоставляя его трагической судьбе собственную, как будто бы благополучную. Не случайно, один из эпиграфов в книге «Перед восходом солнца», взятый из Шекспира, звучит так: «Судьба ко мне добрее отнеслась, чем к множеству других». Таким образом, можно сделать вывод, что, начав свой творческий путь с увлечения философией и фигурой Ф. Ницше, Зощенко в своей последней книге парадоксальным образом прощается с этой незаурядной личностью, не сумевшей воспользоваться собственными идеями в своей жизни и судьбе.

Зощенко противопоставляет себя Ницше как человека и писателя, сумевшего избавиться от страдания и воспользоваться в этой нелегкой борьбе как позитивными идеями немецкого философа, так и достижениями новейшей психологии. Мог ли он знать, что совсем скоро на него обрушатся новые испытания, которые приведут его к таким страданиям, которые он не сможет уже преодолеть ни в собственной жизни, ни тем более в своем творчестве.

¹ М. Зощенко посвятил М. Горькому «Голубую книгу».

Литература

- 1. Вспоминая Михаила Зощенко [Электронный ресурс]. URL: http://modernlib.ru/books/zoschenko mihail/vspominaya mihaila zoschenko/read
 - 2. *Зощенко М.* Перед восходом солнца // Зощенко М. Собр. соч.: в 3 т. Т. 3. М., 1994.
- 3. *Ницше* Φ . Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- 4. *Статья* М. М. Зощенко о Б. К. Зайцеве. Публикация и примечания А. И. Павловского // Русская литература. 1994. №4.
- 5. Шохина В. Философия Ницше в свете нашего опыта [Электронный ресурс]. URL: http://www.nietzsche.ru/around/russia/vshohina/

А. С. Лиходзиевский

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Социальные и философские мотивы в песенной лирике Боба Дилана

Нобелевская премия по литературе за 2016 год впервые вручена за песенную поэзию в лице американского музыканта, певца и поэта Боба Дилана. Не обращая внимания на споры о более достойных именах в современной мировой литературе, сразу отметим, что стихи-песни уже давно играют в литературе и обществе значительную роль и достойны более серьезного внимания со стороны, как учредителей литературных премий, так и профессиональных литературоведов и литературных критиков.

О Дилане написано достаточно много. Существуют монографии и энциклопедии, посвященные ему. Только за последние годы их вышло более двух десятков [2–6], их общее количество подсчитать — непростая проблема. А количество статей и рецензий вообще неисчислимо. Однако среди них нет ни одного филологического исследования. Затрагиваются лишь тематическое содержание его песен, их источники и общий смысл. Все это делается без привлечения к анализу тестов Дилана как литературных произведений. При этом отметим, что сборники стихов Дилана выходили неоднократно.

Уже после присуждения Дилану Нобелевской премии появились работы, в которых сделана попытка осмыслить его поэтическое творчество с выдержками из его песен. Так Михаил Кузищев в статье «Музыкальный динамит Боба Дилана. Об искусстве выбирать поэтические выражения» [1, с. 47] делает попытку анализа текстов Боба Дилана «хотя бы для того, чтобы попытаться понять, что имели в виду шведские академики».

Автор статьи, бегло высказав ряд интересных замечаний о лирике Дилана (о сюрреалистических приемах, библейских мотивах, «психоделизме», «переключении между лицами повествователя» в поэзии Дилана), все-таки отходит от анализа собственно текстов в сторону музыки. Соответственно формулируются оценки и выводы — «музыкальный динамит», «Боб Дилан выглядит как вечный странник по M зыкальным (выделено нами. — A. J.) временам и эпохам». И здесь фразами о единстве текста и музыки не обойдешься. С общей положительной оценкой значения поэзии Дилана и решения Нобелевского комитета мы вполне можем согласиться. Однозначно определить жанр песенной лирики Дилана очень непросто. Его песня может представлять из себя балладу с фабулой и персонажами (ее исполнение длилось иногда по 8–10 минут), стихотворение-видение (иногда почти сюрреалистическое), имитацию детской песни и колыбельной, ассоциативный текст (чаще всего встречаются

библейские аллюзии) и т.д. Многие образы из стихов-песен Дилана намекают на конкретно-исторические факты, а иногда являются плодом его авторских ассоциаций, что вызывает трудности их восприятия и различные интерпретации среди критиков. Чаще всего поэзию Дилана связывают с социальной проблематикой, применяя термин «песни протеста». И действительно социальные мотивы в его лирике встречаются постоянно, особенно в раннем творчестве Дилана. Ярким примером является песня *Blowin' in the Wind* (1963). М. Кузищев считает эту песню «далеко не самым сильным образцом поэзии Боба Дилана», хотя она и содержит «набор поэтических метафор и интересную неоднозначность» [1, с. 45]. Нам это произведение видится одним из наиболее ярких и четких в плане выражения мыслей и идей поэта.

На первый взгляд стихотворение выглядит слишком простым и примитивным. Назойливо повторяются строки рефрена, а анафора (один из любимых приемов поэта) характерна для каждой строфы песни. Но более пристальное внимание к этому произведению вскрывает достаточно глубокий подтекст и логику построения всей песни. Дилан постоянно сопоставляет конкретные факты и от них переходит к философским обобщениям. В первой строфе сначала речь идет о сущности человека, которую не так просто обрести:

How many roads must a man walk down, before they call him a man...

Жизненный путь человека сравнивается со странствиями белого голубя (в переводе М. Кузищева почему-то «лебедя»). Тут же ставится вопрос о пушечных снарядах, которые никто не собирается запрещать. Во второй строфе вопрос о времени (до каких пор? когда?) решается в сопоставлении символа вечности — горы и затянувших свое существование человеческих пороков (что произойдет раньше: люди станут свободными или гору смоет в море?). Конечно, в этой песне звучит социальный протест против общественной несправедливости, но выводы Дилана больше философские. Во второй и третьей строфах поэт не просто обличает и протестует, но ищет корень зла. И здесь виновником всех бед оказывается сам человек. Люди живут претензиями, не замечают неба, даже подняв голову:

How many times must a man look up, before he can see the sky.

Пока не исправятся сами люди, они недостойны свободы и счастья. Вот почему на все поставленные вопросы ответа нет, и в тексте песни восемь раз повторяется ключевая метафора:

The answer is blowing in the wind...

Ярким обличением разжигателей войны стало раннее стихотворение-песня «Хозяева войны» (Masters of War из альбома The Freewheelin' Bob Dylan, 1963). Используя в каждой строфе прием анафоры, сознательно повторяя фразы, Дилан добивается особой выразительности. Начинается произведение со строфы:

Come, you masters of war — You that build the big guns, You that build the death planes, You that build all the bombs, You that hide behind walls, You that hide behind desks — I just want you to know I can see through your masks.

Те, кто не жалеет жизни детей и женщин, кто думает только о своих капиталах, не достойны жизни на этой планете. В финальной строфе Дилан выражает желание постоять над их могилой, убедиться, что поджигателей войны больше не существует. Типичной песней протеста против войны является и «Говорящий блюз III мировой войны» (Talkin' World War III Blues из того же альбома). Откликом на конкретные события в Америке является песня Only A Pawn in Their Game, написанная по поводу убийства борца за гражданские права рабочих Медгара Иверса. О другом убийстве, в данном случае черной женщины, подробно говорится в песне The Lonesome Death of Hittie Carroll (ее, официантку в баре, мать десяти детей, сначала оскорбил, а затем ударил дубинкой пьяный расист). Песня North Country Blues посвящена борьбе профсоюза угольщиков за свои права. В песне A Hard Rain's a-Gonna Fall, написанной за месяц до Карибского кризиса, звучат апокалипсические ноты, зримой становится картина последствий ядерной войны.

I heard the sound of a thunder, it roared out a warnin', Heard the roar of a wave that could drown the whole world...

Приведенные примеры взяты из ранней песенной лирики Боба Дилана. В дальнейшем его тексты станут более сложными, наполненными библейскими ассоциациями и образами из традиционных песен. Их объективный анализ — важная задача современного литературоведения.

Литература

- 1. *Кузищев М.* Музыкальный динамит Боба Дилана. Об искусстве выбирать поэтические выражения // Иностранная литература. 2017. № 1.
 - 2. The Cambridge Companion to Bob Dylan. Cambridge Univ. Press, 2009.
 - 3. Bob Dylan Encyclopedia. N.Y.: Continuum, 2006.
- 4. Wald E. Dylan Goes Electric!: Newport, Seeger, Dylan, and the Night That Split the Sixties. Dey Street Books, 2015.
 - 5. Williamson N. The Rough Guide to Bob Dylan, 2014.
 - 6. Muir A. One More Night: Bob Dylan's Never Ending Tour. CreateSpace, 2013.

С. А. Мартьянова

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

Пиры в поэзии Тимура Кибирова

Тимур Кибиров принадлежит к поколению поэтов, переживших российский опыт XX века — время беспощадной борьбы с культурой, черпавшей силы в религии — как катастрофический, ослабивший в человеке силы сопротивления злу и хаосу. Итогом культурного «одичания» в новое время, наступившее после крушения безбожной власти стала ложно, нигилистически понятая свобода: «свобода как право на бесчестие».

Сам поэт «с последней прямотой» сообщает нам о своем юношеском «безделье», «мальчишеством разврате», смело отказывается от ранних стихов, называя тридцатилетний возраст временем обретения «минимального человекообразия», а затем и христианского мировоззрения: «Христианство — это единственное, что не оскорбляет ни совесть, ни интеллект, ничего. Христианство для меня — итог некоего пути. Просто без этого все теряет смысл. И зачем тогда жить?» [2].

Вместе с тем Кибиров, следуя в этом отношении за поколением Бродского, совершенно по-особому переживает и воспринимает книгу как «наиреальнейшую ре-

альность», с которой можно вступить в диалог, особые отношения. Поэт ощущает себя и нашим современником, и «собеседником на пиру» с великими поэтами прошлого. Заметим, что тютчевские слова из стихотворения «Цицерон», стали названием сборника литературоведческих работ одного из друзей Т. Кибирова, литовского Томаса Венцловы [1]. В «роковые минуты» истории поэт (здесь, конечно, кроется полемика с Тютчевым, видимо, очень важная для Кибирова) приобщает нас к диалогу с великими собеседниками, вытесненными в советское и постсоветское время в сферу читающего меньшинства.

Образ пира как диалога с великими писателями, русскими и западноевропейскими (Диккенс, Честертон, Д. Сэйерс, Льюис) — один из устойчивых в творчестве поэта. Не меньшее значение том диалоге приобретает и Библия, особенно в сборнике «Греко- и римско-кафолические песенки и потешки». В стихотворении «Рождественская песнь квартиранта», герой, переживающий ужас бесприютного существования, припадает душой «к Преломляющему Хлебы», ощущая себя участником трапезы Христа. А в финале стихотворения возникает необычное видение Пушкина в Кане Галилейской, протягивающего поэту «кружку драгоценных вин». Отчаянье одиночества побеждено, страх перед окружающим хаосом отступает:

И вотще Борей ярится — В горло сжатое струится Обращенная водица Светлых Именин.

Простота и незатейливость внешней формы поэзии Кибирова, нередко прибегающему к жанру «песенки», «потешки», «сказочки», «смс-диалога», притчи обманчивы. Этим формируется особая диалогичность, адресованность дружескому малому кругу или читателю как другу. Это и попытка найти путь к диалогу с современным человеком, взыскательному и обязывающему. Кибиров не всегда уверен, что ему удастся «окликнуть» своего читателя. Он нередко сетует на читательскую лень и апатию, недостаток «интерпретационных усилий», нежелание прочитать, увидеть, расслышать «тончайшие культурологические интуиции и глубочайшие историософские прозрения».

Современность нередко представляется Кибирову «вялотекущим Армагеддоном», «энтропией», погружением во «мрак пустопорожний». Обращение к пушкинско-достоевскому мифу о бесовстве постоянно, начиная с «Послания Льву Рубинштейну» и завершая поэмой «Кара-Барас» и драматическим опытом «Муздрамтеатр». Вместе с тем Тимур Кибиров утверждает, что «жизнь вообще трагична. Но как мы обходимся с этой трагедией, но как мы ее преодолеваем и просветляем — это уже от нас зависит». Нередко в интервью он напоминает о классическом триединстве Истины-Добра-Красоты: «то, что искусство должно служить истине, добру и красоте это так, потому что иначе оно будет служить лжи, злу и уродству, третьего не дано». В стихах эта мысль обыгрывается с помощью противопоставлений: «глупый-умный», «устойчивый-зыбкий». Поэт заявляет о «решимости наглой остаться в дураках», своего рода Незнайкой, то есть не стать «умником» — наихудшим, по Честертону, человеком, а в то же время остаться верным разумности, спасающей от бессмыслицы: «Разум, разум, бедный рыцарь, не покинь меня во тьме». Выбранная рыцарская позиция требует от поэта особого мужества. Не героизма в советском или официальноритуальном понимании, а, возможно, «мужества быть», в понимании П. Тиллиха. Образ воина, новобранца, юнкера, иногда, впрочем, готового стать дезертиром, один из постоянных в творчестве Кибирова.

В ранних стихотворениях «Художнику Семену Файбисовичу», «Послание Л. С. Рубинштейну» поэт создает своего рода «вид Отечества», в котором пошлость, безобразие стали слишком обыкновенными, привычными. Слово «злое» повторяется, создавая ощущение «жути», «мешанины», «бреда», мертвечины: «Как все забавно и как все типично! Слишком типично. Почти символично»; «Как нам привыкнуть к родимой земле?». Холодно, холодно». В этом контексте возникают образы своеобразного пира. На этот раз речь идет об антииконичных трапезах советского времени — скудных, неуютных, чуждых единению. Местом трапезы оказывается «пельменная с липким столом», где «длинный и рыжий ищет свободного места студент».

Образы пира и трапезы появляются и в стихотворении «Летние размышления о судьбах изящной словесности». Оно построено на реминисценциях из пушкинской «Деревни», как известно, соединяющей сельскую идиллию и ее опровержение. Но если Пушкин возмущался «барством диким», Кибиров — инфляцией, наступившей сразу после перестройки, не только экономической, но и ценностной: «Увы! Читатель развращенный листает «Инфо-СПИД» и боле не следит за тем, кто, наконец, в сраженьи победит — свободы друг Сарнов иль Кожинов державный». Водочка, сыр стали столь дороги, что поэту, вынужденному трудиться в огороде, «песнь нейдет на ум». Следуя совету друзей зарабатывать средства к существованию созданием массового чтива, Кибиров создает пародийный перечень книг, заполнивших магазины. Любопытно, что здесь используется сниженная метафора, связанная с едой: «что нынче хавают». «Хавают» детективы, романы «под Пикуля», научную фантастику, мистику, эротику. Метафора, намекающая на известное высказывание — «человек есть то, что он ест», связывает пищу естественную и духовную: что «хавают», тем и становятся. Новое, постсоветское время описывается как «новая чума» со своим пиром неразборчивых потребителей: «кабак уж полон».

Поэт, ранее отвергавший коммунистические химеры, отказывается предать поэзию ради союза с «душкой» Боровым, мало отличающимся от толпы и черни: «Бог ему в помощь! Пусть народ он одарит Макдоналдсом. Дай бог. Он пищу в нем варит. И нам достанется. И все же — для того ли уж полтораста лет твердят — покой и воля — пииты русские — свобода и покой! — чтоб я теперь их предал?»

Всеобщее веселье и довольство, создающее иллюзию благополучия нередко видится Кибирову преддверием апокалиптического финала: «Автореминисценция»: «Креативный класс клубится, Сомелье, шоколатье, Пляшет, пляшет Цискаридзе, Лижут, лижут Депардье». Поэт подчеркивает легковесность и безумие этого пира на фоне просталинских настроений или официальной лжи о России, «поднимающейся с колен». И не случайно стихотворение «Автореминисценция» завершается пророчеством из книги пророка Даниила о скорой гибели неправедного царства. Так и в стихотворении «Жили-были два дебила...» апофеозом бессмысленной пьянки вдруг оказывается бранный пир: «Расстелили самобранку, Расчехлили кладенец!.. Тут и сказочке конец!». В шуме псевдоблагополучного времени поэт слышит нарастающий и пока «еле-еле страшный» гул. А в стихотворении «Праздник урожая» изображен неправедный пир современной культуры, в которой нет запретных плодов, но и хозячи этого пира — «с рогами и хвостом».

Современная культура оказывается полем битвы Диониса с Логосом. Настоящее в глазах поэта связано с недавним прошлым, подлинное осмысление которого то и дело вытесняется из общественного сознания:

Не ходили бы мы к Цирцее На халяву пировать, Не пришлось бы нам, зверея, Комбикорм в хлеву жевать! Не пришлось бы нам, наверно, Очутиться в этой скверне И на Оруэлла ферме Хрюкать, блеять, бунтовать!

Если же говорить об историсософских прозрениях поэта, то нельзя обойти вниманием одно из самых, на наш взгляд, изощренных произведений — «Историсофский центон». Это тоже пир, участники которого спорят о судьбе России. Интерпретируя стихотворение, важно не просто назвать, из каких цитат оно составлено (а это произведения Вяземского, Пушкина, Тютчева, Блока, Достоевского, Мандельштама, Волошина), но и понять смысл их совмещения в новом художественном единстве. Поэт вступает в диалог с заложенными в цитатах смыслами, а вместе с тем со сложившимися в русской литературе религиозно-философскими представлениями о России, «русском Боге», идеализацией русской истории как якобы всецело христианской. Не отрицая реальности «святой Руси», поэт фиксирует предательство Христа, совершенное легко и бездумно, «сумняшеся ничтоже». Отступления от распятого Христа вели к страшным подменам, когда за русского Бога стали принимать то «медного идола», то красногвардейца «с физьономией дурацкой». Поток поэтической речи прерывается отрезвляющим вопросом: «Не отец ли это лжи?» И хотя поэт продолжает верить «в неубитую святую Русь», стихотворение завершается щемящей нотой, корректирующей тютчевский и любой иной исторический оптимизм реминисценцией из пушкинских «Бесов»:

Злой иноплеменный взгляд Изменить я был бы рад, Но сквозь мрак пустопорожний Мне не разглядеть ни зги. Что там в поле, Матерь Божья? Матерь Божья, помоги!

И постсоветская история — это, конечно, меньше всего возвращение к подлинному христианству, а новые страшные отступления и подмены: попытки соединить несоединимое — поднимающиеся на мавзолей «Чайковский, Пушкин, Сталин, и Деникин, и Гагарин» («Красный день календаря...»), объявление Иисуса Христа «нашей национальной идеей» («На повестке дня вопрос...») или провозглашение святым маршала Жукова, уверенность, что «спасемся только мы» («Вот ты спрашиваешь — вскую мятутся языци...»), стремление построить церковную жизнь по законам военной дисциплины («Притча во языцех...»).

Применительно к творчеству Кибирова можно говорить и о такой важной теме, как «юмор и христианская культура». Как остроумно представлена трапеза православной неофитки, недавней комсомолки, в синопсисе сценария для кукольного мультфильма с названием, отсылающими к Гоголю, а на самом деле намекающим на болезненное для христиан разделение, — «Ночь перед и после Рождества». Авторская речь постепенно втягивает в себя лексику и интонацию непреклонной неофитки: «Бабушка уж два года как воцерковилась, и праздновать безбожный Новый год посреди Рождественского поста не намерена». На ночь «жестоковыйная старуха» и «мученица обрядоверия» загоняет детей в кровати и остается одна. И только при виде двух маленьких полуголых фигурок она смилостивилась: «Жалко только, что Силы Небесные не решились и бабке прислать новогодний подарок, хотели было, да поостереглись — уж очень она строгая, ну ее».

Кибировские стихи-вариации на евангельские темы отличаются особой интонацией, ошеломляюще простой лексикой, позволяющими увидеть вечное и удивительное событие как происходящее и много лет тому назад, и «здесь и сейчас»: смущенные мужики, толпящиеся в дверях, волхвы, растерянный «папаша» Иосиф. Удивительно изображена сцена рождественской трапезы Богомладенца. Рефрен «А ребеночек титьку сосал...» помогает почувствовать и сосредоточенность на одной точке, на самом деле центре рождающегося нового мира, и постепенно охватывающую всех радость. А стихотворение «Блудный сын» начинается с того, чем заканчивается евангельская притча: блудный сын покидает отца, несмотря на вкуснейшее угощение. Это образ заблудшего человечества, то и дело сбегающего из отчего дома. Тем не менее блудный сын, как и прежде, вызывает у отца не проклятия, а слезы. Нередко домашняя трапеза, конечно же, восходящая по своему смыслу к евангельским, воспринимается как спасение от безумного мира: «Ты задерни зеленые шторы, // Чай поставь и нарежь колбасу, // Он не вечен, сей мир беспризорный, // Пожалей его, не обессудь».

Прозаический опыт Кибирова «Лада, или Радость. Хроника верной и счастливой любви» построен с помощью множества реминисценций. Распознавание и уяснение их смысла делает чтение веселой игрой. Веселье переплетается с грустью о вымирающей, заброшенной деревне, в которую изредка приезжает «блуждающая, как честертоновский кабак, торговая точка». Кибиров, при том, что немало смеется над тем, что заслуживает смеха — психологическими и идеологическими стереотипами, нелепостями современной действительности, защищает человечность, милосердие, расположенность людей друг к другу. Кульминацией хроники становится «пир на весь мир»: «Так вот они и сидели, и пели, и смеялись за полночь в крохотном кубике бестолкового человеческого тепла и слабого света, посреди морозного мрака, ничем, в сущности, не огражденные от тьмы, кромешной и вечной. Ведь жизнь наша с вами ничем существенным не гарантирована, держится ведь действительно на честном слове, на том самом Пречестном Слове».

Итак, образ пира в поэзии Т. Ю. Кибирова представлен многообразно. Это и диалог с великими поэтами-предшественниками, в котором обсуждаются затронутые ими темы, и описание библейских трапез, сохраняющих архетипическую значимость для современной культуры, и многочисленные «пиры» постсоветской культуры, выступающие в окружении различных мотивов, от идиллических до апокалиптических.

Литература

- 1. Венцлова Т. Собеседники на пиру: Литературоведческие работы. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
- $2. \ \overline{\textit{Тимур}}$ Кибиров: «Я просто не вижу смысла писать иначе» [Электронный ресурс]. URL: http://www.bogoslov.ru/text/print/2044230.html.

Произведения Т. Ю. Кибирова цитируются по изданиям:

Кибиров Т. Ю. Греко- и римско-католические песенки и потешки. М.: Время, 2011.

Кибиров Т. Ю. Избранные поэмы. СПб.: Изд. группа «Лениздат», «Команда А», 2013.

Кибиров Т. Ю. Муздрамтеатр. М.: Время, 2014.

Кибиров Т. Ю. См. выше. М.: Время, 2014.

Ю. У. Матенова

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Принципы общения с художественным прошлым в рассказах Э. Хемингуэя «Кошка под дождем» и Э.-Э. Шмитта «Ванда Виннипег»

Эрик-Эмманюэль Шмитт — широко известный и востребованный современный французский драматург и писатель. Его произведения переведены более, чем на 50 языков, его пьесы ставятся на многих зарубежных сценах. Лауреат Гонкуровской премии (2010), он также неоднократно удостаивался других наград: дважды Мольеровской премии (1993, 2005), гран-при Французской Академии (2001), Академии Бальзака.

Это блестящий стилист и вместе с тем серьезный и глубокий писатель, которого волнуют основополагающие проблемы бытия. Шмитт заставляет о многом задуматься по-новому; в его интерпретации дела давно минувших дней оказываются весьма актуальными. Мастерство рассказчика, нетривиальность сюжетов, и, конечно же, наличие хорошо знакомых и неизвестных персонажей Шмитта вызывают неподдельный интерес читателей. Для его произведений, как и для всей современной французской литературы, характерны ироничность повествования, диалог с прошлым, неожиданные сюжетные решения, живой, игровой язык, присущий театральной стихии. До последней фразы своих творений Шмитт держит читателей и зрителей в напряжении. Шмитт — один из современных авторов, который привлекает и особой оригинальностью манеры повествования, и свежим взглядом на старые «прописные истины».

Свидетельства этой манеры мы находим не только в романах, драмах, но и в малых повествовательных формах. Показательны в этом отношении рассказы Э. Хемингуэя «Кошка под дождем», входящий в сборник «В наше время» (1925), и одна из историй в книге Э.-Э. Шмитта «Одетта» под названием «Ванда Виннипег» (2006). Их разделяет временной отрезок более, чем в 80 лет, и, тем не менее, в них есть немало общего.

История Э.-Э. Шмитта, подобно рассказу Э. Хемингуэя, начинается с излюбленного стилистического приема авторов — повтора. У главной героини рассказа Э.-Э. Шмитта — Ванды Виннипег, вся ее взрослая жизнь идет по заведенному и установленному порядку, отсюда также можно заключить, что автор намеренно использует именно этот стилистический прием.

«Кожа — внутри «роллс-ройса. Кожа — шофер и его перчатки. Из кожи чемоданы и сумки, распирающие багажник. Из кожи высунувшаяся из-за портьеры плетеная сандалия, возвещающая видение стройной ноги. Из кожи — ярко-красный костюм Ванды Виннипег» [3, с. 45]. Функция повтора здесь двоякая: с одной стороны, это свидетельство благосостояния героини, ее зажиточной и респектабельной жизни, а с другой стороны, — это доказательство монотонности, повторяемости ее светских развлечений. Не зря она предвидит то, что произойдет, что произнесут те или иные персонажи. Описание же ее реакций и впечатлений несет явно ироническую окраску. Место действия двух произведений также сближает их — это отель, приморский курортный город. Но время действия, эпоха другая. У Хемингуэя — это послевоенная пора, когда люди, вышедшие из этого горнила военных действий, утратили веру в идеалы, не могут понять смысл жизни, своего места и назначения в ней.

Время истории Э.-Э. Шмитта — это, скорее всего, 1980-е годы (упоминаемый в рассказе термин jet set, зародившийся в 1950-е годы, в 80-е годы стал восприниматься как синоним VIP), когда деньги решают всё. «Ванда контролировала всё: свое тело, окружение, деловую и сексуальную жизнь, свое прошлое. Здесь ей предстоит провести восхитительные каникулы. К тому же она заплатила за это» [3, с. 53].

Показательно в этом плане и сопоставление двух фигур в этих рассказах, выполняющих одну и ту же функцию: хозяина и директора гостиниц. В рассказе Хемингуэя хозяин отеля — старик с массивным лицом и большими руками вызывал у героини, ощутившей внимание к себе, чувство симпатии, надежности, защищенности. Ведь он помимо профессионального гостеприимства и желания угодить постояльцу выказывал определенное стремление понять состояние героини. Скорее всего, он для нее выступает символом стабильности, определенной серьезности и устойчивости жизни. Не зря она как бы убеждает себя, и в рассказе неоднократно повторяется фраза «ей нравился хозяин отеля».

У Шмитта все служащие отеля вышколенные и похожие на автоматы, заученно расточали «формулы гостеприимства», причем, и директор отеля использовал те же клише, что и его подчиненные. Искушенная опытом жизни в высшем обществе, Ванда в душе смеется над ним, но вслух это не выражается, только «насмешливая улыбка или скептическая гримаса появлялись на ее лице, поскольку она открывала рот лишь затем, чтобы высказать какое-либо неприятное замечание...» [3, с. 48].

В центре обоих рассказов образ женщины, находящейся в переломный период своей жизни. Американка в рассказе Э. Хемингуэя душевно одинокая и уставшая после военных мытарств, очутившись на какой-то миг в сфере внимания и заботы, казалось бы, совсем чужого человека, вдруг почувствовала человеческое тепло и понимание, и в ней пробудилось желание стабильной семейной жизни и счастья. Возможность хозяина изменить будущее Американки, не очевидна, но ожидаема (ведь и кошка, которую посылает хозяин отеля, была другая).

Героиня рассказа Э.-Э. Шмитта преуспела в жизни, добившись богатства и высокого положения, следуя двум принципам: «суметь выйти замуж и суметь развестись» [3, с. 49]. Цинизм стал ее своеобразной житейской мудростью. С каждым новым браком она выше поднималась по общественной лестнице. Ее уважали, боялись и восхищались. Казалось бы, ею движет только расчет, хорошее знание жизни и людей, не вызывающих у нее особых эмоций. Но оказавшись в местах своей нищенской юности, воспоминание о которой она ненавидела ранее, с ней происходит нечто странное, к которому приводит встреча с бедным стариком художником.

«Воспоминание вновь возникло, к немалому удивлению Ванды, обдав ее жарким ощущением счастья. Ванда Виннипег, женщина с состоянием, измерявшимся миллиардами долларов, почувствовала жжение в горле, а щеки ее запылали, будто ей снова было пятнадцать» [3, с. 56]. В те времена у нее было и другое имя — Магами, которое она ненавидела, «явно потому сто никто не произносил его с любовью». Вообще у нее было три имени: Магами, Венда и, наконец, Ванда, соответствовавшие трем периодам ее жизни. Магами — нищенское детство, Венда — путь к успеху, Ванда — преуспевание и богатство. И вот, когда она была в поисках способов и путей, ведущих в высшее общество, она остановила свой выбор на мужчинах. Среди них она выделила красавца — художника, жившего на пляже. Он отличался великолепной внешностью и соблазнительными формами. Восьмидесятилетний жалкий старик не узнал ее, но она так и не смогла забыть давние мгновения любви и счастья, чему была и сама немало удивлена. Отсюда и финал рассказа, когда посетив его хижину, она вместе со светскими знакомыми покупает его не слишком удачные картины за баснословную

сумму и воодушевляет остальных сделать то же самое. Для художника Чезарио это было неизвестно откуда свалившимся чудом, на которое он не рассчитывал в свои 80 лет. «Благодаря ей он освободился от гнета нищеты, долгов, наконец, уверовал, что его мужество и терпение не были напрасны, что он не зря упорствовал» [3, с. 72].

Финальная фраза рассказа многозначительна, как и в рассказе Хемингуэя, когда служанка приносит другую кошку. «Браво, мсье, горжусь нашим знакомством» [3, с. 72]. На первый взгляд, обычная проходная фраза, но за ней скрывается благодарность и признательность за моменты счастья, за любовную науку. Об отношении Ванды Виннипег к мужчине из прошлого ничего не говорится, но достаточно ярко свидетельствуют ее поступки. Если у героини Хемингуэя чувствуется неизвестный перелом в настроении, жизненном восприятии, разрыв с прошлым, и впереди ее ждет иное, возможно, даже счастливое будущее, у героини Шмитта — всё лучшее, счастливое и искреннее было в прошлом, и она благодарна этому прошлому. Хотя Ванда и привыкла к размеренной, пресыщенной, роскошной жизни высшего класса с его привычными ритуалами, фальшивыми улыбками и правилами поведения, воспоминания о прошлом пробуждают в ее душе теплые человеческие чувства. У американки в рассказе Хемингуэйя женское счастье проецируется в будущее, в истории же Шмитта счастье ассоциируется с прошлым. В благодарность за незабываемые минуты в прошлом Ванда сделала счастливым в настоящем своего первого возлюбленного, дав ему почувствовать, что он прожил жизнь не зря (хотя творения Чезарио никто не принимал всерьез).

Примечательно, что у обеих литературных героинь нет портретной характеристики. Даже рассматривание в зеркале американки не дает полного описания ее внешности. Реплика читающего мужа «ты сегодня очень хорошенькая» заставляет только догадываться о ее прелестях. Шмитт также не представляет портрета главной героини, ограничивается отдельными замечаниями о ее безупречной внешности, многочисленных ее портретах на обложках журналов, о восхищенных отзывах окружающих «какая прелестная женщина», и никакой конкретики. Очевидно, что это неслучайно, автора интересует не только личность персонажа, но и то социальное явление, которое они представляют. Они не только героини произведений, но и определенные вехи времени. В рассказе Шмитта есть два портрета Чезарио, ее любовника с разницей более, чем в 20 лет. Подробно описывается кожа, фигура, походка, волосы, глаза. Естественно, что со временем совсем нелегкой жизни всё пришло в плачевное состояние кроме глаз. «Только угольно-зеленые зрачки сохранили свой прежний редкий оттенок, хотя блеск был уже не тот» [3, с. 69]. Не зря говорят, что глаза — зеркало души, то есть Чезарио и в свои 80 лет в душе оставался порядочным человеком и тем же восторженным поклонником искусства, увлеченным художником, несмотря на то, что у него не всё получалось в творчестве. Он был определенной личностью, не сливающейся с другими, поэтому так важны его портреты в произведении.

Обращает на себя внимание и непосредственное лексическое сходство отдельных фрагментов вышеназванных рассказов, отражающих состояние и чувства герочнь. Хрестоматийно известное в рассказе Хемингуэя «ей нравился...» — при описании своего отношения к раdrone авторская речь сливается с не собственно прямой речью героини. В истории Шмитта эта конструкция повторяется дважды: «Ванда поняла, что в поисках выхода отсюда (исправительного заведения) можно рассчитывать только на мужчин. Она нравилась им. Это было очевидно. И ей нравилось нравиться» [3, с. 58]. И ее впечатление от встречи с Чезарио: «Он нравился ей. И не только потому, что женщины расхваливали его достоинства. Он ей в самом деле нравился» [3, с. 60] (подчеркнуто нами. — Ю. М.). Далее в тексте следует ослепительный порт-

рет молодого Чезарио. Очевидны намерения и пристрастия героини, которых она будет добиваться последовательно, серьезно и упорно. Этот повтор лишь усиливает ее целеустремленность.

Сопоставляя два небольших рассказа американского и французского писателя, мы убеждаемся, что Шмитт постоянно находится в диалоге с прошлым, дискуссирует с ним. При этом, как это часто бывает у Шмитта, схожие мотивы, детали, приемы уступают место противоположным, порой спорным трактовкам, финальным выводам. У Шмитта общие точки соприкосновения дают возможность по-новому развернуть ситуацию в его произведениях.

Литература

- 1. Новейшая зарубежная литература. Алматы: Жибек Жолы, 2011;
- 2. Шервашидзе В. В. Западноевропейская литература XX века. М.: Наука, 2010.
- 3. Шмитт Э.-Э. Одетта. СПб.: Азбука, 2012.

Н. А. Махмудова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

АКТУАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАСЛЕДИЯ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА В XXI ВЕКЕ

Для диккенсоведов 2017 год знаменателен тем что, исполняется 205 лет со дня рождения знаменитого писателя-викторианца. Творчество Чарльза Диккенса (1812—1870) стоит особняком в мировой литературе, и это неоспоримый факт. Несмотря на многообразие литературно-критических исследований по творчеству писателя, его литературные труды не теряют своей актуальности.

Литературоведы пересматривают и заново критически оценивают исследования, выявляя существенные недостатки в предыдущих оценках и анализах работ Диккенса, которые были продиктованы влиянием исторической эпохи, эстетических взглядов и умонастроений ученых, а также появлением новых литературных направлений и тенденций развития искусства в целом.

О творчестве Ч. Диккенса пишут исследователи Великобритании, США, Австралии, Японии, Китая, Индии, России, Германии, Франции, Италии и других стран мира. Среди зарубежных ученых можно назвать работы таких исследователей, как Э. Уилсон, У. Экстон, Ф. Р. Ливис, Б. Харди, Э. Сэндерс, Г. Блум, Э. Эйгнер, К. Томалин, М. Слейтер, П. Акройд, М. Эндрюс.

Кроме того, о Ч. Диккенсе высказывались и его коллеги по творческому цеху, такие писатели как Э. По, Г. К. Честертон, Д. Гиссинг, Г. Уэллс, Б. Шоу, П. Акройд. В России XIX века о нем оставили проницательные суждения В. Белинский, Н. Чернышевский, Н. Некрасов, Ф. Достоевский, Л. Толстой. Значительный вклад в «диккенсоведение» внесли такие исследователи, как А. Аникст, В. Ивашева, И. Катарский, Т. Сильман, М. Тугушева, Н. Михальская, Д. Урнов, Н. Соловьева, Е. Гениева и др.

Однако, «изучение Диккенса должно быть продолжено, потому что использовавшийся в советское время социологический метод не давал возможности полноценного освещения его творчества», справедливо считает Белова [2, с. 24]. Большое количество научных работ советской эпохи, несмотря на всю их огромную значимость для литературоведения и истории зарубежной литературы, определяли Диккенса как демократа, революционера, защитника рабочих против буржуазии и т.д.

Его творчество рассматривалось и интерпретировалось с удобного в то время угла зрения. Однако, Джордж Оруэлл, несмотря на свои резкие критические выпады в адрес творчества писателя, считает такой подход нецелесообразным. Он считает что, Диккенс критикует социальные проблемы викторианского общества, обличает общественное зло, обнажает пороки человека, но он не революционер, и не демократ в полном смысле этого слова. Ни в одном из своих произведений он не предлагает свержение режима, тотальный бунт против всего и вся. Его мудрое решение — это то, что Оруэлл называет «морализаторство», т.е. сильные принципы морали, нравственности, добродетель и воспитание всего социума, индивидуальный подход к каждой проблеме и христианская вера в победу добра над злом [3, с. 154].

Согласно данным электронного каталога российских диссертаций за последние 20 лет, только в России насчитывается 65 научных исследований на материале художественного слова Диккенса. В Узбекистане научные исследования по творчеству Диккенса представляют собой фрагментарные переводы на узбекский язык сведений о наследии писателя и ряда романов.

Большинство исследований выполнены в русле литературоведения (компаративистика, типология жанра, поэтика жанра и произведений, рецепция романистики), также есть ряд диссертационных исследований в области культурологии, психологии, лингвистики и перевода на базе художественных текстов прозы Диккенса.

В русском литературоведении отмечаются следующие тенденции. К примеру, исследования М. И. Бондаренко и О. В. Чаплыгиной сосредоточены на анализе традиций и структуры «Рождественских повестей». М. В. Швачко исследует сказочные мотивы в работах автора, а работа Т. Н. Шевелевой фокусируется на определении христианских мотивов в творчестве Чарльза Диккенса [4].

Интересны работы по рецепции романистики Диккенса, которые взаимодополняют друг друга. Диссертационное исследование И. В. Грединой нацелено выявить специфику восприятия Диккенса в России в1860–1880-е годы, время пика популярности писателя среди читающей публики, в то время как И. В. Кондарина рассматривает рецепцию романистики Ч. Диккенса в России в 1850–1950-е годы. В эпоху модернизма, философия которого противоречила идеалам реализма, отношение критиков резко меняется, Блумберский кружок Вирджинии Вульф разгромил наследие писателей-реалистов XIX века [4].

В рамках сопоставительного литературоведения следует отметить М. В. Одзели, которая анализирует проблемы связей грузинской литературы с английской на примере художественных произведений Диккенса. В. В. Аствацатурова и Е. Л. Мураткина выявляют специфику творчества писателя и его влияние на сознание Л. Толстого. Е. Е. Дианова исследует образ детства в английской и русской прозе середины XIX века через восприятие Л. Н. Толстым творчества Ч. Диккенса, также она выявляет проблемы типологии и эволюции национальных литератур о детстве в конце 1850-х [4].

Поэтика социально-криминального романа Диккенса подробно представлена в работе В. Г. Угрехелидзе, которая широко освещает западноевропейский канон и его трансформация в русской литературе XIX века на примере романов «Большие надежды» Ч. Диккенса и «Подросток» Ф. М. Достоевского. Е. В. Зацаринина исследует поэтику времени в романе Ч. Диккенса «Тяжелые времена» [4].

В рамках типология жанра представлены работы Ю. С. Камардиной, которая анализирует «Жизнь и приключения Николаса Никльби» как роман воспитания, другой исследователь — Н. В. Осипова проводит опыт типологического сопоставления двух вариантов романа воспитания «Давид Копперфилд» Ч. Диккенса и «Пенденнис»

У. Теккерея. Т. М. Черкасова обращается к типологии детского характера в творчестве Чарльза Диккенса [4].

Современное зарубежное литературоведение углубляется в психологизм романов Диккенса, опираясь на триаду автор-произведение-читатель, через призму методов психоаналитического и психологического анализа. К примеру, Ричард Смит использует психоанализ 3. Фрейда для выявления того, как психологическая травма полученная писателем в детстве воплотилась в художественном тексте — любимом «детище» писателя — романе Дэвид Копперфилд [1].

Таким образом, несмотря на многоаспектность литературно-критической парадигмы творчества Диккенса, ученые XXI века успешно концентрируются на деталях художественных произведений писателя и находят новые, неотточенные грани работ, которые вырисовываются на фоне развития современной литературоведческой мысли в целом.

Литература

- 1. Smith R. A strange condition of things: alterity and knowingness in Dickens' David Copperfield [Electronic resource]. URL: http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2012.71844
 - 2. Белова Н. М. Диккенс и русская литература XIX века. Саратов: Научная книга, 2004.
 - 3. Гениева Е. Ю. Тайна Чарльза Диккенса. М.: Книжная палата, 1990.
 - 4. Каталог Российской государственной библиотеки. URL: http://www.rsl.ru/ru/s97/s339/

Ф. Б. Махсудова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ШИФР ПСИХОЛОГИЗМА В РОМАНЕ А. БИТОВА «ПУШКИНСКИЙ ДОМ»

«Эстетический шифр» А. Битова основан на психологизме его прозы, а точнее, на игре психологизмом, строящейся на использовании таких аналитических приемов, как внутренний монолог, исповедь-самоанализ, метафора и т.д. Для поэтики игры битовского стиля характерно вплетение в канву повествования сюрреалистических элементов (сновидения, опьянение, безумие), фантастических (превращения, телепортация), постмодернистских (словесная игра, вживление чужих цитат, перифразов, разорванность повествования, зацикленность на одних и тех же фразах). Такая стилевая разнородность свидетельствует не о слепом следовании сюрреализму (который отличает желание выразить иллюзорность окружающего нас мира) или постмодерну (художественной доминантой которого становится «ощущение исчезающей, тающей на глазах привычной, устойчивой реальности: мнимости и обманчивости всех ее форм среди надвигающегося хаоса бытия» [2, с. 29]), а о сознательном синтетическом использовании всех возможных современных форм и приемов художественного изображения онтологии человека для выражения своей четкой авторской позиции. Тенденция к синтезу разных художественных систем (симптом современного литературного процесса) проявляется в прозе Битова на жанровом, сюжетном, идейнотематическом уровнях.

Исследуя особенности современного литературного процесса, X. Ортега-и-Гассет анализирует новый стиль и выделяет «определенные взаимосвязанные тенденции, а именно: 1) тенденцию к дегуманизации искусства; 2) тенденцию избегать живые формы; 3) стремление к тому, чтобы произведение искусства было произведением искусства; 4) стремление понимать искусство как игру и только; 5) тяготение к глубокой иронии; 6) тенденцию избегать всякой фальши и, в связи с этим, тщательное исполнительское мастерство, наконец; 7) искусство... чуждое какой-либо трансценденции» [3, с. 197].

Ряд этих тенденций можно обнаружить в эстетике А. Бутова, использующего «эстетический шифр» постмодернизма и всего новейшего искусства «эпохи постмодерна», яркой особенностью которого, по Х. Ортеги-и-Гассету, является «инверсия эстетического процесса», проявившаяся в использовании метафорических приемов, позволяющих «освободиться от... внепоэтических, или реальных, покровов...» [3, с. 251] и отражать не саму реальность, а лишь идеи, «которые нам удалось сформировать относительно нее».

Роман «Пушкинский дом» был начат осенью 1964 года и закончен в 1971 года, но опубликован сразу не был. «Опубликовав в розницу за пять лет усилий пять глав, в основном из второй части романа, я решил их объединить в книге под заглавием «Герой нашего времени». И весь цикл, и каждая глава сопровождались эпиграфами из Лермонтова, что делало ясным прием. Категорически нет! Что, что же можно подумать, что именно такой герой нашего времени как ваш Одоевцев? Споры были бесполезны. Цикл был назван «Молодой Одоевцев» и даже под эпиграфами стояли то «Бэла», то «Дневник Печорина» — названия глав, но ни в коем случае не того. Говоря о композиционных и стилевых особенностях романа, вслед за многими современными критиками¹, нельзя не отметить его включенность в процесс постмодернистского творчества, определяемый, как «процесс «языковых игр», перебора и подбора культурных языков и их сочетаний». В романе «Пушкинский дом» характерные для прозы постмодерна отношения между автором и текстом, рождающимся как бы самостоятельно по своим законам, вырастают в совершенно необычные взаимоотношения между автором и героем. Поэтому всегда в разговоре о личности нужно иметь в виду, что существует принципиальное различие: личность автора не тождественна личности героя, хотя в некоторые пространственно-временные моменты автор и его герой представляют единое целое. Для нас в равной мере важны и личность автора, и личность героя, и то общее, что их связывает — историческое время. Эти пять глав в цикле под названием «Молодой Одоевцев, герой романа» и были опубликованы в 1964 году в книге «Дни человека». Так сама история создания романа уже была обставлена авторской *игрой*.

Характерная черта повествования — бессобытийность, оформляемая как фабула ощущений, восприятий, пониманий — фабула чувства в широком смысле слова. Вместе с тем писатель расшатывает структуру романа за счет наслаивания на условную художественную плоть мощного автолитературоведения, дереализации воссозданной в нем реальности, что особенно заметно при чтении второго и третьего разделов. Нарушение границ условности приводит к утрате доверия читателя к прочитанному. Мы взялись читать художественное произведение, даже подзаголовок прочли на титульном листе: «роман», — и не надо нам каждый раз напоминать, что это не телефонная книга. Этим своим настойчивым напоминанием — того не было, этого не было — автор, против собственного желания, дает неограниченную и такую ненужную нам свободу выбора, и поскольку голод наш в основном уже утолен, то мы и начинаем привередничать, откладывая в сторону куски похуже. В полный ужас приводит приложение к третьему разделу, продолжение повествования и после того, как развязка уже произошла. В противоестественной реанимации повествования и после финала — ошибка Битова.

¹ Липовецкий М. Закон крутизны // Вопросы литературы. 1991. № 12; Курицын В. Постмодернизм — новая первобытная культура // Новый мир. 1992. № 2; Носов С. Литература и игра // Новый мир. 1992. № 2; Фридман Д. Ветру нет указа // Литературное обозрение. 1989. № 12 и т.д.

В «Пушкинском доме» существует еще один, пожалуй, самый интересный и самый демонстративный уровень симуляции, то есть игрового дубляжа. Драма Левы как бы дублируется, разыгрываясь в параллельном варианте и на ином уровне, в том, как складываются отношения между автором и романной формой. Битов строит свой роман как систему попыток подражания классическому русскому роману. Отсюда и эпиграфы, и цитатные названия глав, и родословная героя, и перифразы классических мотивов. С другой стороны, и сам повествователь постоянно фиксирует неудачу этих попыток. Не удается заново «написать знаменитую трилогию «Детство. Отрочество. Юность», «неосторожно обещанный» второй вариант семьи Левы не излагается («нам, короче, не хочется излагать...» [1, с. 56]); сюжет не сдвигается с мертвой точки — его то и дело «сносит вспять к началу повествования», вторая часть не продолжает, а повторяет, с иной точки зрения, первую. Сам поток авторефлексии по поводу неудач романостроительства вносит явный оттенок пародийности в битовскую ориентацию на классические образцы. В финале же эта пародийность перерастает в откровенную травестию, что видно уже по названиям глав: «Медные люди», «Бедный всадник». Развязка же, демонстративно пришитая белыми нитками, «обнажает» авторскую неудачу как сознательный «прием». Точно так же, как Лева, не мыслящий себя вне погружения в мир литературы, участвует в разгроме литературного музея так и автор, казалось бы, следующий традициям русского романа XIX века, не менее сознательно обращает в руины форму своего «романа-музея». А ведь в данном случае романная форма — это важнейший канал связи между симулятивной реальностью и подлинностью культурной памяти и традиции. Дважды — в начале и в конце романа — от имени Модеста Платоновича Одоевцева, персонажа в высшей степени «программного» — произноситсяодна и та же, в сущности, парадоксальная мысль. Наиболее отчетливо она звучит в замыкающем роман фрагменте «Сфинкс», якобы написанном в 1920-е годы:

Естественно, что и контакт, в который вступают с классикой и Лева, и автор, тоже парадоксален. Уже отмеченное выше демонстративное разрушение нарочитой традиционности романной формы как раз и воплощает эту внутренне противоречивую связь. И в поведении героя, и в романе в целом — во-первых, присутствует момент сознательного повторения — реализованный не только через систему заглавий, эпиграфов и т.п., но и через постоянные, акцентированные сопряжения героев романа с устойчивыми художественно-поведенческими моделями: «лишним человеком», «бедным Евгением», «героем нашего времени», «мелким бесом» и «бесами», романтической любовью и ситуацией «дуэли»... Однако в результате повторения неизменно выявляются глубочайшие расхождения, деформации, стирающие предыдущий смысл: этот эффект связан с тем, что все подлинное внутри классического контекста, в «современности» неизбежно оборачивается симуляцией. Вместе с тем, здесь же возникает и глубинное совпадение: жизнь, которую живет Лева и в которую погружен авторповествователь, так же симулятивна, как и отгороженный забвением, воспринятый извне корпус русской классики, актуальный именно в силу своего небытия.

Литература

- 1. Битов А. Пушкинский дом. Роман-музей. М.: Эксмо, 2010.
- 2. Липовецкий М. Закон крутизны // Вопросы литературы. 1991. № 12.
- 3. *Ортега-и-Гассет X*. Дегуманизация искусства // Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991.

 $^{^1}$ Данная концепция излагается на основе анализа материалов сайта http://philosophy.ru/library/art/lipovecky.html.

Н. М. Миркурбанов

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Литературное образование — система формирования компетентного читателя

В том, что литературное образование — это формирование культурного читателя, а сама литература это искусство, которое призвано формировать систему духовных ценностей человека никто и никогда не сомневался. Сомнения вызывали и вызывают сегодня только некоторые попытки планомерного сведения роли учебного предмета «Литература» в образовательных учреждений до банального подспорья в вопросах нравственного и патриотического воспитания учащихся.

Довольно большое количество авторов программ, учебников и педагогов — словесников, как выясняется из материалов дискуссий и различного рода педагогических Чтений, идут как бы в фарватере этих тенденций. Скорее всего, именно к таким авторам учебников и преподавателям литературы обращается видный литературовед и педагог Н. Лейдерман, когда пишет: «Пора всем нам, преподавателям словесности, понять, что для культурного читателя художественная литература с а м о ц е н н а. Мы ее читаем не для чего, а потому что: потому что она сама по себе нам интересна, она часть нашей жизни — без нее скучно, серо, уныло, а с нею жизнь становится богаче, ярче, сочнее, интереснее» [1].

Перестройка всей системы, включая создание новых Государственных стандартов образования, программ и учебников, не только определила направление и пути образования, но и вызвала к жизни многочисленные вопросы. В том числе и вопрос о том, как, каким образом строить сегодня литературное образование в школе.

Редкие дискуссии среди словесников Узбекистана на эту тему, как правило, сводятся к обсуждению проблем качества учебных программ и учебников по литературе, катастрофической нехватки часов. В последнее время стал модным и довольно поощряемым разговор о формах и частоте использования в процессе обучения, так называемых, новых педагогических технологий. Спору нет — упомянутые выше проблемы чрезвычайно важны и играют значительную роль в процессе обучения, но, к сожалению, о качестве преподавания художественной литературы как предмета особенного, который должен занимать исключительное место в ряду других учебных предметов, мы говорим чрезвычайно мало, или почти не говорим.

На мой взгляд, преподавание литературы (родной, русской, зарубежной) у нас в стране постепенно формализуется, и таким образом лишается своей сущности. Как свидетельствует Интернет, уроки литературы вырабатывают у молодых людей, в одном случае неприятие классики, в другом — практическое пренебрежение к художественной литературе вообще. Только очень небольшой процент общающихся через различные интернет — форумы молодых людей признается в своей любви к художественной словесности, меньше к классике, чаще к современной, так называемой массовой литературе. На одном из форумов прочитал такие строчки: «Меня смешат люди, полагающие, что имеют право и должны выставлять оценку ученику за чтение и усвоение высокой макулатурной классики. Заставлять нас читать скучные и толстые романы об отцах и детях, войне и мире, преступлениях и наказаниях — лучший способ плодить к ним отвращение».

Другой участник форума подхватывает: «Согласен! После школы возненавидел Толстого навсегда!»

Не хочу утверждать, что эти выплески невежества и есть на самом деле «глас народа», но, что это мнение определенной и, увы, довольно заметной части современной молодежи, оспаривать, вероятнее всего, никто не будет.

Почему так происходит? Ученые и методисты, учителя и родители, писатели и критики чаще всего причины неприятия литературы официальной, то бишь классической, тинэйджерами и людьми постарше, видят в плохо составленных программах и не совсем хорошо написанных учебниках. Что же, в этом есть, как говориться, некая сермяжная правда. Но только не вся.

Задачу изменить мир и человека, пересмотреть общественные устои, вслед за французскими просветителями, возложили на литературу и русские революционные демократы. С большим рвением и основательно продолжили эту традицию советские идеологи. Надо отметить, что задача их была облегчена тем, что в Узбекистане, как и в России, литература еще с древних времен, была одним из инструментов формирования мировоззрения. А в XX веке использование литературы как эффективного агитационно-пропагандистского средства продолжилось в стенах школ, российских и узбекских в том числе. Именно литературные тексты создавали у школьников представления о том, как жили люди в Российской империи до революции, как трудно живется трудящимся в странах Запада, что такое эксплуатация человека человеком и т.д. «По мере того, как литература обретала самостоятельность и выходила на первую строчку в списке школьных предметов, — замечает педагог и исследователь из Санкт-Питербурга Евгений Пономорев, — ей передавали и другие важнейшие функции. Литература стала обучать шаблонам мышления и поведения. С положительных героев литературных текстов школьнику нужно было "брать пример", то есть подражать им в похожих жизненных ситуациях; по отрицательным героям изучались "не наши" поступки и рассуждения» [5].

Но если кто-то надеется, что современная школа и даже вуз полностью отказались от подобной практики преподавания курса литературы сегодня, то совершенно напрасно. Формализованное обучение литературе, опирающееся на совковые методические лекала интерпретаций продолжает оставаться востребованным, к сожалению, на всех уровнях образовательной системы республики.

Неслучайно, в ряду первых распоряжений Президента Узбекистана Ш. М. Мирзиёева явился очень важный для всей сферы культуры, книгоиздания, литературы и образования документ: «О создании комиссии по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению и пропаганде культуры чтения» [1]. В документе отмечалось, что наряду с безусловными успехами, есть ряд проблем, касающихся повышения культуры чтения среди населения, особенно молодежи. Для устранения этих недостатков комиссии поручено провести «отбор классических и современных произведений узбекских и зарубежных писателей, рекомендованных для внеклассного чтения в образовательных учреждениях, пересмотр перечня хрестоматийной литературы и внедрение в учебный процесс системы написания сочинения на основе прочитанных произведений, пересмотр системы материальной поддержки деятельности литературных кружков». Это Распоряжение, безусловно, создаст исключительные возможности для концептуальной перестройки преподавания литературы на всех ступенях образовательной системы Республики, формирования высококультурного, компетентного читателя.

Вероятно, для того чтобы литература не воспринималась школьниками, «как необходимое для общей культуры занудство», надо выстроить программу по литературе вдумчиво, радикально и по-возможности непредвзято, обновив перечень обязательных для чтения литературных произведений, список используемой литературы,

а также методы интерпретаций. Но в первую очередь необходимо ответить на главный вопрос: Чему же должна научить литература?

Думаю, что — умению читать и понимать книги. Практически все учителяметодисты сегодня приходят к единому мнению, что на выходе из базовой школы ученик обязан показать, насколько хорошо он понимает, оценивает и раскрывает уникальность определенного произведения, насколько глубоко постигает реализованный в нем замысел писателя, насколько точно ориентируется в художественных средствах, понадобившихся писателю для воплощения своего замысла именно в этой своей книге. Иными словами, по выходе из школы ученик должен стать хорошим, грамотным читателем. Он может, конечно, в будущем посвятить свою жизнь филологии или журналистике и для этого пойти в соответствии со своим выбором в академический лицей с углубленным изучением русского языка литературы, но обычная, как мне представляется, школа не должна требовать от своего ученика литературоведческого или критического анализа художественного текста. Готовы ли наши программы и учебники по литературе к такой форме литературного образования? Конечно — нет.

Программы по литературе в школе и, особенно в академических лицеях и колледжах моделируют полноформатные академические истории литературы. Отсюда и старание втиснуть в учебные программы для школ, лицеев, колледжей и вузов как можно больше писательских имен и произведений. Благо история мирового и отечественного литературного процесса вбирает в себя сотни и сотни выдающихся произведений художественной словесности. Выбор велик. Разумеется, что от историзма отказаться нельзя. Просто нужно скорректировать этот подход применительно к изучению литературы на всех уровнях образовательной системы страны. Беда в том, что литературу в школе, колледжах и лицеях продолжают «проходить», а не изучать. «Прохождение» литературы на заключительных этапах среднего специального и академического образования превращается в калейдоскоп писательских имен и произведений. Возможности «задержаться» над произведением с целью проникнуться его эстетическим содержанием, восхититься утонченным художественным словом, не стоит и говорить. Очень важно, на мой взгляд, сегодня освободить учебный предмет «Литература» от дополнительных идеологических и воспитательных функций, на самом деле ставших доминирующими в процессе преподавания этого предмета. Обратите внимание на поурочные планы учителей словесности, методические разработки и рекомендации методистов по литературе, главное в них не само художественное произведение, а его роль и функции в формировании у учащихся тех или иных человеческих качеств. Спору нет, отрицать воспитательную роль литературы или же специально затушевывать эту ее функцию невозможно, да и не надо. Однако главной целью учителя словесности в процессе преподавания художественной литературы должно быть само литературное произведение во всей совокупности его художественно-эстетических особенностей. Учитель должен дать возможность ученикам почувствовать аромат художественного Слова, и помочь молодым людям взглянуть на литературу как на самодостаточное художественное явление и собственно достаточное искусство. Как прекрасно сформулировал эту задачу Н. Лейдерман: «Думаю, что самое первое — это учить наслаждаться литературой как искусством» [2].

Так чему же все-таки должна учить литература? Однозначного ответа, который удовлетворял бы всех, мы вряд ли найдем, но слова, перуанского писателя Марио Варгаса Льоса, сказанные им во время визита в Москву летом 2010 года, еще до получения Нобелевской премии, как мне кажется, позволяют нащупать тропинку, ведущую к истине: «Литература дает возможность прожить тот опыт, который нам вряд ли когда-либо удастся получить. Мы можем путешествовать, переживать при-

ключения, вести диалог с теми, кто живет в других странах и других временах. Мы читаем Гомера, Данте и таким образом вступаем в контакт с теми, кто жил в древности. Мы обнаруживаем в этих текстах то, что есть общее для всех вне зависимости от времени и расстояния» [3].

Литература

- 1. *О создании* комиссии по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению и пропаганде культуры чтения: распоряжение Президента Республики Узбекистан от 12 января 2017 года. URL: https://www.gazeta.uz/ru
- 2. $\mbox{\it Лейдерман}$ H. Так что же такое литературное образование школьников? // Филологический класс. 2004. № 11.
- 3. *Марио* Варгас Льоса: Проверяю книги временем [Электронный ресурс]. URL: http://www.timeout.ru/spb/feature/13809/
- 4. *Красухин* Γ . Чему должна учить литература? // Литература: журнал для учителей словесности. 2002. № 7.
 - 5. Пономарев Е. Чему учит учебник? // Нева. 2010. № 1.

Ю. В. Морозова

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Своеобразие воплощения категории пространства и времени в лирической прозе

Лирическая проза как жанр обладает рядом специфических черт, позволяющих обособить это явление в литературном процессе. Несомненно, с течением времени литература претерпевает изменения, обогащаясь новыми тенденциями, но некоторые черты, формирующие облик литературного жанра остаются неизменными. Таковы, на наш взгляд, категории пространства и времени в лирической прозе. Сущность лирической прозы, ее обращенность к внутреннему, эмоциональному состоянию лирического героя, определила особый подход к организации пространства и времени повествования в произведениях данного жанра.

Медитативный, дневниковый, интимный характер прозы обусловил сложную организацию времени художественного текста, зачастую сочетающую реальное и ирреальное время повествования, точкой пересечения для которых служит образ лирического героя. Такую сложную организацию времени повествования мы наблюдаем и в ставших уже классическими произведениях лирической прозы «Дневные звезды» Ольги Берггольц и «Владимирские проселки» Владимира Солоухина, где ирреальное время воспоминаний, снов, народных преданий и сказок сочетается с реальным линейным временем жизни лирического героя. Композиция «Дневных звезд» О. Берггольц близка строю ее поэтических произведений. Здесь также писательница использует «принцип соединения Истории и Личности через лирическое чередование времен» [1, с. 19]. Действительно, события, о которых повествует О. Берггольц, связаны между собой ассоциативно, цепью авторских воспоминаний: «Я вернулась в свою комнату с померкшим старинным зеркалом и пышными геранями... раскрыла тетрадь, чтобы записать о встрече с «моим собором», с молодой ленинградкой, и вдруг, мне неудержимо захотелось писать не об этом, но об одной ночи в конце сентября сорок первого года...» [2, с. 45]. Таким образом, писательница переводит повествование с одного предмета на другой, связывая их между собой ходом своей мысли и объединяя эмоциональным тоном, то есть, рассматривая материал произведения «сквозь призму чувств» [1, с. 196]. «Дневные звезды» представляют собой мемуары, но этот традиционный жанр претерпевает значительные изменения: «В них преодолевается свойственная этому жанру ретроспекция: время словно обернулось в лирическую даль памяти, сознания. Прошлое превратилось в настоящее: в сон, в видение, в живые образы
и восприятия человека, ведущего с нами предельно откровенную беседу» [1, с. 22]. На
это «чередование времен» указывает и сама писательница: «Я жила в Угличе необычной жизнью — прошлым, настоящим и будущим сразу, жила всей жизнью» [2, с. 50].
О. Берггольц совмещает в своем повествовании сон, воспоминания и реальное время.
Моменты прошлого и настоящего, казалось бы, далекие друг от друга и не имеющие
между собой ничего общего, объединяются в сознании писателя и в произведении на
основе ассоциативной связи: «И каждый раз возвращаясь в свою комнатку с геранями,
я записывала не только пережитое и увиденное за сегодняшний день, но обязательно
заносила на поля сегодняшнего все, что заново начинало жить во мне» [2, с. 51].

Такое же переплетение времен можно наблюдать в произведениях представителя лирической прозы 80-х годов XX столетия Юрия Куранова, где зачастую ирреальное время вводится в ткань повествования с помощью литературной аллюзии, как это происходит в рассказе «Мороз и солнце».

Писатель применяет интересный прием: он разбивает стихотворную строку на две части, используя первую в качестве названия для своего рассказа — «Мороз и солнце», а вторую — как начало первого предложения: «День чудесный сияет на берегах вдоль Сороти» [4, с. 110]. Цитаты из стихотворения Пушкина рассыпаны по всему рассказу: «...вчера еще злилась вьюга, гудела в трубе, звенела по стеклам», «Снег блещет на солнце. Лес прозрачен» [4, с. 110]. Картина, созданная Пушкиным в стихотворении, носит отвлеченный характер. Несомненно, им воссоздан яркий образ именно русской природы, но это русская природа в целом, обобщенно. Куранов же максимально конкретизирует свою пейзажную зарисовку: «Река замерзла не совсем, под горой за Савкином дымится у берега ключ. Лед размыт его неторопливым течением. Здесь от Сороти поднимается дымок, словно чье-то спокойное дыхание» [4, с. 110]. Чтобы придать прозаическому тексту сходство со стихотворной речью и подчеркнуть параллель с пушкинскими строками, Куранов при построении предложений использует инверсию: «Вся комната янтарным озарена сиянием. И печь трещит весело» [4, с. 110].

В рассказе использована кольцевая композиция: как кульминация, как финальный аккорд, звучит, наконец оформившаяся в слова, пушкинская строка: «Мороз и солнце, день чудесный!» [4, с. 111].

Непрямое цитирование позволяет писателю не только восстановить в памяти читателя стихотворение А. С. Пушкина, но и объединить три временных пласта: ирреальное пространство художественного текста стихотворения XIX века, историческое прошлое малой родины писателя и реальное время существования лирического героя, через описание внутреннего эмоционального состояния которого и происходит этот синтез времен.

Лирическая проза конца XX века представляет не менее сложную картину синтеза временных пластов. Так, в романе Дины Рубиной «На солнечной стороне улицы» внутренний мир героини, ее лирическая исповедь строится на пересечении времени исторического прошлого — Ташкента 40-х, 50-х, 60-х и 80-х годов, ирреального времени снов и фантазий лирической героини и реального времени ее жизни. Такая сложная организация времени повлияла и на восприятие пространства. Ташкент в романе Дины Рубиной, это не только исторический, реальный город, который живет своей повседневной жизнью, но и почти мифологическое пространство, место

солнечного света, территория дружбы и братства представителей разных этносов, сумевших стать единым народом — ташкентцами.

Такой же прием пересечения времен в конкретной точке пространства использован и современной узбекской писательницей Саломат Вафо в рассказе «Гора Бутан». Гора Бутан, давшая название произведению, выступает в рамках рассказа одновременно и как символ душевного состояния героини, и как конкретное географическое место, и как мифологическое пространство легендарного прошлого. Героиня видит в горе Бутан нечто родственное своей душе. Подобную родственную связь она ощущает и со всей окружающей природой. Ключевыми словами для понимания этого родства между лирической героиней и природой выступают такие сквозные символы, как «молчание», «пустота» и «время». Причем последний символ — «время», порой оборачивается в ходе повествования «безвременьем» или «вечностью». Так в тексте реализуется связь времен, узловым центром которой становится и гора Бутан и сама героиня.

Таким образом, особая сложная организация пересекающихся временных пластов, определяет в произведениях лирической прозы и сложную многомерную пространственную организацию. Точкой пересечения этих времен и пространств в рассматриваемых произведениях является образ лирического героя, его внутренний мир, в котором и осуществляется подобный синтез времен и пространств.

Литература

- 1. Бальбуров Э. А. Поэтика лирической прозы. 1960–1970-е годы. Новосибирск, 1985.
- 2. Берггольи О. Дневные звезды. Л., 1959.
- 3. *Давшан А. Н.* Русская литература XX в. Новый взгляд // Преподавание языка и литературы. 2000. № 1.
 - 4. Куранов Ю. Пир на заре: сборник рассказов. М., 1987.
 - 5. *Липин С. А.* Человек глазами природы. М., 1985.

Э. Д. Муратова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Необыкновенная и удивительная Джейн Остен

Два века прошло с тех пор, как Великобритания потеряла свою уникальную писательницу Джейн Остен (1775–1817), чья популярность выросла практически после ее смерти. Это действительно так — она является одной из тех замечательных классиков литературы, физическое исчезновение которых не в состоянии стереть их имена из памяти миллионов читателей во всем мире. В. В. Ивашева писала об огромном влиянии Остен на английских писателей-реалистов XIX века. Американский литературовед Уолтон Литц в своей монографии о Джейн Остен однозначно подчеркнул: «Мы называем ее первым "современным" английским романистом, потому что она была первым прозаиком, который синтезировал достигнутое Филдингом и Ричардсоном, тем самым предвосхищая классические образы XIX века, тот метод его, который позволил художникам отразить как ход внешних событий, так и всю сложность индивидуальных впечатлений и восприятий личности». И действительно, настоящее признание пришло к ней в XX веке, когда многие литературоведы и критики отметили ее влияние на дальнейшее развитие английской литературы, особенно на последующее поколение женщин-писателей. Бум вокруг ее произведений был заметен и среди широкой публики после того, как были экранизированы ее лучшие романы самыми популярными кинокомпаниями.

Если мы посмотрим на ее происхождение и дальнейшую недолгую жизнь, мы не находим ничего необычного. Она родилась и выросла в семье провинциального священника в городке Стивентон, который воспитывал свою дочь (как, впрочем, и других детей — у него было пять сыновей и две дочери) среди книг их большой домашней библиотеки. Среда, в которой она жила, люди, которыми она была окружена, стиль их жизни и отношение друг к другу, вдохновили ее к написанию своих лучших романов. В них она отразила свои уникальные идеи и показала персонажей, которых она встречала на своем жизненном пути. С самого начала она, казалось, понимала и живо представляла сцены реальной жизни, которые, как она считала, она могла изобразить, и она была настолько убеждена в своих намерениях, что ничто не могло соблазнить ее вне круга ее интересов. Следует отметить, что она никогда не интересовалась прошлым, какие события происходили в Европе ее времени — читатели вряд ли могут найти упоминание о них или ее впечатлениях на страницах ее произведений. Кроме того, она не пыталась запомнить недостатки в работах, если таковые даже и были, своих предшественников.

Тем не менее, мы не должны забывать, что она жила в эпоху популярности готических романов (Энн Радклифф, Уильям Бекфорд, Мэтью Грегори Льюис), но к «ужастикам» Остен показала свое критическое отношение в романе «Нортенгерское аббатство», опубликованном только после ее смерти в 1818 году. В этом произведении она высмеивала роман «ужасов», а в своей работе она заменяла их ловкой работой с реалиями жизни и даже их комедийной стороной. Однако, она старалась сочетать свою сатиру с «готической» школой глубокого изучения картин воображаемого ужаса, возникающего в человеческом сознании. У нее была своя, особая точка зрения на мораль общества — она никогда не пыталась следовать за моральными взглядами Ричардсона, они ее никогда не привлекали. На самом деле, учитывая вышесказанное, можно отметить, что ее искусство из-за этого стояло как-то отдельно, в стороне. Кстати, она не была тем человеком, который пытался строго следовать за кем-то; она разработала свой собственный метод и стиль письма. Она никогда не лелеяла сентиментализм, популярный в то время. В работах Остен мы можем найти интересные приемы письма, типичные для творчества Шекспира, конечно, их масштаб отличается. И ее можно поставить второй после Филдинга в вопросе их отношения к роману, как к форме искусства, требующего пристального к себе отношения и очень строгой дисциплины.

Имея такой серьезный подход к написанию произведений художественной литературы, Остен удалось создать беспрецедентные романы, что даже сейчас понятно насколько неизбежны в них все действия и насколько точны они в своей реалистичности. Скрупулезная работа автора производит такое впечатление на читателей, что она давалась ей очень легко, но это совсем не так — это ее особый «подарок» для всех тех, кто заинтересуется ее романами. Как я уже упоминала выше, она не была широко признана при жизни, но это ее не останавливало. Ее целеустремленность, как художника, заставляла ее продолжать писать и пересматривать свои романы, даже тогда, когда ее работа, казалась, вряд ли найдет признание у издателей.

Роман «Гордость и предубеждение» (1813), который показывает ее раннюю манеру письма, вероятно, остается ее самой популярной работой. Все персонажи романа — абсолютно известны широкому кругу читателей: миссис Беннет — мать, пытающаяся удачно засватать своих дочерей; Коллинз — льстивый священнослужитель; властная «великая леди» Кэтрин де Бург; и Элизабет — веселая, умная молодая женщина, «предубеждение» которой сочетается с «гордостью» Дарси — аристократа, который скрывает доброту сердца за напыщенными манерами, пытаясь скрыть классовые различия. Определяется узкий круг, который ее романы должны были изображать —

аристократия и такие классы, которые могут в той или иной степени быть ниже, но могут на что-либо претендовать, возможно, какую-то близость и покровительство.

Говоря о композиции произведений писательницы, в первую очередь необходимо отметить, что в своем творчестве Остен взыскивает к строгим правилам написания романа, считая, что роман должен иметь классическую точность конструкции. Центральный дизайн она манипулирует с реальными действиями и все регулируется для их функционирования в повествовании в целом. В дополнение к этому у нее есть дар написания фразы, в которой есть чувство юмора, блеск, экономичность, с помощью которой все связано, и, тем не менее, каждое действие может быть подано как самостоятельное, кроме добавленного удовольствия от реализации своей истинной пропорции и места в растущей структуре темы. Остен, кроме того, обладает еще даром составления диалога, хотя в более длинных речах автор проигрывает. Обычно она не утруждает себя предоставлением информации о том, что было, и длинные описания она тоже исключает, кроме случаев, когда рассказывает о балах и вечеринках, официальных приглашениях и визитах, необходимых для повествования.

Роман «Разум и чувствительность» (1811), другое ее раннее произведение, снова представляет два контрастных персонажа, и здесь присутствует тот же прием в структуре сюжета, хотя, возможно, современная оболочка этого романа делает его менее универсальным, но не менее привлекательным. Глубокое проникновение автора в психологию своих героев и ее непревзойденный метод, основанный на иронии, стали образцами для многих писателей не только XIX, но и последующих веков. Она знала, что должна была иметь свой собственный голос, изображая различные слои общества, которые были в центре внимания других писателей ее времени. В. Вульф писал о ней, что «она заставляет своих читателей думать о вещах, не упомянутых ею», как если бы она хотела, чтобы они знали, как читать между строк для того, чтобы глубже проникнуть в ее мысли.

Еще три романа появляются позже один за другим, и критики Джейн Остен начинают спорить об их заслугах по сравнению с ее более ранними работами. «Мэнсфилд Парк» был опубликован в 1814 году, «Эмма» в 1816 году, и «Убеждение» последовал в 1818, уже после ее смерти. Не вступая в полемику, можно утверждать, что этим более поздним романам не хватает непрерывной комедии, и подобие спонтанности, которая есть в романе «Гордость и предубеждение». В качестве компенсации, они имеют более сложную прорисовку персонажей, более тонкую иронию, более глубокое, возможно, более теплое сердечное отношение к игрокам ее сцен. Во всяком случае, Джейн Остен, как я уже говорила выше, относилась к жанру романа с уважением, как к большому искусству. Ее письма показывают, как осознанно она подходила ко всему, что она делала, и как понимала свои недостатки: «Я должна придерживаться своего собственного стиля и идти своим путем: и хотя я не смогу никогда снова преуспеть в моей работе, я убеждена, что я должна полностью потерпеть неудачу в любом другом деле».

Полный контроль над своим миром придает ее работе шекспировское качество, хотя мир под ее контролем гораздо меньше. Вальтер Скотт похвалил Джейн Остен, и признал отличие ее искусства от своего «хау-вау» манеры. Раскрывая нюансы чувств героев своих произведений, анализируя их поведение, Остен была более точна и проникновенна, чем современные ей писатели, была как бы впереди лучших достижений великих реалистов XIX века. Ее манера письма отличается максимальной дистанцией, которую она пыталась удержать со своими героями, как будто она была «за занавесом», не позволяя себе судить, вмешиваться и направлять своих читателей, но ее ирония, не насильно, приводит их к правильному пониманию ее замыслов.

Сегодня Остен читают и перечитывают, и повторно ее произведения публикуются не только в своей стране, но и во всем мире, так как, практически, все ее работы были переведены на основные языки мира.

Литература

- 1. Evans I. A short history of English literature. Aylesbury: Hunt, Barnard & Co., LTD., 1963.
- 2. Ивашева В. В. Английский реалистический роман XIX века в его современном звучании. М: Художественная литература, 1974.
 - 3. Woolf V. Jane Austen // The Common Reader. L., 1925.
 - 4.Litz W. Jane Austen. L., 1965.

М. Н. Низамова

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

Философская проблематика романов К. Уилсона 1960-х годов

Философия экзистенциализма в послевоенной Великобритании не получила столь широкого распространения, как во Франции и Западной Германии. Существенную роль в этом сыграли сила традиций и прочные позиции реалистической литературы. Опыт пережитой войны побудил английских писателей выдвинуть на первый план вопросы жизни и смерти, свободы выбора и ответственности, добра и зла. Так как эти вопросы составляют основу экзистенциалистских понятий, то определить степень близости целого ряда английских писателей к экзистенциализму достаточно трудно. В творчестве создателей английского философского романа — А. Мердок, У. Голдинга, К. Уилсона — присутствуют экзистенциалистские мотивы, хотя сами писатели отрицают свою причастность к философии существования. Их творчество свидетельствует скорее о внутренней полемике с философией экзистенциализма, нежели близость к ней.

Подчеркивая неотделимость литературы от морали, английские писатели выдвигают на первый план этическую проблематику. В центре их внимания личность человека. Идея морального совершенствования человека пронизывает все творчество Айрис Мердок. Экзистенциалистские понятия получают у писательницы новый смысл; так, понятие «другой», выступающее у экзистенциалистов в качестве субстанции «я», у Мердок означает направленность «на другого». Основу ее этической концепции составляет мысль о необходимости преодоления отчуждения через признание значимости каждой личности, умение видеть непохожесть, неповторимость личности другого человека.

Исследование человеческой природы, всей ее неоднозначности, сосуществования в человеке доброго и злого начала проводит в своих философских притчах Уильям Голдинг. Основной причиной, препятствующей нравственному прогрессу, по его мысли, является незнание человеком себя. Неспособность увидеть в себе и добро, и зло, ведет к отсутствию личной морали, нравственных критериев, идущих изнутри.

Человек, его положение в современном мире, причины и возможности изменения хода вещей — в центре внимания и Колина Уилсона. Философские взгляды Уилсона изложены в шеститомном цикле философских эссе, начатом в 1956 году трактатом «Посторонний» и итоговом «Введении в новый экзистенциализм» (1966). Являясь одним из сравнительно немногих пропагандистов экзистенциализма в Англии, Уилсон называет свой экзистенциализм «новым» — в отличие от учений К. Ясперса, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра и А. Камю. Взгляд Уилсона на современность в целом

совпадает с воззрениями «старых» экзистенциалистов. Это цивилизация, в которой отсутствует «духовное напряжение», и человек обречен на дремотное существование. В основе философии Уилсона — утверждение человеческих способностей и потенциала. Его герой — не безучастный «посторонний», как герой Камю, а бунтарь, восставший против зла, молодой интеллектуал середины века. Отсюда огромная популярность книг писателя у английской молодежи, особенно университетской.

Изучение сознания, овладение его скрытыми ресурсами, его правильная ориентация для Уилсона — решение экзистенциального вопроса о смысле и цели человеческой жизни. Они заключаются в целенаправленной работе человека над расширением собственного сознания.

В художественных произведениях, служащих иллюстрацией философских идей, писатель часто обращается к иносказанию. Романы Уилсона относятся к жанру философско-аллегорических. «В известном смысле все мои книги надо рассматривать как особого рода игру. Они являются попыткой подсластить пилюлю моих идей, сделать их доступными для того читателя, который даже не подумал бы обратиться к изучению философского трактата. Роман должен стать игрой в том смысле, чтобы достигнуть эффекта отчуждения. Читателю говорят: «Это роман», и он читает увлекательную фабулу о сложнейших явлениях работы человеческого мозга, но они сообщаются ему в форме либо фантастической, либо детективной», — пишет Уилсон и подчеркивает, что фантастика передает в символической форме замысел произведения [1, с. 51]. Уже в первом романе Уилсона «Необходимое сомнение» (1966) как в фокусе соединились все волновавшие автора проблемы. Роман рассказывал о молодом ученом Густаве Неймане, проводящем эксперименты на основе препарата нейромизина, созданного отцом Густава, погибшем в концлагере. Этот препарат освобождает человеческий мозг от привычных рефлексов и дает человеку ощущение безграничной свободы и силу концентрации воли. Писатель воплощает в романе мечту о новом человеке, способном полностью реализовать огромный потенциал, данный ему природой, но который человек никогда до этого не использовал. Фамилия героя — Newman, новый человек — символична. Нейман не только новый тип ученого, преданного своему делу, но и пример нового человека, смелого и дерзающего.

Роман «Паразиты сознания» (1967) является наиболее насыщенным философским содержанием. Отправная мысль в книге — рассуждение М. Хайдеггера об обывателях, строящих свое поведение и жизнь на «принятом» (das man), которому автор противопоставляет поведение, продиктованное разумом. Из-за своей духовной лени обыватель живет как червь, а мог бы быть богом. Символическим воплощением хайдеггеровского «das man» в романе являются паразиты сознания. Они не трогают человека, пока он живет застойно, а творческую личность преследуют и доводят до самоубийства. Паразиты сознания мешают развитию личности и препятствуют развитию человечества, они — общественное зло, порождающее войны, ведущее человечество к смерти. Мысль о силах, препятствующих человеку овладеть своими возможностями, была выражена Уилсоном еще во «Введении в новый экзистенциализм»: «Иногда кажется, что внутри самого человека гнездятся невидимые существа, задача которых — помешать ему ощутить свою свободу. Если бы человек мог полностью осознать наличие этого врага в своем собственном сознании и направить на него всю батарею своего внимания, вопрос был бы решен — началась бы новая ступень в эволюции человека — фаза подлинно человеческого» [2, с. 130]. Паразиты сознания — невидимый враг и тем труднее с ним бороться. В неравную борьбу с ними вступает небольшая группа ученых во главе с ученым-археологом Остином, неравную, потому что паразиты сознания обладают властью над волей человека, превращая его в послушный механизм. Познать мир и себя главная задача человека, и бескомпромиссная деятельность ученых в «Паразитах сознания» — залог того, что эта задача осуществима. В этом выводе со всей силой проявляется оптимизм Уилсона, его гуманизм. Однако концепция писателя не лишена противоречивости. Социальные конфликты и противоречия он объясняет не как результат социальноэкономических и исторических закономерностей, а действиями паразитов сознания. Роман «Паразиты сознания» в художественном отношении остается лучшим произведением Уилсона. В отличие от персонажей «Необходимого сомнения», которые являются носителями философских идей, Остин, Райх, Холкрофт в «Паразитах сознания» — полнокровные характеры, обладающие индивидуальными чертами, неповторимым обликом. Свой писательский опыт Уилсон реализовал в романе «Философский камень». Как и в предыдущих книгах, его название — метафора, аллегорически раскрывающая замысел автора. Название заставляет вспомнить средневековую легенду о мечте алхимиков — философском камне долголетия. Вновь Уилсон доказывает мысль о возможностях человеческого разума, его способности стать homo sapientissimus. Он неизменно верен оптимизму. В своей убежденности в победе доброго начала в человеке Уилсон выступает прямым продолжателем идей своего соотечественника Д. Р. Р. Толкиена.

Литература

1 *Wilson C.* Voyage to a Beginning. L., 1969. 2. *Wilson C.* The Occult. L., 1971.

А. В. Осипова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Мифопоэтические образы в творчестве Д. Липскерова

В современном литературоведении все большее внимание уделяется изучению мифопоэтики писателей нового поколения. Связано это в первую очередь с тем, что она раскрывает современную прозу как единый организм, связывающий воедино определенные признаки, оттенки, значения всего литературного процесса XXI века, изображая его природу в масштабе. Стоит отметить, что мифопоэтика, это ни что иное, как преднамеренное и осмысленное обращение писателя к различного рода сюжетам, приемам и образам мифологического происхождения, творчески обработанным и перенесенным с мифологической почвы на мифопоэтическую, что позволяет им стать составляющей поэтики художественного текста.

Для русской литературы постмодернизма, где аллюзия, цитатность, интертекст, игра кодами — явление обыденное, интересно именно художественное изменение мифологического первоисточника в мифопоэтический авторский текст, становящийся в последствие неомифом. Доказательством данного суждения становится творчество современного писателя Дмитрия Липскерова. В художественном пространстве его неомифа не последнее место занимает архетип «старца».

В романе «Родичи» образ старца воплощен в герое поселения на Чукотке, который помогает мудрыми советами своим односельчанам и выступает в роли оракула, пытаясь уберечь людей от злых демонических сил. Липскеров смешал в нем земную, мирскую сущность и сакральное таинство знаний, доступное только определенным людям с жизнью в века, умудренных опытом и имеющих понятие о тайнах бытия: «А еще он решил, что будет величать Бердана почетно — старец! Шутка ли, двести

лет прожить» [3, с. 118]. Старик — воплощение не просто знаний и мудрости, а божественной, исключительной силы проникновения, присущей только избранным.

В романе «Осени не будет никогда» старик появляется в сновидениях Рыбакова. Связано это с мешком красок, который Вова нашел на улице и после чего обрел невероятный талант художника. Краски и старик пробуждают в герое вдохновение, творческие порывы, которых раньше он не испытывал. Волшебство, однако «не работает» в пределах Родины, лишь на Западе Рыбакова чтут и восхищаются его полотнами. Ночные визиты старца, просившего вернуть ему мешок, действовали как чудотворный эликсир, дарящий самозабвенный творческий потенциал в небывалых масштабах «Всю ночь ему снился дядька с растрепанной бородой, который стоял на коленях под его окном и жалобно просил: — Отдай мой мешок! Отдай!.. По весне Врубиль обнаружил в своей чертежной папке, среди сданных школьниками рисунков, предмет поистине шедевральный. Согбенная фигура старика, мечущегося в ночи, изображенная в виде осеннего листа, привела Врубиля в истинный, не контролируемый экстаз» [4, с. 254].

Но стоит отметить, что не только образ является основным архетипом творчества Липскерова. Писатель прибегает и к архетипическим сюжетам повествования, благодаря которым также создается авторский неомиф. Например, сюжет романа «Родичи» построен по принципу вечного противостояния бессмертных сил добра и зла. Миф этот кочует из одного произведения в другое и является уже сюжетной классикой. Однако каждый автор придает ему свое видение, свою «изюминку». В данном случае, это поддержание стабильности мироздания относительно гармонии и хаоса, равномерное распределение сил и возможностей благостного и демонического начал. По сторону сил света и добра — господин А. — воплощение красоты и спокойствия, по сторону мрака и зла — Аррококо Аррококович — воплощение анархии и жестокости. С момента возникновения всего сущего на земле они оба ведут непримиримую вражду друг с другом, в которой заключается мировой баланс, равновесие сил. Как только один из них начинает доминировать, на все человечество опускается вихрь несчастья и бед, или же наоборот, процветание и благополучие. И так будет вечно. Главное, не нарушать баланс. Параллельно неземному сюжет раскрывает и обыденную жизнь людей с их повседневными делами и проблемами. Такое наложение в повествовании романа формирует неказистый, абсурдный мир, идущий в разрез с обычным ходом человеческой действительности. Так в господине А. Липскеров пытается соединить телесное и божественное, придав ему статус полубога — получеловека. Его образ становится близок к образам героев древнегреческих мифов (Зевс, Гермес и другим). Господин А. превращен автором в некое противоречие «земное/фантастическое», совмещая в себе качества обеих сторон. Сам герой пытается совладать со своей двоякой сущностью, соединить дух и плоть, внимая истине о бессмертии — переходе из одной субстанции в другую, чем еще раз доказывает самому себе о необходимости выполнения своей миссии, своего предназначения. Подобно традиционным мифическим сюжетам герой влюбляется в земную женщину и продолжает род боголюдей.

Говоря о создании неомифа Д. Липскеровым стоит отметить и о месте символа, который он позаимствовал из мифов и легенд различных культур. Ярким примером могут послужить женские волосы. По приданиям у многих народов волосы — обязательный атрибут женщины, раскрывающий ее женское начало, говорящий о ее способности к деторождению. Они обязательно должны быть длинные, сильные, здоровые, крепкие — как признак здоровья плоти, сексуальности и материнства «Он так боялся потерять ее! Страшился более никогда не видеть ниспадающих на плечи рыжих волос...» [1, с. 119]. Еще одним часто встречающимся мифопоэтическим символом

у Д. Липскерова является символ воды. Во многих культурах именно море представляется как некая бесконечность, перерождение, непознанность. Яхта героя, плывущая по морю не что иное, как лодка человеческой души, блуждающая по волнам в поиске смысла жизни, предназначения, раскачиваемая в разные стороны в неопределенности, ожидая возрождения, перехода в другую ипостась существования. Символизм воды здесь заключен в поиске Нестора определенного смысла через очищение на необъятных просторах водной поверхности. Его личность кидает из стороны в сторону от внутренней раздвоенности, и только водная стихия влечет героя, обещая дать ответы на все вопросы «Когда ему позвонил Нестор и попросил совета, как можно выйти из кризиса среднего возраста, когда все задачи, определенные в молодости, выполнены, а новых не сформировалось, как избавиться от неизбывной скуки и утекающего времени, бывший алкогольный король, не сомневаясь, посоветовал переплыть через океан на парусной лодке. — Торкнет так! — пообещал он. — Всякую скуку забудешь! На жизнь другими глазами посмотришь! Нестор до лихорадки зажегся этой идеей, а через три дня непроходящего вдохновения сообщил, что хочет сделать сей шаг незамедлительно» [2, с. 202]. Однако, море не дает ответы на вопросы Нестора, а лишь сильнее будит в герое тоску и сплин. Фатальный исход романа закономерен. При любом развитии сюжета, яхта — одинокий челн, неизбежно уносящий Нестора в другой мир. Используя мифопоэтические образы, Д. Липскеров раздвигает жанровые границы повествования, наполняя философским смыслом легкий приключенческий сюжет.

Все аллюзии и символы в сочетании с архетипами представляют полномасштабную и органично связанную картину мира Д. Липскерова. Это еще раз доказывает, что в романах писателя развитие мифопоэтического поля порождает собственно авторский неомиф, вбирающий в себя не только мифопоэтические отголоски и намеки, но и раскрывающий перед читателем мифопоэтику образа нашего мира, переплетающего одновременно абсурд и гармонию. Благодаря устойчивым архетипам, таким как «старец», «вода», и архетипическим сюжетам, Д. Липскерову удается не только создать свой неомиф, но и представить универсальную специфику своего творчества в целом.

Литература

- 1. *Липскеров Д. М.* Демоны в раю. М.: Астрель, 2008.
- 2. Липскеров Д. М. Всякий капитан примадонна. М.: Астрель, 2011.
- 3. Липскеров Д. М. Родичи. М.: Астрель, 2006.
- 4. Липскеров Д. М. Осени не будет никогда. М.: Астрель, 2008.
- 5. $\it Maxposa$ $\it \Gamma$. $\it A$. Проза Д. М. Липскерова в мифопоэтическом аспекте // Филология и культура, 2003. № 3.

Н. М. Петрухина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Специфика создания мирообраза в творчестве Ф. М. Достоевского

Человек всегда пытался проникнуть в тайну совершенно парадоксального явления — неразделимости времени и пространства. Определив эту слиянность как «хронотоп», М. Бахтин обозначил не только новый срез в изучении пространства и времени в их соотнесенности, но и некий «новый художественный тип пространственновременной образности, в системе которой формируется особое мироощущение бытия

и текста как способа создания определенного мироздания — иллюзионного с точки зрения реальности и реального с точки зрения авторского сознания» [1, с. 32].

Хронотоп как некая «онтологическая» категория, определяющая место человека в мире и одновременно в художественных реалиях текста, становится не только средством эстетического воссоздания в произведении модели мира, но и способом сотворения мироздания автора.

Изучение художественных форм хронотопа в современном литературоведении разворачивается в системе исследования авторских индивидуальных способов постижения и создания мирообраза с точки зрения сознательных хронотопических образов (то есть созданных на основе теории «временной пространственности» Хайдеггера [2]) или образов хронотопического сознания (иначе — мышления, то есть художественное моделирование времени и пространства сознания как самостоятельного онтологического явления). Повышенный интерес к данной проблематике обусловлен, с одной стороны, стремлением предельного проникновения в текст, которое невозможно без своего рода сенсорной сопричастности созданной писателем картине мира. С другой стороны, пространственная организация художественного целого в большинстве случае является ведущим элементом поэтики, поскольку формирует атрибутивные характеристики героев, способы их поведения и идеологической устремленности, концентрирует развертывание сюжета в точках хронотопического самоопределения. Думается, что современная научная парадигма отразила одну из отличительных черт романного универсума Достоевского: предельную акцентированность пространственных координат, символико-идеологическую наполненность этих образов.

В связи с этим особого внимания заслуживает изучение особенностей пространственной поэтики романов Достоевского в контексте творчества писателя и мировой художественной литературы; исследование уровней взаимодействия пространственно-временной структуры с сюжетно-композиционным строением, системой персонажей и текстопорождающим индивидуально-авторским мирообразом.

Анализ поэтики художественного пространства романов Ф. М. Достоевского предполагает анализ способов репрезентации пространственных моделей в художественном тексте, исследование мифопоэтического, культурно-исторического и литературного контекста в пространственной картине мира романов. Внимание к мифопоэтике обусловлено тем, что Достоевский как носитель национальной ментальности отразил в своих произведениях дуализм сознания русского народа, соединение двух духовных доминант: христианского императива и языческих верований. Следует отметить, что эти две стороны русского национального сознания стали для писателя основой взгляда на мир, критериями оценки окружающей действительности. Синтетическая природа русской ментальности (соединение христианских праздников с языческими природными ритуалами, догматизма абсолютной веры и природного суеверия) определила символическую многоплановость образов пространства, нашедших свое отражение в литературе.

В то же время исторический и литературный контексты позволили пространству в романах писателя обрести общекультурный статус, а в сочетании с мифопоэтическим контекстом — универсальность содержания. Религиозные философы обратили внимание на сложность пространственной организации романов Достоевского, интерпретируя данную категорию как величину онтологическую, постигнуть смысл которой можно только в контексте мироздания. Несмотря на противоречивость трактовок творческого гения Достоевского, представители русского космизма впервые подошли к интерпретации картины мира писателя, как художественной, так и личностной, сформировавшейся под влиянием эмпирических впечатлений и эстетических пережи-

ваний. Идеологическая наполненность романов понималась ими в неразрывном единстве с жизненным опытом самого Достоевского. В то же время представители русского космизма задали ключевой для последующего достоевсковедения ракурс исследования — роль культурного и духовного опыта нации в осмыслении и изображении окружающей действительности. Имея в своем основании архетипические черты, созданные Достоевским образы оказываются не только органичными для русской ментальности, но и получают особую символическую наполненность, ассоциативную многоплановость, своего рода эстетический код, прочтение которого требует свободного владения понятийными и образными компонентами той или иной культуры.

В творчестве Ф. М. Достоевского обнаруживаются сложные многовариантные взаимодействия экстенсиональных (способу развертывания текста соответствует понятие «я в мире») и интенсиональных («мир во мне») трансформаций пространства и времени. Подобные способы развертывания текста наиболее полно проявлены в хронотопическом воссоздании психологических процессов «пограничного состояния» или «кризисного сознания», которые приобретают первостепенную экзистенциальную функцию в сюжетной истории героев, в самом типе повествования и т.д., определяют организацию мотивного ряда, репрезентируются онтологическими рядами, объективными жанровыми законами и принципами художественного мышления.

Использование данных категорий позволяет установить концептуальную обозначенность в творчестве Ф. М. Достоевского особой формы хронотопического мышления, отражающего некие художественные ментальные модели: хронотоп, архетип, символ; понятия, которые непременно подключают разнообразные культурные, философские, религиозные, мифологические, экзистенциальные и другие контексты: судьба, счастье, путь, вина, страдание и т.д.

Литература

- 1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
 - 2. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.

И. В. Родина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

«ХРУСТАЛЬНЫЙ БАШМАЧОК» В. ТОКАРЕВОЙ

Название рассказа «Хрустальный башмачок» В. Токаревой отсылает нас к хорошо знакомой всем западноевропейской сказке о Золушке, наиболее известной по редакциям Шарля Перро и братьев Гримм. Это один из популярнейших «бродячих сюжетов», который имеет различные варианты воплощения в фольклоре разных народов мира. Сюжет сказки о девушке — «замарашке» в рассказе В. Токаревой получает остросовременную интерпретацию. Параллель со сказочным образом Золушки обнаруживается с первых строк: «была похожа на королеву со старинных гравюр... Невысокая, хрупкая, очень умелая и постоянно грустная...» [1, с. 4]. Однако сказочность образа главной героини грубо снижена добавочной характеристикой: «вислый нос, выпученные глаза» [1, с. 4]. А прозвище Воркута, которым наделяет ее хозяйка, — «поскольку там вечная полярная ночь и почти не бывает солнца» — придает некий оттенок трагичности и обреченности судьбе героини. Кажется, что у нее нет ни малейшего шанса на счастье: «Она вышла замуж в двадцать лет. Муж пил, дрался и изменял. Полный набор. Хотя бы что-то одно: пьяница или бабник. Но тут — и первое,

и второе, и третье. Он еще и дрался, и норовил попасть кулаком в лицо» [1, с. 4]. Образ злой мачехи заменен образом злого мужа, который, впрочем, вполне прозаично «отравился... водкой насмерть». Уже не молодая женщина, она, как и многие, мечтает о настоящей любви, о тихом счастье, выраженной в формуле: «Был бы милый рядом. ну а больше ничего не на-а-до» [1, с. 4]. В отличие от сказочной героини, у Токаревой героиня не ждет избавителя, а стремится сделать себя счастливой сама, имея пример идеального «принца» в образе соседа Кости. В рассказе семья Кости и Маши являет собой идеальную модель семейных отношений, которая в сказочном произведении выражена в присказке: « жили долго и счастливо»: «Костя — автомеханик, золотые руки. Маша — воспитательница в детском саду. Они приходили в гости и сидели рядышком, плечико к плечику. Маша смотрела на мужа с восторгом и называла его «котик». А он ее — «кысочка». И было видно, что у них — любовь. Они только и ждут, чтобы вернуться домой и остаться наедине». Но «наблюдать чужое счастье при отсутствии своего было невыносимо. Мучила несправедливость судьбы: почему одним все, а другим ничего?» [1, с. 4]. Таким образом, герои меняются гендерными ролями — теперь не принц ищет свою Золушку, а Золушка, стремится найти своего принца: «Но Костя — занят. Значит, другой. Похуже. Она и другого полюбит, лишь бы существовал в натуре: ел, спал, разговаривал, уходил и приходил, зарабатывал» [1, с. 4]. На построение собственной «сказки», героиня бросает все силы: «Что касается любви образовался хохол. Он работал на стройке разнорабочим. Специальности у него не было, поэтому прораб поставил его вместо бетономешалки. Хозяин жидился дать деньги на бетономешалку, приходилось делать бетон вручную: цемент, песок, вода и перемешивать. Рабский труд. Хохол пил, само собой, но агрессивным не становился. Наоборот: покладистый и нежный. Целовал Лиле пальцы на руках и на ногах. Приходилось каждый день мыть ноги и делать педикюр. Хохол пел Лиле красивые песни на своем языке: «В човни дивчина писню спивае, а козак чуе сэрдэнько мрэ...». У Лили замирало сердце от красоты и нежности. Его ласки падали на засохшую душу, как благодатный дождь. Она даже прощала хохлу его пьянство. Оно как-то не мешало. Счастья от хохла было больше, чем неудобств» [1, с. 5]. Казалось бы, героиня нашла, наконец, в этих отношениях то самое: «был бы милый рядом, ну а больше ничего не на-а-до» [1, с. 4]», однако, сама жизнь препятствует ее счастью: «Хохол был женат и у него имелся сын Тарас. Жену можно было бы заменить на Лилю, но Тарас был незаменим. Мальчику шестнадцать лет. Впереди — высшее образование, чтобы в дальнейшем он не работал бетономешалкой. Обучение стало платным, работал на образование сына. И эта высокая цель оправдывала всю его нетрезвую рабскую жизнь» [1, с. 5]. Интересно, что герой не назван по имени, дана лишь национальная принадлежность, как знак чего-то расхожего, типичного, в некотором смысле, несерьезного и проходящего. Понятие счастья в сказке абсолютное, оно принадлежит только двум любящим сердцам, третьего в этом случае быть не может. Оно дается как награда за страдания. Согласно сказочным законам, его нельзя получить, не преодолев, выпавшие на долю героя/героини испытания, но это в сказке, а в реальности: «...вся жизнь — как эта тягостная дорога, безо всякого проблеска...» [1, с. 6]. Примечательно, что само слово «сказка» повторяется в рассказе несколько раз и носит концептуальное звучание. Оно соотносится со словом «счастье». Если для главной героини формула счастья укладывается в житейское — «был бы милый рядом», то для рассказчицы счастье — это созерцание, гармония с окружающим миром, ощущение круговорота жизни: «Я шла ходко, наслаждаясь движением, — бессмертная, вечная и веселая. Мне нравилась моя жизнь в отсутствии любви и смерти. Полная свобода от всего» [1, с. 6]. Натура творчески одаренная, она творит свой мир по законам творчества: созерцание и уединение. Творец свободен от прозы жизни. Ему скучна обыденность. Авторское мироощущение — это идеальная модель человеческого счастья, почти сказочного по своей сути осознания, что универсальной, подходящей для абсолютно каждого модели счастья просто нет. Для автора-повествователя счастье — это состояние свободы. Сама жизнь — сказка. Героиня Лиля воплощает в себе наиболее типичное представление человека о счастье, стремление иметь любовь и семью, и одновременно, раскрывает призрачность, недостижимость в современном мире такого банального, в некотором, смысле счастья. Обычная житейская формула — «был бы милый рядом» — не является нормой в реальной жизни, а в контексте всего рассказа, понимается как случайность. Лиля обретает свое счастье через смерть жены Кости, в образе которого представлено рациональное, расчетливое, обывательское начало, некий прагматизм: «Он перебрал в уме всех знакомых женщин и остановился на Лиле. Она всегда ему нравилась: тихая, умелая, нежная. Противостоит ударам судьбы, как солдат. Побеждает. Выживает. Вот такая ему и нужна. Можно, конечно, найти красивее и моложе. Но у красивых завышенные требования, при этом неоправданно завышенные. К тому же сейчас поменялась мода на жен. Были модны малолетки, на тридцать лет моложе. А сейчас модны личности — умные, с хорошими манерами, из хороших семей. Лиля — из хорошей трудовой семьи. Учительница. Внешность неброская, но если вглядишься — милая, милая, милая, светлый мой ангел земной» [1, с. 6]. Таким образом, прагматизм жизни побеждает романтическо-возвышенное представление о счастье. В реальной жизни одной любви недостаточно, необходимо, чтобы сошлись многие составляющие. И хотя развязка рассказа полностью соответствует развязке сказочного сюжета, сказочный финал трансформируется в прагматическую жестокую реальность: «Прошлые мужчины — муж, хохол — канули в вечность, их смыло временем. Над ее жизнью взошел Костик, как ясное солнце, и это солнце — навсегда. Не закатится, не погаснет, не потускнеет. Главное, не сделать ошибки. Но она не сделает. Она в себе уверена» [1, с. 6].

Счастье Лили — Воркуты настоящее, выстраданное, материально выраженное в образе «идеального» Костика. Ее билет в счастливую жизнь, изначально соотносимый с пространством северного города — Воркуты, с его вековечными льдами, территориальной отдаленностью, холодным снежным безмолвием, меняет свой вектор «на Сочи, Рио-де-Жанейро, Лос-Анджелес в разгар лета» [1, с. 6]. Токарева сознательно замыкает повествование в кольцо: зимний период замыкается образом яркого летнего солнца. Цикличность смены времен года соотносится с извечным кругом Бытия, жесткая реальность которого может в любой момент разбить хрупкое сказочное хрустальное счастье. Название рассказа — метафорическое: башмачок как символ жизненного пути в совокупности с хрупкостью человеческого счастья. За счастье надо бороться, но иногда счастье — дар судьбы и его надо беречь как хрустальный башмачок.

Литература

1. Токарева В. Короткие гудки: Рассказы и повесть. М.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2012.

Н. С. Савнова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

РЕАЛИИ В СБОРНИКЕ О.ГЕНРИ «ЧЕТЫРЕ МИЛЛИОНА»

Наиболее полное определение реалий дают ученые С. И. Влахов и С. П. Флорин: «Реалии — это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и (или) исторического коло-

рита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [2, с. 55].

В тексте, повествующем о жизни в какой-либо стране невозможно не использовать реалии, ведь именно они придают ему особую неповторимость, красочность, детальность. Если автор стремится исключить их из своего текста, то, скорее всего, его интересует лишь общая ситуация, а не узконациональная специфика определенной страны.

Реалии помогают обрисовать контраст культур, их своеобразие и специфику, автор может ввести героя, принадлежащего к одной культуре в общество носителей другой культуры. Скорее всего, в таком произведении будет присутствовать достаточно большое количество реалий обеих изображаемых культур, ведь герой будет невольно их сравнивать, а автор непременно использует их несхожесть в художественных целях. Читатель же будет косвенно знакомиться с неизвестной ему культурой, возможно, его заинтересует определенная реалия и он захочет узнать о ней больше. Таким образом, реалии чрезвычайно важны, как для восприятия текста читателем, так и для раскрытия авторского замысла.

В своих рассказах писатель О.Генри использовал множество разнообразных реалий — не только реалии американской жизни, но и других культур, как например, слова-реалии gondola или spaghetti. Эти понятия знакомы читателям и не представляют особой трудности для восприятия, поскольку реалии это также и предметы материальной культуры [1, с. 381]. Используя в своих произведениях эти реалии, автор рассчитывает на знания читателя, в особенности часто встречаются реалии из художественных текстов, использующиеся, например, для более понятного описания героя. Иногда автор вводит в текст реалии, связанные с литературой, а в частности с мифами, древней Греции и Рима (faun, Venus, Cupid, Stygian, Adam, terpsichorean, Minerva). Иногда он меняет выражение для усиления, например, эффекта производимого текстом (in the arms of Morpheus — in the clutches of Morpheus). Подобные реалии известны образованным читателям и свидетельствуют об уровне начитанности самого автора.

Как правило, довольно много реалий других культур встречается в описании внешнего облика героя, его жилища. Это позволяет автору дать более живое и четкое сравнение или использовать реалии при упоминании той страны, культуре которой они принадлежат. Иногда они свидетельствуют о том впечатлении, которое остается от страны или о каких-либо стереотипах, связанных со страной в читательском воображении.

Зачастую использование реалии в сборнике обусловлено тем, что автор рассказывает о жизни героев, о том, что их окружает, чем они живут. Так, в рассказе «The Service of Love», рассказывается о девушке увлекающейся музыкой, и юноше, который занимается живописью. В начале рассказа говорится о том, что они обсуждали с другими студентами музыку Вагнера, работы Рембрандта, Шопена. Таким образом, автор раскрывает перед читателем круг интересов героев, не вдаваясь в детали. Поскольку для автора важны краткость и цельность повествования, такое упоминание встречается почти во всех рассказах сборника. То есть автор не использует многословное детальное описание, а дает сравнение, например, в том же рассказе он говорит о виде этого юноши Джо, когда он вынимает из кармана деньги и кладет их на стол, сравнивая его с Монте-Кристо.

Конечно же, рассказы содержат достаточно большое количество реалий, указывающих на определенные улицы, скверы и части города Нью-Йорка (Coney Island,

Broadway, Twenty-fourth street). Для читателя, не знакомого с расположением улиц города, эти слова лишь придают тексту определенную американскую окраску. Эти детали интересны тем, что придают правдоподобность рассказу и сборнику в целом.

Также встречается большое количество географических реалии. С этой точки зрения интересен рассказ «А Cosmopolite In a Cafe». Герой говорит о том, что он гражданин мира и рассказывает о том, в каких странах он побывал. Этим, конечно, и обусловлено огромное количество реалий, связанных с различными странами, Лапландией, Испанией, Сибирью, многими странами Запада и разными штатами США. Практически все географические реалии известны современному читателю, который много путешествует или же просто много знает о различных странах.

Многие реалии, которые относятся к другим культурам, хорошо известны широкому кругу читателей (turban, kimono, geisha). Как правило, это реалии, мало связанные с американской культурой, и использование их автором говорит о распространенности их вне той страны, культуре которой они принадлежат. Автор не сомневается в том, что они известны широкому кругу читателей. Эти реалии придают тексту выразительность и образность, например, когда автор сравнивает звезду с брильянтом на булавке для кимоно, которое носит Ночь («The Skylight Room»).

Характерно, что автор, используя достаточно много реалий, связанных с искусством, литературой, дает сравнительно мало реалии политической системы Америки (например, Tammany Hall). Вероятно, это обусловлено тем, что главным предметом изображения являются переживания, культурная обстановка страны, а не устройство политических организации. Иногда автор считает нужным сказать, где учился герой, но реалии системы образования довольно малочисленны (Yale, Hartford College).

Если рассматривать реалии, связанные с пищей и напитками, то становится очевидно, что используются по большей части слова, распространенные во многих странах, меньше же используются плохо знакомые, узко распространенные слова. Так, например, Camembert, Welsh rabbit, рорсоги знакомы читателю, в особенности англоязычному, а вот oolong (сорт черного китайского чая) может быть многим неизвестен. Что касается напитков, можно привести в пример Chablis.

Часто героями рассказов становятся люди бедные, работящие, которые честно трудятся и берегут те деньги, которые заработаны с трудом, а, следовательно, на первый план выходят проблемы финансового характера. Таким образом, почти в каждом рассказе можно встретить денежные реалии, такие как dollar, penny и др. То же можно сказать и о мерах, как например inches, pound, feet.

Исторические реалии, как например имена исторических деятелей разных эпох, также довольно часто употребляются автором. Они оставили след в истории и известны не только в пределах одной определенной страны, но по всему миру (Caesar, Brutus, Napoleon III).

Среди литературных реалий очень много имен героев произведений, как например, Romeo, Juliet, Falstaff, Lochinvar. Эти реалии чаще используются для создания образа героя, но также автор их использует в отвлеченных раздумьях, как бы не конкретизируя, а скорее обобщая героев в какой-то общий образ схожий с литературным образом героя какого-либо произведения. Также автор использует хорошо всем известные фразы из произведений известных авторов, как например, the smile of the Cheshire cat. Такие ономастические реалии как Shakespear, John Doe, Jack Frost достаточно часто встречаются в рассказах сборника, поскольку они либо связаны с литературой, либо знакомы читателям скорее из письменных источников, чем из устных. Для русского читателя могут оказаться непонятными и незнакомыми реалии, как John Doe, поскольку это условное имя, используемое в юридических документах для

обозначения неизвестного или неустановленного мужчины или, если его имя требуется сохранить в тайне. Но если такая реалия снабжена комментарием, она становится понятной и проблем связанных с ее восприятием не остается.

Поскольку сборник описывает жизнь американцев, то в нем естественно присутствуют реалии, характерные только для англоязычных стран (Америки, Великобритании). Так мы можем к ним отнести название уличного представления с участием традиционных персонажей кукольного театра: горбуна Панча и его жены Джуди («Панч и Джуди»), песню «Dixie's Land» (1859), автомобиль «Рэмблер» (марка автомобиля, выпускавшегося с начала XX века фирмой «Rambler», с 1916 фирмой «Nash Motor Co.», позднее (1968–1969) — «American Motors»).

Интересно, что, рассказывая во многом о жизни рабочего класса, автор использует речевые особенности, но не использует многочисленные американизмы, характерные для речевого этикета этих слоев общества. Например, американское презрительное dago (прозвище итальянца, испанца, португальца) используется лишь раз, и другие подобные определения национальностей, населяющих Америку, не встречаются.

Говоря о быте американцев, автор не может не упоминать о праздниках характерных для их культуры. Главный герой рассказа «The Cop And the Anthem» Сопи вспоминает о том, как на День благодарения одна пожилая леди подарила ему галстук-самовяз, завязывающийся скользящим узлом с двумя длинными концами. День благодарения — праздник чисто американский, поскольку хорошо известна его историческая основа, тесно связанная с историей Америки. Этот национальный праздник, ежегодно отмечаемый в США в четвертый четверг ноября, позволяет автору, возможно, помимо его воли, создать одной деталью национальную окраску рассказа.

Правильное восприятие текста зависит от того насколько оправдано использование незнакомых реалий. Ведь, если текст буквально «кишит» неизвестными понятиями, он очень труден для восприятия. Хотя часто это неизбежно, если автор описывает какую-то определенную культуру, которой принадлежат совершенно специфические особенности. В таком случае, эти реалии должны быть доступны для читательского понимания и раскрыты в контексте, описательно, в виде сносок или же другими способами.

Литература

- 1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. 1966.
- 2. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М., 1980.

3. И. Салишева

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

АРХИТЕКТОНИКА РОМАНА О. МУХТАРА «НА ВСЕ ЧЕТЫРЕ СТОРОНЫ»

К проблеме определения и роли композиции романа О. Мухтара «Тысячеликие» обращались многие исследователи. Роман состоит из трех частей с ярко выраженным притчевым началом: «Четыре картины»; «Человек вдали»; «Детство Афанди». Хотя каждая из частей имеет тематическую и сюжетную автономность в романе присутствует объединяющий аспект, синтезирующий идейно-тематическое содержание повествования. Этим центром становится личность и творчество Абдуллы Хакима, а использование притчевого начала не только определяет авторскую позицию, но и является системообразующим фактором этико-философских взглядов писателя.

Оман Мухтар в романе «Тысячеликие» создает структурную двуплановость повествования: он не только выступает как автор притчи об Абдулле Хакиме, но и является автором фантасмагории о некоей мифической организации «История и культура». Также необыкновенна и история с ее внезапным исчезновением в результате урагана. В структуру романа также включены лирические стихи Абдуллы Хакима и его легенды о знаменитом народном простаке — Насриддине, о Рахимшахе и его сыне, о Рахиме Втором.

Роман начинается с ретроспективы системы событий — с трагической гибели никому не известного поэта Абдуллы Хакима, которому при жизни удалось опубликовать всего лишь несколько стихотворений философского содержания. Далее следует повествование о путешествии души Абдуллы после его смерти по реальному миру, потом рассказывается о пребывании души Абдуллы в могиле и ее наблюдениях оттуда за внешним миром, и, наконец, о попадании души в ад и ее дальнейшем путешествии по аду.

Поэта Абдуллу убивают при совершенно случайных и нелепых обстоятельствах. спутав его с другим человеком — Бурханом Шарифом. Бурхан Шариф — фигура авторитетная, значительная. Он по своей должности занимался расследованием преступных нарушений закона, которые допускали некоторые организации и учреждения. Абдулла Хаким же — человек тихий, покорный был всего лишь мелким служащим и разносил бумаги и письма в учреждения, которое возглавлял Бурхан Шариф. Однако внешне Абдулла был очень похож на Бурхана, гордился этим сходством и при случае даже пользовался им. В день убийства по иронии судьбы в кармане Абдуллы оказался пригласительный билет и удостоверение на имя Бурхана, которое он просил обновить. На первый вопрос незнакомцев: «Как его зовут?» Абдулла с гордостью и уверенностью отвечает: «Бурхан Шариф», надеясь, что это авторитетное имя произведет на них большое впечатление. Но преступникам как раз нужен был именно Бурхан. Так стремление Абдуллы казаться значительным за счет чужого имени оборачивается для него трагедией. «Игра» зашла так далеко, что теперь вряд ли незнакомцы поверили бы ему, что произошла путаница. Так писатель ставит Абдуллу в ситуацию выбора: незнакомцы предлагают ему (думая, что он Бурхан) деньги, машину самой лучшей марки, дачу, наконец, свободу, взамен того, чтобы он, как представитель власти, оставил их в покое и ушел на все четыре стороны. Для Абдуллы, никогда не имевшего своего собственного угла, почти всегда полуголодного, естественно, предложение преступников было более чем заманчивым, во всяком случае, оно оборачивалось решением многих его бытовых проблем. Абдулла погружается в мучительные размышления: «Хорошо, стоит сказать одно слово «да» и его отпустят. А что потом? Потом каждый должен сам ответить в жизни за все хорошее и плохое, сделанное им» [1, с. 22]. В то же время принять предложение этих людей для Абдуллы было равносильно предательству по отношению к Бурхану, который по жизни сделал очень много хорошего и доброго для него. Наконец, он решает: «...раз его поймали как Бурхана, пусть так и будет. Зато теперь они оставят Бурхана в покое. Ты теперь должен сохранить ему жизнь. Сейчас впервые в твоей жизни возникла ситуация показать свою преданность и мужество. Ты не имеешь право трусить...» [1, с. 19], Абдулла отказывается от заманчивого предложения незнакомцев и принимает окончательное решение оставаться «Бурханом» до конца. Наутро измученного, избитого Абдуллу расстреляли, но он выходит с достоинством из ситуации нравственного выбора.

В эту страшную, последнюю ночь Абдуллу посещают сказочно-фантастические видения. «Вдруг стены комнаты раздвинулись, двери рухнули, внезапно в комнату вошла Халима и остановилась напротив Абдуллы» [1, с. 24]. Сюжет видений напоминает сюжеты восточных сказок. Несмотря на то, что видениям Абдуллы свойствен

элемент сказочной фантастики, тон повествования при этом не меняется, остается спокойным, без романтических эффектов, как будто писатель рассказывает о какойто обычной и реальной истории. Само появление любимой Халимы было так же внезапным, как и ее исчезновение. Но Абдулла успевает поговорить с ней, и этот разговор значителен, так как он проясняет судьбу героя. Писатель сознательно включает в видения «предполагаемые диалоги» между Абдуллой и Халимой, которые правомерно рассматривать как сюжетный прием ретроспективы. Из предполагаемого разговора между Халимой и Абдуллой читатель узнает о первой встрече влюбленных людей, об их взаимоотношениях, о причине их разрыва. А из «предполагаемого же диалога» между Абдуллой и незнакомцами читателю становятся известными такие подробности, например, каким образом пригласительный билет и удостоверение оказались в кармане Абдуллы, а также, каков род занятий Бурхана Шарифа. Специфика структуры романа Омана Мухтара обусловлена включением «предполагаемых диалогов» в фантастические «видения» героя.

Оман Мухтар, пытаясь разобраться в причинах случившегося события, и для того, чтобы показать истинную суть Абдуллы вводит в повествование его стихи:

Подобно ветру неуемному поднялся И больно вновь ударился о землю. До гор вершин, любимая, сорвался — Я голосу земли разверстой внемлю. Со светом дня приходит расставанье Как в пропасть, буду брошен В тьму ночную. С судьбой Это последнее свиданье — Теперь лишь ночь Я горестно целую (с. 31)¹.

Включение в повествование стихов героя, не только определяют истинную значимость образа Абдуллы, но и становятся своеобразным композиционным центром романа, связующим звеном между тремя частями романа, обуславливая его архитектоническую целостность.

Литература

 $1.\ Myxmap\ O.\$ Минг бир киёфа // Тўрт томон кибла (На все четыре стороны): трилогия. Шарқ дафтари. Ташкент: Шарқ, 2000.

Ш. Д. Смаилбекова, Б. Ш. Кадрина

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Астана, Республика Казахстан)

Ваша шляпа, мессир², или Pret-a-porte в языках Европы

Со времен отделения человека от остального животного мира, или по религиозным доктринам, с момента познания добра и зла – когда в райском саду у Адама и Евы появилось чувство стыда, у человека возникла настойчивая необходимость в использовании одежды как средства защиты от климатических условий среды обитания. Естественно, с течением времени одежда развивалась и начала служить диф-

¹ Перевод стихов Юлдуз Мухтаровой.

² «Мастер и Маргарита», М. Булгаков.

ференцирующим показателем, негласно свидетельствующим о социальном статусе своего владельца, его происхождении, национальной принадлежности, достатке и положении в обществе, и даже настроении. Все вышесказанное справедливо для человека вообще, но тем не менее, в силу, главным образом, географических причин — климатической среды обитания и ландшафта, акценты на деталях одежды и ее составных частях варьируются в зависимости от стран и народов – носителей языка.

Итак, перейдем к примерам, иллюстрирующим важность тех или иных деталей pret-a-porte. Существование современного человека на подавляющей территории земного шара, за исключением, разве что, тропиков, немыслимо без такого элемента одежды, как обувь. Довольно характерно, например, русское «босяк». Сравните также русское «в подметки не годится», которое имеет прямое соответствие с испанским no llegar a otro a la suela del zapato, немецкое же unter dem Pa-toffel stehen как выражение полной власти над кем-либо, соответствует русскому «быть под башмаком у коголибо». Также находим aus den Kinderschulen heraus sein — «вырасти из детских башмаков» в значении русского выражения «выпутаться из пеленок». Любопытно, что англичане воспринимают обувь как неотъемлемую часть самих себя — one's heart sank into boots — «сердце упало в ботинки», в отличие от русского соответствия «сердце ушло в пятки», to walk in someone's shoes — дословно «походить в чьих-то ботинках» в значении «побывать на чьем-либо месте», «побывать в чьей-то шкуре». Налицо своего рода отождествление себя с туфлями, что вполне объяснительно по причине сырого, холодного и влажного климата — существование человека без обуви в Великобритании, как например, в Индии, практически невозможно. В Греции же употребляемость идиом, связанных с туфлями, возможно имеет «топографические» предпосылки — как мы знаем, Греция имеет, по большей части каменистый ландшафт, отсюда исключительная важность обуви для защиты от каменистого грунта, понятно, что камни впиваются в кожу, раскаляются на солнце, в то же время долго сохраняют холод, словом, доставляют массу неудобств. Отсюда важность изготовления обуви с учетом индивидуальных климатических условий — $\pi\alpha\pi\circ\acute{\nu}$ τσια $\pi\rho\acute{\epsilon}\pi$ ει να είναι $\alpha\pi\acute{\nu}$ την $\pi\epsilon\rho$ ιοχή, ако́цп кал av to катарієтал. Ближайший релевантный русский эквивалент — «своя рубашка ближе к телу». Сравните также να δώσει τα παπούτσια στο γέρι — дословно «дать туфли в руки», переносное значение «увольнять, выгонять», то есть «полностью разорвать отношения с человеком, отдав ему самую важную вещь, то есть в данном случае туфли отождествляются со своим хозяином.

Как ни странно, французы же не менее принципиально относятся к... своему карману. Возможно, причина кроется в благоприятном климате (спокойное отношение к туфлям) и стабильной экономике, и в проистекающей отсюда важности данной детали одежды как средства перемещения различных необходимых человеку вещей, и возможно, общее направление кройки одежды в отличие от других народов, например к японцам карман попал вместе с европейской одеждой, в традиционной японской одежде вещи принято было носить в поясах. Итак, у французов ce n'est dans la poche — «это еще не в кармане», connaitre comme sa poche — «знать что-то как свой карман», характерно сходство с немецким «знать что-то как карман своей жилетки» — Etwas wie scine westen tasche kennen. Русский (равно как и немецкий) кот из мешка у французов попадает опять-таки в карман: acheter chat dans la poche, и если мы заткнем кого-либо за пояс, то французы попросту «сложат его в карман» — pettre qn dans la poche. Когда нужно прикусить язык, или держать его за зубами, его опятьтаки, лучше просто поместить в карман — mettre sa langue dans la poche. И если «дело в шляпе», то мы уже знаем, где оно будет, окажись мы во Франции — c 'est dans la poche. Нечто совсем крошечное иронично зовется grand comme un mochoir de poche -

«большой, как карманная подкладка». Скупиться — manger son pain dans sa poche (dans son sac) — переносный смысл «есть втихомолку», дословно «есть свой хлеб из кармана». И даже русский «фонарь под глазом» у французов превращается в карман — un poche d'oeil. Ну а в Греции более употребительны идиомы с семой «мешок»: сравните греческий эквивалент русского «держи карман шире» с σας ράψουν μια νέα τσάντα για τα κέρματα — «мы сошьем тебе новый мешочек для монет (кошелек)». Про очень богатого человека: πορτοφόλι του ανθεί σαν κεραυνός — «его кошелек гремит как гром». Встречаются даже такие колоритные пожелания, как να πάρετε μια τσάντα γεμάτη από φίδια — «получишь мешок, полный змей», эквивалент русского «я тебе покажу, где раки зимуют». Находим также: το έχω στην τσάντα, эквивалентное русскому «он у меня под колпаком», перекликающееся с выражением «дело в шляпе», возможно и то, и другое восходит к фокусам артистов бродячих театров», которые исполняли номера с животными и предметами, помещали их под колпак или в шляпу и имели над ними «магическую» власть.

Еще одно нехарактерное выражение с семой «шляпа» употребительно в среде носителей греческого языка: πωλούν με ένα καπέλο — досл. «продавать со шляпой» (т.е. с наценкой). Что касается русского выражения «купить кота в мешке», то его английский вариант to buy a pig in a poke — «покупать свинью в мешке», точно дублируется в греческом, αγοράσει ένα γουρούνι στο σακί — «купить свинью в мешке», возможно в силу исторических предпосылок, ведь латинский язык и его выражения испытывали глубокое влияние греческого языка уже к моменту попадания на Британские острова даже на уровне идиоматики, и естественно, в последующем, были насыщены греческими кальками и заимствованиями. Κάποιος μπει στο σάκο — «положить кого-либо в мешок» (обмануть кого-либо). Что касается прочих элементов верхней одежды, вполне понятны и объяснимы сравнения, деноминирующие мягкое воздействие, или, по крайней мере, внешнюю мягкость, в идиомах с использованием семы «перчатки»: сравните греческое χέρι στο γάντι — «рука в перчатке», переносный смысл «мягко, деликатно», а также английское iron fist in a velvet glove — «железный кулак в бархатной печатке», или же просто «в бархатных перчатках».

Нижеследующие выражения также понятны носителям русского языка по причине релевантных частичных соответствий в русском языке: это греческие трю́ує σκεπάζονται, nepeн. «брюзжать, ворчать», сравните русское «съесть со всеми потрохами»; είναι συνδεδεμένη με τη φούστα της — «он привязан к ее юбке», сравните русское «держаться за чью-то юбку», и прямое семантическое соответствие архаичного ργεςκογο «распоясаться» — λ ύσει τη ζώνη, а также σχίσιμο πουκάμισό του — «рвать на себе рубашку», то есть решительно протестовать, и немецкое das Herz ist (ihm) in die Hose gefallen — «сердце ушло в штаны», сравните частичное русское соответствие «сердце в пятки ушло», которое однако не имеет отношения к одежде. А в заключении статьи хотелось бы предложить вниманию читателя следующие европейские выражения, не имеющие даже неполной семантической кальки в русском языке, которые являются своего рода идиоматическими автохтонами. Итак, с семой штаны, французское c'est elle qui porte la culotte — «это она носит штаны», ближайшие русские эквиваленты — «быть под башмаком у кого-то», или «держаться за чью-то юбку»; с семой «рубашка»; changer des ideas comme des chemises — «менять идеи как рубашки» (какое-то время назад в русском языке было употребительно выражение «менять кого-либо как перчатки», но здесь шла речь об объектах воздыхания, а также бывшее в ходу во времена дуэлей, а ныне устаревшее «бросать ерчатку» в значении «бросать вызов»). Довольно необычно немецкое den mantel nach dem Wind hangen дословно «вешать пальто по ветру» (ср. русское «держать нос по ветру»), а также следующие греческие выражения с семой «воротник»: τρώνε κολάρο, досл. «съесть воротник», перен. «получить подзатыльник»; с семой «носок»: σας διαβόλου κάλτσα — «дьявольский носочек» (дьяволенок, хитрец) (на тему релевантных английских соответствий в отношении маленьких детей см. статью автора «Предметы быта»), и даже такое красочное и возвышенное сравнение с семой «пояс», как παραδεισένιο φύλλου (φύλλο της Θεοτόκου) — досл. «небесный кушак» (кушак Богородицы) в значении «радуга». Если с долей юмора предположить, что только врожденная элегантность заставляет французов менять идеи именно как рубашки, а немцы «вывешивают пальто по ветру» в силу природной практичности, то греческие выражения «дьявольский носочек» и «кушак Богородицы» употребительны в силу развитости религиозной лексики в среде носителей греческого языка. Некоторые выражения греческого и русского языков дублируются в силу исторической общности — оба социума сближались на почве православного христианства.

Литература

- 1. Англо-русский словарь американского сленга. М.: Книжный сад, 1993.
- 2. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / [сост.: Е. И. Лепинг и др.]. М.: Рус. яз., 1997.
- 3. *Дубровин М. И*. Иллюстрированный словарь идиом на пяти европейских языках. М.: РОСМЭН, 1993.
 - 4. Основы греческой грамматики. Афины: Аврора, 1989.
 - 5. Неа лексика. Экдосеис пагасиси. Афины, 1992.
 - 6. Пословицы и поговорки греческого языка. М., 1992
 - 7. Гак В. Г., Кунина И. А. Французско-русский фразеологический словарь, М. 1963.
 - 8. Щерба Л. В., Матусевич М. И. Русско-французский фразеологический словарь. М., 1959.
 - 9. Панов М. В. Энциклопедический словарь юного филолога. М., 1984.

И. А. Софронова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Контекст как ключ к пониманию иностранного языка

Контекст играет большую роль как для понимания родного, так и иностранного языка. Неудивительно, что на сегодняшний день существуют различные теории контекста, которые имеют практическое значение, определяя методы и приемы, применяемые в методике обучения иностранным языкам.

Различные теории контекста рассматривают его как фактор, отражающий значение слова. Носитель языка познает значение слов не только в детстве, но и в течение всей жизни, когда он одновременно сталкивается с новыми факторами экстралингвистической реальности и соответственными им терминами частично благодаря постепенному развитию и совершенствованию выражения своих мыслей. Это положение еще более оправдано при овладении иностранным языком.

В отличие от слов с конкретными значениями на начальном этапе изучения языка и от терминов, которые встречаются на дальнейших стадиях изучения языка, существует обширная группа слов, значение которых осознается говорящим лишь в процессе их функционирования в речи, их способности появляться в определенном окружении, контексте.

В лингвистической литературе описано большое количество концепций контекста. В качестве примера рассмотрим концепции британской и отечественной лингвистических школ.

Характерной чертой британского контекстуализма является широкое толкование контекста, включая лингвистическую и экстралингвистическую реальность. A context is a set of entities (things or events) related in a certain way; these entities have each a character such that other sets of entities occur having the same characters and related by the same relation; and these occur "nearly uniformly" [5, c. 60].

В работах Фирса (J. Firth) и Халлиэдея (М. Halliday)вводятся такие понятия как контекст ситуаций (context of situation) и контекст культуры (context of culture). Контекст в этой концепции становится предметом исследования лингвистических дисциплин. По мнению Фирса, отдельные виды контекста составляют иерархию, при этом каждый контекст является частью большего контекста, и все они составляют единый контекст культуры.

Н. Н. Амосова рассматривает проблемы контекста с лингвистических позиций. Многозначное слово, семантически реализуемое в речи, является ядром, вокруг которого находятся единицы-индикаторы, т.е. указательный минимум окружения, помогающего сделать нужный выбор. Контекст — это сочетание ядра и индикаторов, взаимно влияющих друг на друга. В зависимости от характера индикаторов можно выделить несколько типов контекста. Прежде всего, это группа лингвистических типов: лексический, грамматический и лексико-грамматический типы. Подробнее мы рассмотрим их ниже.

Вторая группа типов контекста — внеязыковые условия, в которых протекает речь. Если при наличии лингвистического контекста индикаторы находятся в самом тексте и обязательно представлены языковыми единицами, то при контексте внеязыковом значение реализуется за счет чего-то, находящегося за пределами текста. Для описания условий речевого акта, не выраженных материально, Н. Н. Амосова использует термин «речевая ситуация», предлагая такие ее разновидности как «жизненная ситуация», «описательная ситуация» и «тематическая, или сюжетная, ситуация». Хотя контекст и речевая ситуация обладают рядом общих черт, а именно: являются условиями использования слова, могут взаимно компенсировать свою недостаточность и действовать в одном направлении; между ними существуют коренные отличия: в контексте семантически реализуемое слово используется в определенной структурной связи с другими элементами данной языковой единицы, в то время как в речевой ситуации слово реализует свое значение независимо от последней.

В современной научной литературе можно найти огромное количество типологий и классификаций контекста, возникающих в зависимости от целей каждого исследователя. Так, принято выделять микро- и макроконтекст, где микроконтекст — это минимальное окружение единицы плюс дополнительное кодирование в виде ассоциаций, коннотаций и т.д., а макроконтекст — окружение единицы, позволяющее установить ее функцию в тексте как в целом. Рассматривают также эксплицированный (эксплицитный) вербальный и невербальный и имплицированный (имплицитный) контексты и т.д.

Когнитивная лингвистика изучает когнитивный контекст. «Контекст формирует область для понимания, для работы со смыслом. Например, в случае кросс-культурного общения при недостаточной сформированности дискурсивной компетенции участников коммуникативного акта возможны нарушения дискурсивной грамотности речи, обусловленные несовпадением когнитивных областей в коммуникативной ситуации "начало разговора" в следующем примере: фраза "Hi! How are you?" в контексте англо-американской культуры является приветствием... тогда как в русской культуре может быть поводом к обсуждению сложившейся ситуации участников коммуникативного акта» [2, с. 17]. Довольно часто русские понимают вопрос «What do you do?»

имплицитно и начинают рассказывать о своей жизни вместо того, чтобы назвать свою профессию. «Осмысление контекста как когнитивно-коммуникативного образования учитывает тот факт, что в процессе коммуникации происходит когнитивная обработка информации объективной реальности» [2, с. 23].

Выше изложенные теории оказали определяющее влияние на развитие методики преподавания иностранных языков. В настоящее время целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, при этом важно соотнести все ее параметры (лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, социальную компетенции) с разными уровнями учащихся для обеспечения целенаправленности и преемственности обучения.

Первым из перечисленных выше параметров стоит лингвистическая компетенция. Накопление словарного запаса и умение им пользоваться является важной задачей, которую учащийся реализуют совместно с преподавателем в урочное и внеурочное время. Большую роль здесь играет чтение и изучение в первую очередь аутентичной литературы, что позволяет сформировать представление об изучаемом языке.

Как известно, слово имеет словарное и контекстуальное значение. Словарное значение, в свою очередь, состоит из лексического и грамматического значения. Лексическая общность слов заключена, как правило, в корневой морфеме — носителе понятийной идеи, т.е. лексическое значение, представляет собой смысловую сторону слова и лишено стандартного (регулярного) выражения. Лексическое значение тесно связано с грамматическим значением, и часто они составляют прочное единство. Большинство языков имеют многозначные слова, особенно этим отличается английский язык. Полисемия — это наличие у языковой единицы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих либо смежных признаков или функций с одного денотата на другой. Полисемия может быть как грамматической, так и лексической. Под лексической полисемией понимается способность одного слова обозначать разные предметы или явления. Например, the head — голова; и the head (of the company) — глава компании. Правильно выделить значение слова помогает контекст.

В лексическом контексте семантическая реализация слова происходит посредством семантики указанного минимума независимо от синтаксических связей его с данным словом. Рассмотрим прилагательное heavy. Вне контекста оно обычно имеет значение чего-нибудь тяжелого, обладающего большим весом — heavy luggage, heavy timber, to be heavy with orders. В сочетании со словами, обозначающими природные явления, например, heavy rain оно имеет значение striking, falling with force, abundant (сильный дождь).

Под грамматическим контекстом понимают речевую реализацию грамматических условий выявления или уточнения значения слова или другого отрезка речи независимо от характера этого значения. Указательным минимумом в этом контексте является синтаксическая конструкция независимо от лексических значений в этой конструкции. В качестве примера возьмем глагол to make. В сочетании глагола to make со сложным дополнением (to make somebody do something) он приобретает значение «заставлять»: Something has made that leaf stay there to show me how wicked I was [7, c. 85].

Синтаксическая конструкция to make + adjective + noun peanusyer следующее значение глагола «становиться». "Americans make the best husbands", the American lady said to my wife [6, c. 107].

В большинстве случаев необходимо учитывать как лексический, так и грамматический контексты.

Рассматривая вербальный контекст, мы учитываем лишь лингвистические факторы, лексическое окружение, синтаксическую структуру контекста и т.д. Однако в некоторых случаях значение слова зависит от речевой ситуации, в которой оно встречается. Значения глагола to get в сочетании I've got it определяются не только грамматическим и лексическим контекстом, но и самой речевой ситуацией. Глагол to get может иметь значение и обладать, и понимать в зависимости от конкретной ситуации.

В текстах, в которых каждый компонент анализирует одно значение, полисемия играет вспомогательную роль. Главная роль перекладывается на языковой и бытовой контексты.

Таким образом, именно контекст помогает как носителям, так и иностранцам понимать и правильно говорить на том или ином языке, формирует мотивацию и способствует более успешному изучению языка.

Литература

- 1. Амосова Н. Н. Английская контекстология. Л., 1968.
- 2. Дубровская О. Г. Когнитивно-коммуникативные основания теории контекста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 14.
- 3. *Макарова Е. Н.* Информационная структура и интонация (на материале родной и неродной речи). Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2011.
- 4. *Софронова И. А.* Context as a Factor Revealing Meaning of Words // Лингвометодичекие чтения «Диалог культур в Евразийском пространстве»: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2010. Ч. 2.
 - 5. *Ullmann S.* An Introduction to the Science of Meaning. Leningrad, 1975.
 - 6. Modern American Short Stories. Moscow: Foreign Language Publishing House, 1990.
 - 7. O. Henry. Selected Stories Progress Publishers. Moscow, 1977.
- 8. *Блог* для лингвистов, переводчиков, преподавателей [Электронный ресурс]. URL: http://lingua-source.com.
 - 9. Статьи, справочники по лингвистике [Электронный ресурс]. URL: http://linguistic.ru.
- 10. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: http://lingvisticheskiy-slovar.ru.

И. А. Стихина

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

РЕМИФОЛОГИЗИРЮЩАЯ РОЛЬ КАРНАВАЛА В РОМАНЕ УРСА ВИДМЕРА «В КОНГО»

Вопросу карнавализации уделяетя немало внимания исследователями современности. Так, В. П. Руднёв отмечает, что понятие карнавализации, как и ряд других культурологических понятий Бахтина, вошло в международную теорию фольклора и литературы. Актуальность этого понятия он объясняет повышением общего интереса к мифу (возникновением «неомифологического сознания») в культуре XX века. Автор приводит ряд примеров, в частности, в немецкоязычной литературе роман «Волшебная гора» Томаса Манна, кульминацией которого является карнавал, где герой-простак Ганс Касторп, став королем карнавала, смеется над ученостью своего наставника и добивается карнавальной королевы [6, с. 163]. Элементы карнавала, с нашей точки зрения, присутствуют и в романе швейцарского автора Урса Видмера «В Конго» (1996). Однако, мы не увидим здесь карнавала в том варианте, о котором говорит Бахтин. Согласно его концепции об «инверсии двоичных противопоставлений», карнавал переворачивает смысл бинарных оппозиций, то есть меняет местами все основные оп-

позиции христианской культуры и бытовые представления, например, королем карнавала становится дурак или нищий, он получает королевские почести и т.д. [6, с. 161].

У Видмера языческий, не имеющий ничего общего с христианством, ритуал встречи «африканских вождей», а на самом деле современных руководителей международных компаний, тоже можно рассматривать как некое карнавальное, маскарадное действо со своими законами. Связь карнавала с ритуалом подтверждена научно, так, например, С. П. Поцелуев, пишет о такой корреляции. По его мнению, «карнавал это разновидность ритуальных практик, а одной из главных функций ритуала является коллективное внушение традиционных паттернов мысли и действия, причем более глубоких паттернов, чем те, что временно подвергаются инверсии (отрицанию) в ходе карнавала. В этом смысле любой ритуал (и карнавал) — это «хитрость разума» традиционной культуры» [5, с. 340]. Здесь ученый ссылается на Бахтина, который также подчеркивал генетическую связь карнавала как «смеховой обрядово-зрелищной формы средневековья» с церковными праздниками, а также «с древними языческими празднествами аграрного типа, включавшими в свой ритуал смеховой элемент» [1, с. 13], С точки зрения Поцелуева, Бахтин, однако, несколько «романтизирует творческо-обновляющую функцию фольклорного карнавала...» [5, с. 340] (Бахтин подчеркивает, что «карнавал носит вселенский характер, это особое состояние всего мира, его возрождение и обновление, которому все причастны.» [1, с. 12]). Поцелуев отмечает, что идеализация обновляющей функции карнавала ведет к недооценке пародийного и даже сатирического элемента карнавальных практик [5, с. 340].

С нашей точки зрения, именно пародийное и сатирическое, столь явно присутствующее в карнавальных ритуалах в романе Видмера, способствует закреплению «нового мифа», строящегося в сатирическо-ироническом дискурсе. Если, с точки зрения Поцелуева, «роман Рабле отражал не только дух народного карнавала, но и служил политическим памфлетом» [5, с. 341], то «новый миф» Видмера может быть воспринят как политико-экономический памфлет на бизнес в современном мире, мире постмодерна. С нашей точки зрения, таким образом происходит ремифологизация [3, с. 5], а именно, тривиальные мифы об Африке получают новую жизнь в контексте современного потребительского общества.

Как когда-то могущественные вожди древних племен собирались в джунглях для проведения ритуалов, так и теперь это продолжают делать современные воротилы бизнеса, причем их встречи приобретают небывалый размах. Цели такого собрания связаны как с традиционным утверждением власти, так и с коммерцией («Handel am Rande der Konferenz» [8, с. 149], («Торговля на обочине конференции»*1). На ритуале представлена целая коллекция безумных маскарадных костюмов, которые должны впечатлить конкурентов. Так, например, описывается костюм визиря Куно, представителя пивоваренной компании:

«Ich war mit Zotteln und Fetischen behangen, mit toten Fröschen, Hühnerkrallen, Schlangenhäuten. Schellen und Glocken hingen wie Gürtel um mich herum. Ich schwitzte sofort Bächer. Ich kriegte eine Maske, ein tonnenschweres, fast einen Meter hohes Ding mit einem hohen Spitzhut, aus dessen Augenlöchern ich kaum mehr als die Beine der Menschen um mich herum sah. Wenn ich ihre Köpfe sehen wollte, musste ich mich weit nach hinten beugen und sah dann wohl wie ein Monster aus, das sich davor fürchtet, der Нітмен konnte auf es піеderstürzen» [8, с. 152] («Я был обвещан пучками шерсти и фетишами, мертвыми лягушками, куриными лапками, змеиной кожей. Бубенчики и колокольчики висели вокруг меня вместо поясов. Пот тек ручьями. Я получил маску,

¹ Здесь и далее звездочкой отмечен перевод автора.

очень тяжелую, почти метровую штуку с высокой остроконечной шапкой, а из прорезей для глаз я едва мог видеть ноги людей вокруг себя. Если я хотел видеть их головы, мне нужно было откинуться далеко назад, и тогда я выглядел, пожалуй, как монстр, который боится, что небо упадет на него»*).

Фетиши, которыми украшены костюмы, перечисляются автором очень подробно, они превращаются в список коллекционера. Это и обезьяньи черепа (Affenschädel), и маска из слоновой кости («Elfenbeinmaske»), и шкура гориллы (Gorillafell) и мн. др. Стратегия коллекционирования, по мнению Г. В. Кучумовой, актуальна для нового типа художника второй половины XX века: так герой может «собирать себя», свое «я» в условиях постмодернистской деконструкции, стирания субъекта [2, с. 113]. В романе Видмера «В Конго» коллекция элементов костюмов, фетишей и иных составляющих ритуала помогает, с нашей точки зрения, «собирать» новую мифическую реальности, в которую погружается главный герой.

Описанный Видмером в романе ритуал, в целом, имеет следующие признаки средневекового карнавала, упоминаемые М. М. Бахтиным: все зрители карнавала и короли, и поданные. — одновременно являются его участниками, то есть это всенародное гуляние [1, с. 12]. Так это и у Видмера: многочисленные поданные (они же сотрудники компаний), свита (танцоры, музыканты) вовлечены в происходящее. Например, Вилли, как представитель пивоварни прибыл на ритуал со своим «племенем»: «Hast du denn einen Stamm?», «Alle Brauereiangestellten» («Есть ли у тебя племя?», «Все сотрудники пивоварни»*) [8, с. 150]. Бахтин писал также о том, что карнавал не знает разделения на исполнителей и зрителей: «Он не знает рампы даже в зачаточной ее форме. Рампа разрушила бы карнавал (как и обратно: уничтожение рампы разрушило бы театральное зрелище). Карнавал не созерцают — в нем живут, и живут все, потому что по идее своей он всенароден. Пока карнавал совершается, ни для кого нет другой жизни, кроме карнавальной. От него некуда уйти, ибо карнавал не знает пространственных границ» [1, с. 12]. У Видмера также не существует рампы: жизнь по карнавальным законам не дает возможности уйти, отстраниться. Таков, например, апофеоз карнавала: «Alle um mich herum gerieten in ein wahres Delirium. Waren besessen, schienen verhext. Frauen walzten sich kreischend am Boden... Andere tanzten heulend und kratzten sich mit spitzen Stöcken blutig. Ja, der Wald selber schien zu tanzen und zu toben» [8, с. 159]. («Все вокруг меня впали в настоящее безумие. Были одержимы, казались заколодванными. Женщины, визжа, катались по земле... Другие танцевали воя и царапали себя до крови острыми палками. Да, казалось лес сам танцевал и неиствовствовал»*). Ритуал здесь выполняет эйфорическую функцию, выделенную Дюркгеймом наряду с подготовительной, «цементирующей» и воспроизводящей функциями ритуала [7, с. 267]. Чувство солидарности, общности, состояние радостной эйфории служат единению, возникновению ощущения социального благополучия, что также актуально и для ситуации карнавала. После безумной эйфории, воспринимаемой героем романа Куно как «настоящее помешательство»* («ein wahres Delirium»), наступает «момент затишья»* («die Welt stand still») [8, с. 159], когда люди «снимают маски»* («<...> zogen die Masken aus, <...> hoben die Masken weg») [8, с. 160]. Начинается неформальное общение: короли едят, пьют, болтают и даже заключают сделки: «Willy und der König mit den Affenschädeln machten, grinsend zwar und in einem lockeren Ton, ernsthafte Geschäfte. Es ging um eine Lieferung Osterbock. Willys königlicher Kunde wollte nur zweitausend Zaires pro Liter bezahlen, während Willy auf fünftausend beharrte. Plus Inflationsrate. Natürlich trafen sie sich in der Mitte und umarmten sich <...>» [8, с. 161]. («Вилли и король с обезьяними черепами разговаривали, усмехаясь и в расслабленном тоне, о серьезных делах. Речь шла о поставке крепкого пива. Королевский клиент Вилли хотел платить только две тысячи заиров за литр, в то время как Вилли настаивал на пяти тысячах. Плюс инфляция. Конечно, они договорились посредине и обнялись <...>»*)

После сделки король приглашает Вилли в «бордель-палатку»* (Bordellzelt) с «куртизанками из Брюсселя»* [8, с. 162] («Huren aus Brüssel»): это может быть интерпретировано как телесно-материальное закрепление деловых договоренностей (материально-телесный низ, по Бахтину), являющееся частью ритуала.

В «новом мифе» Видмера значимость «обновленного» ритуала не вызывает сомнений: он подверждает и закрепляет мифологическое начало, распространяя власть «черного» континента на всех вступивших на его территорию, во власть джунглей. Неслучайно главный герой, 56-летний швейцарец Куно, становится чернокожим именно во время ритуала. Другого исхода для Куно уже не может быть — он становиться счастливым «черным экзотическим существом» [4, с. 424], частью сконструированного Видмером, как будто бы специально для своего героя, «нового мифа». Этот новый миф строится и утверждается именно во время карнавального ритуала, в ходе которого происходит обновление «старых традиций», являющихся на самом деле набором тривиальных представлений об африканских ритуалах. Видмер модифицирует стереотипы, помещая их в контекст постиндустриальной коммерциализованной реальности, саркастически обыгрывает особености современного мира бизнеса и одновременно создает новое мифическое пространство, в котором герой его романа обретает себя.

Литература

- 1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Худож. лит-ра, 1965.
- 2. *Кучумова Г. В.* Немецкоязычный роман 1980–2000 гг.: курс на демифологизацию: монография. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2009.
- 3. *Мелетинский Е. М.* От мифа к литературе. Курс лекций «Теория мифа и историческая поэтика». М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001.
- 4. *Матт П., фон.* Литературная память Швейцарии: Прошлое и настоящее. М.: Центр книги Рудомино, 2013.
 - 5. Поиелуев С. П. Политические парадиалоги: монография. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008.
 - 6. Руднев В. П. Словарь культуры ХХ века. М.: Аграф, 1997.
- 7. Трилль Ю. Н. Ритуал в традиционной культуре // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 61.
 - 8. Widmer U. Im Kongo. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1998.

3. С. Хасилова

Россотрудничество в Республике Узбекистан (Ташкент, Узбекистан)

ХРОНОТОП БЫТИЯ В ЛИРИКЕ Н. С. ГУМИЛЕВА

В литературе жизненный путь человека выражен чаще всего хронотопом дороги, пути или реки: жизненный путь, река жизни и т.п. Хронотоп (от греч. chronos — время и topos — место) — изображение (отражение) времени и пространства в художественном произведении в их единстве, взаимосвязи и взаимовлиянии. Хронотоп воспроизводит пространственно-временную картину мира и организует композицию произведения, но при этом не прямо, непосредственно изображает время и пространство, а рисует их как условный образ, поэтому в произведении искусства художественное время и художественное пространство не тождественны реальным, это именно образы. С этих позиций особенно интересно рассмотреть лирику Н. С. Гумилева (поэта, офицера, путешественника), в которой реальное время и пространство

преломилось и трансформировалось в художественные образы, отразившие исторические реалии и проблемы человечества начала XX века. География жизни Н. С. Гумилева — это пространство от Парижа до Эфиопии (Абиссинии). Родился в Крондштадте, жил в Царском Селе, затем — в Тифлисе, затем — снова в Царском Селе и Петербурге. В Сорбонне Н. С. Гумилев слушал лекции по французской литературе, изучал живопись и издал три номера журнала Сириус», где печатал свои произведения. В Париже выходит вторая книга стихов Гумилева «Романтические цветы» (первая — «Путь конквистадоров» — вышла в Петербурге»).

В нашем исследовании мы проследим хронотоп дороги в творчестве Н. Гумилева периода с 1905 по 1921 год. В стихах, написанных в 1905–1910 годах, когда основы Российской империи начали расшатываться и поставили под сомнение безмятежность жизненного пути, томительное и неопределенное предчувствие беды отразилось в мотиве «разорванности» дороги, сомнения в правильности выбранного пути, неизвестности будущего:

Откуда я пришел, не знаю... Не знаю я, куда уйду, Когда победно отблистаю В моем сверкающем саду. (CREDO)

Сборник «Романтические цветы», изданный в Париже, наполнен апокалиптическими настроениями, предчувствиями ломки не только мира материального, но и метафизического, духовного: на «пространстве земном» произошло страшное:

И, смеясь надо мной, презирая меня, Люцифер распахнул мне ворота во тьму, Люцифер подарил мне шестого коня — И Отчаянье было названье ему. (Баллада)

Неопределенность закончилась победой Люцифера. Россия бурно и буйно догуливала дни, оставшиеся до первой мировой войны и это предчувствие конца нормальной жизни витало в воздухе, в изломанном ритме танго, в моде на разврат («В холодном безумье, в тревожном азарте»): как действительно перед концом света. Жизнь ставилась на карту, потому что путь человеческий был предрешен. Поэт пишет:

Мгновенье... и в зале веселой и шумной Все стихли и встали испуганно с мест, Когда я вошел, воспаленный, безумный, И молча поставил на карту свой крест. (*Крест*)

Мучительные ощущения лирического героя обусловлены размытостью критериев нравственного и безнравственного, так как сама идея конца жизни и предстояния перед Всевышними силами подвергается осмеянию.

Так проходит медленное чудище, Завывая трубит звонкий рог, И апостол Петр в дырявом рубище Словно нищий, бледен и убог.

Картина бытия и дорога в раю представляют собой перевернутое отражение, когда все вывернуто наизнанку Жить в контексте такого бытия, жить, не имея веры, невыносимо. Поэт просит вернуть ориентиры для жизненной дороги:

Я душу обрету иную, Все, что дразнило, уловя, Благословлю я золотую Дорогу к солнцу от червя. (Вечное)

Примечательно, что первая строчка стихотворения «Вечное» — «Я в коридоре дней сомкнутых...» — это уже не дорога жизни, а заданное пространство, из которого вряд ли возможен выход. Поиск идеалов, смысла человеческого существования и собственного предназначения многих русских поэтов приводит на поля сражений. Первая мировая война сломала привычный ритм жизни и Гумилев добровольцем уходит на фронт. Его храбрость и презрение к смерти становятся легендой. Редкие для прапорщика награды — два солдатских «Георгия» — служат лучшим подтверждением его боевых подвигов. Позже, как бы подводя итог определенному этапу своего жизненного пути, соединенного с судьбой России, Гумилев пишет:

Знал он муки голода и жажды, Сон тревожный, бесконечный путь, Но святой Георгий тронул дважды Пулею нетронутую грудь. (Память)

В 1910 году Гумилев впервые отправляется в Абиссинию, совершает трудное и опасное путешествие. Позднее он писал: «Я побывал в Абиссинии три раза, и в общей сложности я провел в этой стране почти два года. Я прожил три месяца в Харраре... Я жил также четыре месяца в столице Абиссинии Адис-Абебе, где познакомился со многими министрами и вождями и был представлен ко двору бывшего императора российским поверенным в делах Абиссинии. Свое последнее путешествие я совершил в качестве руководителя экспедиции, посланной Российской Академией наук», — писал Гумилев в «Записях об Абиссинии». Путешествия в Африку также открыли новые творческие пути и возможности постижения исторических судеб народов и цивилизаций. Люди и их быт в Африке неторопливы, их не мучают сомнения в правильности жизненного пути и поиски смысла бытия. Здесь можно обрести утраченную гармонию и красоту:

Люди молятся. Тихо в Судане. И над ним, над огромным ребенком, Верю, верю, склоняется бог. (Судан)

Но мысли его о России, о Родине, в которой «дрогнула ось бытия», разрывая устоявшиеся нормы дорога времени сорвалась в вихрь Хаоса. Так, возникает в лирике поэта новый образ жизни — образ трамвайного вагона, несущегося по рельсам истории. Жестокость и Хаос неостановимы:

Вывеска... кровью налитые буквы Гласят — зеленая, — знаю, тут Вместо капусты и вместо брюквы Мертвые головы продают.

Мчался он бурей темной, крылатой, Он заблудился в бездне времен... Остановите. Вагоновожатый, Остановите сейчас вагон. (Заблудившийся трамвай)

«Индия Духа закончилась», осталась позади, утонула в крови гражданской войны. Свобода и дорога опять недоступны:

Понял теперь я, наша свобода — Только оттуда бьющий свет.

Поэзия для Гумилева становится единственной возможностью преодолеть тупик и вознестись к Свету:

Пегас вознесся быстрый, По ветру грива, и летит, И сыплются стихи, как искры Из-под сверкающих копыт.

Таким образом, определяющим аспектом лирики Н. Гумилева становится хронотоп дороги, который явственно связан с историческим контекстом. В своем творчестве поэт предстает как художник-мыслитель, который не только понимает исторический путь России, но и принимает его. Так, трагическое в истории России совпадает с трагическим в жизни поэта. Единственно святым в его жизни является Божественный поэтический дар, который обрекая поэта на тяжкие испытания духа, дает ему вдохновение и силы для творчества.

Литература

- 1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. СПб: Паритет, 2006.
- 2. Гумилев Н. С. Стихотворения и поэмы. Тбилиси: Мерани, 1989.
- 3. Давидсон А. Б. Николай Гумилев. Поэт, путешественник, воин. Смоленск: Русич, 2001.

М. Ю. Умарова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ПЕРИОДА В ДРАМЕ

Общеизвестно, что период Ренессанса, уникальное явление культуры человечества, начался в Италии, конце XIV века, и достиг рассвета в Англии в XVI–XVII веках. Несмотря на то, что Восточный Ренессанс начался почти на 500 лет раньше до Ренессанса в Англии и, благодаря плодотворному труду средневековых мыслителей, достиг своего апогея, однако, рождение жанра драмы и изменения в литературе, связанные с этим, относятся к началу XX века.

Джадидская интеллигенция осознавала необходимость дальнейшего прогресса в культуре нации, и, в первую очередь, образования для всеобщего развития народа, и на этом пути они выбрали литературу, понимая, что для достижения поставленной цели необходимо ввести изменения в национальную литературу. Старания джадидских деятелей в стремлении преобразовать литературу, направив ее на добрые дела, чтобы она соответствовала мировым литературным стандартам, вывели джадидскую литературу на особый уровень художественного развития. Представители джадидской литературы стали основателями современной узбекской литературы и позволили в дальнейшем национальной литературе влиться в русло мировой литературы. Такие видные деятели, как Махмудходжа Бехбуди, Абдурауф Фитрат, Абдулхамид Чулпан, Абдулла Кадыри взяли в руки перо именно с этой целью.

В 20-х годах XX века, наряду с реалистическими произведениями, публицистикой и драматургией, в узбекской литературе появилось несколько новых направлений, воплощающих отличные от стереотипов новые идеи, которые для них стали, как они считали, самым необходимым творческим методом. Писатели новых направлений ставили своей целью воспевание справедливости, во что верили сами и весь народ.

Абдурауф Фитрат, писатель и ученый, публицист и драматург, явился свидетелем национально-освободительных движений против царизма, революционных движений 1905–1907 годов, мятежа народов Туркестана против гнета царизма в 1916 году, февральских событий 1917 года, и, наконец, октябрьской революции; он был в одном ряду с теми, кто верил в наступление времен демократической свободы. Для того чтобы изображать в своих произведениях исторические события художественно достоверно, Абдурауф Фитрат обратился к драматургии [1, с. 59]. Именно в этот период узбекская драматургия, начатая с произведения Махмудходжи Бехбуди «Отцеубийца» («Падаркуш»), стала активным жанром национальной литературы, до формирования реалистического жанра драматургии взяла на себя ряд социально-просветительских и художественно-эстетических задач. Фитрат стремился в своих произведениях возвысить национальную культуру через изображение новой действительности.

Произведения, созданные Фитратом, хорошо принимаются публикой, такие талантливые писатели, как Чулпан, Вадуд Махмуд [2, с. 24; 3, с. 49] пишут рецензии на его драмы. В основе его произведений лежала единственная цель — изображение правды [4, с. 54].

В узбекской литературе широкую известность получило произведение Фитрата «Абулфайзхан», в котором изображены алчность и порочность хакимов и беков, их стремление к личной выгоде, и, обязательно, наказуемость их преступлений. По мнению фитратоведа И. Ганиева, для того, чтобы определить отношение хронотопа, изображенного в драме «Абулфайзхан», ко времени и пространству, в котором жил автор, достаточно представить октябрьскую революцию и первое десятилетие после нее не в изображенном автором ракурсе, а в ракурсе, в котором данные события известны нам. Поскольку большевики тоже захватили власть кровавым путем и дальнейшую политику вели точно так же [5, с. 96]. Это произведение было написано на основе исторических событий и, кроме воссоздания тех образов, драма была призвана выражать отношение автора к тем историческим событиям.

«Абулфайзхан» не только первая узбекская трагедия, но и главное произведение драматургии Фитрата. Драматург стремился пропитать свою трагедию изображением больших перемен начала и середины 20-х годов в нашей стране, своими представлениями о новой жизни. Драма «Абулфайзхан» является выразителем идей защиты Родины от иностранных завоевателей и разоблачения беззакония в правительственных органах. Также, в произведении, на высоком художественном уровне изображен кризис положения алчных и порочных хакимов, судьбы которых обречены и они понесут наказание [6, с. 52].

Абулфайзхан захватил власть в Бухаре подлым и мерзким путем. Он добился своей цели, жестоко убив своего брата Убайдуллахана. По некоторым данным, приведенным в «Истории Узбекистана», во время правления брата Абулфайзхана Убайдуллахана в Бухарском ханстве возник кризис. Калмыки начали наступление против казахов и киргизов и этим поставили Бухарское ханство в затруднительное положение. Фитрат в основу своего произведения вложил именно эти события и сумел передать их художественное изображение, то есть воплотил историческую правду в художественных образах. Таким образом, с его художественной подачи, зрители смогли познакомиться с историей Бухары и почувствовать отношение автора к тому времени.

В узбекских драмах время и пространство также имеют свое место. Это место и пространство значимы тем, что в них происходят определенные события. Литературовед И. Ганиев, увлекшись изучением данной проблемы считал, что произведение Фитрата «Абулфайзхан» является хорошим материалом при исследовании отличительных черт между художественным местом и пространством, историческим местом и пространством. Обратим внимание на некоторые интерпретации произведения. При рассмотрении взглядов хана на время его характер раскрывается более ярко: «Хан: Хорошо, что их смерть находится в наших руках. Уже в ближайшее время они захотят оседлать нас как ослов». Примененное ханом слово «время» в этом контексте означает «период», «момент».

Выражение времени в драме может быть определено из примечаний автора к диалогам и монологам, автор как бы «помогает» режиссеру и зрителям понять время каждой сцены. Английский ученый М. Барг, изучив отношение между временем на сцене и историческим временем в произведении Шекспира «Генрих VI», сделал выводы относительно мастерства Шекспира [7, с. 190]. В драме Фитрата «Абулфайзхан» хронологическую и историческую продолжительность времени можно определить следующим образом, опираясь на интерпретации М. Барга о Шекспире:

Части произведения	Историческое время	Продолжительность сцены
Первое действие	1739	Один день
Второе действие	1740	Одни сутки
Третье действие	1740	Один день
Четвертое действие	1747	Один день
Пятое действие	1747	Один день

Из этой таблицы видно, что в драме Фитрата «Абулфайзхан» описаны события 1739—1747 годов. События, происходившие в Бухаре в течение восьми лет, в драме разделены на пять действий. События каждого действия происходили в течение одного дня. Только второе действие происходит в течение одних суток. Естественное время, протекавшее между началом и концом произведения, в драме приводится как пятидневные события. То есть драматург выделил одно событие от 1739 года, два события для двух действий от 1740 года, несколько событий для двух действий от 1747 года и хотел показать их на сцене. Хотя общее время сцены, призванной показать последние кризисные годы правления аштарханидов в Бухаре, составляет пять дней, на сцене показаны самые важные события тех восьми лет. В результате эта пятидневная сцена смогла довести до зрителя все волнения и трагедии тех восьми лет.

Эпоха, изображенная в трагедии, хотя и происходила в середине XVIII века, по содержанию и логике относится ко всем временам. В драматическом произведении средством временной концепции, хотя в нем изображены события определенной эпохи, является данное короткое время сцены, которое показывает возможность ведения спора на вечные темы. Фитрат смог сделать выводы относительно будущего нации через события «десятилетней» истории, продолжавшейся два часа. Ценность событий в этом произведении состоит не только в том, что они даны в виде фактов и сообщений, но и в том, что они даны в виде диалога, монолога, эпизода, сцены, явления. Мастерство автора трагедии «Абулфайзхан» проявляется в умении передать непрерывность действий в произведении, хотя время составляет несколько лет. При смене времени меняется и пространство. Доказательством этому служат действия персонажей, их беседа.

Литература

- 1. *Болтабоев Х.* Фитрат и джадидизм. Ташкент: Изд-во Нац. б-ки Узбекистана имени Алишера Навои, 2007.
 - 2. Чулпан. Что такое литература? Ташкент, 1996.
 - 3. Махмуд В. Избранные произведения. Ташкент: Маънавият, 2006.
 - 4. Имомов Б. История узбекской драматургии. Ташкент, 1995.
 - 5. Ганиев И. Поэтика драм Фитрата. Ташкент, 2005.
 - 6. Алиев А. Независимость и литературное наследие. Ташкент, 1997.
 - 7. *Барг М.* Шекспир и история. М.: Наука, 1976.

О. Ч. Хегай

Русское образовательное учреждение «НОАНЭ» (Республика Корея)

«Диалог культур»: о первых переселенцах из Кореи в российские земли (роман М. Пака «Смеющийся человечек Хондо»)

В свете последних событий (150-летие перехода корейцев в Россию — 2014, 25-летие дипломатических отношений между Россией и Южной Кореей — 2016) важно вновь вспомнить те далекие времена, когда народы двух государств вступили в исторически сложившийся «культурный диалог».

В связи с этим наше обращение к роману М. Пака «Смеющийся человечек Хондо», в котором, как замечает в предисловии автор, «...идет речь о первых корейских эмигрантах в России, <...> история нескольких человеческих судеб...» [1, с. 3], совершенно не случайно. Роман, написанный в 1994 году и изданный через год в Сеуле издательством «Сето», через 10 лет в 2014 году стал вновь «востребован новому поколению читателей» [1, с. 3], многие из которых вступили вновь в этот исторический «диалог», в данный момент находящийся на новой фазе своего развития, когда стрелка компаса повернута уже в обратном направлении. История повторяется с точностью «до наоборот»: корёин в четвертом поколении возвращаются на землю своей исторической Родины, поднимая «диалог» на новую ступень развития.

Художественный хронотоп романа М. Пака «Смеющийся человечек Хондо» ретроспектирует исторические события, раскрывая картину жизненных перипетий и судеб нескольких корейских семей, в числе первых вступивших на землю России еще в те далекие годы: «Был вечер начала июня 1864 года» [1, с. 5]. Наверное с этого времени начинается отсчет начала «диалога культур» между Россией и Кореей, успешно продолжающийся и поныне.

Уже в экспозиционной части романа человечек Хондо как символ корейской мифологии определяет пространство корейской культуры, которая в дальнейшем будет внедряться в русском пространстве как самобытное и неповторимое явление, вносящее собственную стихию в культурное русло.

Смеющийся человечек Хондо в контексте романа М. Пака своими истоками уходит к народным преданиям и выступает как оберег, защищающий дом от злых сил: «Пусть Хондо не так совершенен, как настоящий джансын, зато он тоже оберегает дом от напастей» [1, с. 7].

Веселый человечек Хондо в художественной системе романа М. Пака выполняет функцию не только оберега, но и нечто более значительное. Хондо выступает как символ Кореи, как память, как частичка родной земли. В нем сосредоточены веками отпластованные черты народной культуры, традиций, мифов Кореи. Это архетип, со-

единяющий настоящее с прошлым, без которого немыслима современность любой эпохи. Совсем не случайно этот архетипический образ вынесен писателем в название произведения.

Впервые «диалог» состоится спустя пять месяцев после того дня, когда корейцы вступят на русскую землю. В романе раскрывается простая человеческая истина: язык мира и доброжелательности понятен всем народам, независимо от национальной принадлежности: «Увидев Чержуна, один из незнакомцев, голубоглазый, постарше других, поднял в приветствии руку, и, в знак доброго намерения, снял ружье, прислонил к дереву. Два товарища последовали его примеру. Чержун подошел к ним ближе, приложил руку к сердцу, поклонился» [1, с. 44]. У всех народов существуют определенные приметы, не обговоренные международной конвенцией, они просто существуют в природе человека. Так, к примеру, наблюдение Ким Чержуна отличается общечеловеческой этикой, этикой добра, признаки которой у всех народов едины: «Их руки покрыты мозолями... И глаза не выдавали злобы. Они дали табак, — добавил Ким Чержун и показал всем полный кисет — Недобрый человек не станет угощать другого табаком. Поживем — увидим» [1, с. 46]. Глубокое, общечеловеческое знание о жизни улавливается в словах героя романа М. Пака.

В романе М. Пака исключительно ярко демонстрируется миролюбивый характер диалогических отношений, обусловленных не только интересом к другому народу, но и объективными предпосылками, обусловленными историческими и жизненными факторами. Сама жизнь диктовала свои условия для будущего благополучия. Так, совершенно не сговариваясь, без взаимных обязательств русские и корейские переселенцы начинают строить дома совместными усилиями. Когда русские переселенцы стали закладывать дома, «корейцы некоторое время безучастно наблюдали за строительством, затем засучили рукава, стали помогать» [1, с. 60]. Причем, делали они бескорыстно, подчиняясь человеческому инстинкту взаимопомощи, не ожидая никаких ответных действий. Автор раскрывает общечеловеческие принципы мироустройства, показывая, как реализуются жизненные законы, в мудрости которых убеждает сама история: делаешь добро — получаешь добро вдвойне. Когда русские начали строить дома для корейцев, корейцы не сразу поняли действия русских и «подумали, что их выселяют. Потом догадались, что русские строят им дома взамен низких фанз с тонкими камышовыми стенками. И все воодушевились, и заработали с удвоенной силой» [1, с. 60]. Этот акт совместного труда послужил хорошим залогом дружеских отношений, содействующих миролюбивому «диалогу культур» между разными народами: русскими и корейскими переселенцами.

Писатель в своем романе демонстрирует высокие нравственно-этические нормы, которым подчинялись его герои, строившие новую жизнь в непривычных условиях. В корейской культуре, корнями уходящей в древнюю мифологию, присутствие в жизни человека языческих идолов-джансынов, было нормой. Однако, оказавшись по соседству с людьми другой культуры, корейские переселенцы не знали, как к джансынам отнесутся русские. Автор показывает, как его герои, проявляя уважение к другому народу, выказывают толерантность и терпимость, обеспечивающие как взаимоуважение, так и миролюбие: «Ким Чержун сам сходил к старосте Захарию Иванову и объяснил ему суть дела. Иванов осмотрел скульптуры [джансынов], молча теребя свою окладистую бороду. И сказал следующее: «Я воспитан в строгой семье, где полагаются лишь на собственный труд и знание. Поэтому я отношусь к разным суевериям весьма холодно. Но чужие традиции следует уважать» [1, с. 62]. Именно уважение как высшая этическая норма определила в дальнейшем уклад жизни переселенцев поселка Александровки, обусловила характер их «диалога культур». Джансыны были установлены на краю дороги у самого въезда в деревню, чтобы охранять покой всех

жителей деревни: и русских, и корейских переселенцев. У добра, как и зла, нет национальной принадлежности, это категории общечеловеческого рода.

Писатель последовательно раскрывает картину взаимопроникновения национальных культур русских и корейских переселенцев, живущих в одной деревне. Терпимость или, как сейчас принято говорить, толерантность как важнейшее условие, чтобы состоялся любой «диалог», является проявлением мудрости, которой обладали герои романа. Так, к примеру, рождественские праздники, отмечая которые русские совершают обрядовые традиции, вызвали у корейских переселенцев не только удивление, но даже некоторую настороженность. Однако именно рассудительность Ким Чержуна помогает другим корейцам принять «чуждость» другого народа, и это становится в дальнейшем частью их жизни: «Эти люди такие же, как и мы, с такими же мыслями и заботами. Только различает нас внешность, цвет глаз, речь и обычаи... они такие же трудолюбивые, и умеют радоваться малому. Конечно, нам пока не понятны их обычаи, для нас все это ново... Надо только попытаться понять другого...» [1, с. 64]. А вот как отзывается о корейцах Максимов, в словах которого обнаруживается такая же простая истина, заключающаяся в искреннем восхищении и уважении к людям другой национальности: «...эти люди, хотя и отличаются от нас и внешне, и языком, и бытом, очень схожи с нами в чем-то. Сходство порою поразительно. Приятие судьбы как данность и готовность к новым испытаниям» [1, с. 108]. Созвучие всловах Ким Чержуна и Максимова, выражающих взаимоуважительные отзывы о другом народе, стремление проникнуть в культуру «чужого» составляет основу «диалога культур» в художественной системе романа М. Пака.

И в заключение хочется отметить: «диалог культур», развиваясь по своим внутренним законам, обусловленным жизнью людей разных национальностей двух стран, не обрывается, а набирает новые витки в своем дальнейшем ходе, эволюционируя и совершенствуя в своем бесконечном движении. И в этом, думается, заключается победа человеческого разума.

Литература

1. Пак М. Смеющийся человечек Хондо. М.: Новый хронограф, 2014.

Н. А. Чекулина

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

Городской мир в рассказах Л. Петрушевской

Людмила Стефановна Петрушевская — рассказчица. Своим острым пером она вскрывает трагизм повседневности. В рассказах есть множество квартир, в которые она приоткрывает двери и знакомит с живущими в них. Ее герои находятся всегда в сложных ситуациях, которые создают, того не подозревая, сами.

Писательница родилась в городе, и вся ее жизнь связана с ним. Город для нее представляет смотровую площадку. Задача ее заключается в составлении сюжета, образа и решении проблемы. Художественное мастерство Петрушевской заслуживает высокой оценки. Под пером писательницы оживает городской мир. Рассказы представляют энциклопедию городской жизни.

Писательский путь Петрушевской плодотворен. Она автор рассказов: «Тень жизни», «Темная судьба», «Скрипка», «Страна», «Пчелка», «Две души», «Бессмертная любовь», «По дороге бога Эроса», «Мост Ватерлоо», «Как цветок на заре», «Черное пальто», «Богиня Парка», «Проходят годы», «Козел Ваня», «Путь золушки», «История

страха», «Хэпи-Энд», «С горы», «Лайла и Мара», «Белые дома», «Как ангел», «Никогда», «Спасибо жизни», «Свой круг», «Горилла», «Материнский привет», «Дочь Ксении», «Борьба и победа», «Дитя», «Новые Робинзоны», «Такая девочка», «Проходят годы», «Не погибшая жизнь», «Юность», «Ветка древа», «Дайте мне ее», «Милая дама», «Чудо», «Два царства», «Фонарик», «Где я была», «Дом с фонтаном», «Дама с собаками», «Сила воды», «Мальчик-Бубенчик», «Белые чайники», «Доченька», «Время ночь», «Через поля», «Теща Эдипа», «Гигиена», «Лабиринт», «Глюк», «В доме кто есть», «Незрелые ягоды крыжовника», «Отец и мать», «Невинные глаза», «Рассказчица», «Вопрос о добром человеке», «Бал последнего человека», «Али-Баба». Сюжеты завораживают своим необычным содержанием, психологизмом характеров героев.

Большую роль в рассказах играет предметный мир. Обычно рассказы имеют несколько уровней, потому что голос повествователя и героини сливаются. Темп повествования в рассказах замедленный, что способствует созреванию чувств героев. Героев объединяет желание быть счастливыми.

В рассказах нет психологии ада, а есть обычная житейская ситуация с тенью жизни. Мотив «тени жизни» проходит через все рассказы Петрушевской. Ее герои работают, создают свой круг. Свой круг необходим или как тихая пристань, или как место уединения, общения, отдыха для уставшей души.

«Свой круг» представлен писательницей в рассказе «Бал последнего человека». В городской квартире собралась компания. В комнате царит полумрак. Герои «едят рыбку с какими-то сухими скорыми блинами, наливают водку» [1, с. 198]. Всем весело за полутемным столом, играет пластинка «Бай-бай, мон амур», никаких ухаживаний за этим столом, никакого секса, никакого возраста и служебного положения» [1, с. 198]. О том, кто собрался за столом писательница умалчивает.

Крупным планом дан Иван и его соседка, сидящая рядом с ним за столом. Характеристика дается герою бегло, нейтральным повествователем. «Ты мне говори, говори побольше о том, что он конченый человек, он алкоголик, и этим почти всё сказано, но еще не всё» [1, с. 197].

«Еще ты мне скажи, что он опустошенный человек, что для него нет ничего святого, что он вот уже год переводит Теннисона, никому не нужного, наконец, ты мне скажи, что ему всего двадцать три года, но этим ты тоже не скажешь ничего» [1, с. 197].

Фраза «Еще ты мне скажи» может быть воспринята как отрицание такой характеристики героя. Есть что-то главное в нем.

В тексте рассказа «разбросаны» фразы: «ты сидишь далеко от него», «ты сидишь, как всегда, в полном спокойствии», «а ты сидишь, щурясь, и смеешься, танцуя в одних чулках на грязном полу», «а ты сидишь на своей тахте, подобрав ноги, и счастливо смеешься», «а ты все это понимаешь и сидишь, улыбаясь, в одних чулках на своей тахте, в третьем часу ночи, зная, что Иван пойдет домой пешком, — это относится к девушке, которая не сидит за столом». Фраза «переводит Теннисона» является ключевой в раскрытии образа. Он переводит текст, но не имеет денег. Деньги ему дает больная мать-надомница, — «просто у него нет этих денег, нет вообще денег, вот и все» [1, с. 197].

Писательница усиливает конфликт, который находится в душе героя, объясняя причину его желания выпивать так много. Однако он «старается уйти до половины первого, до того часа, как закрывается метро, потому что у него никогда нет денег на такси» [1, с. 197]. Он любит свою больную мать, поэтому в любой час идет домой пешком. В рассказе нет образа матери, а есть только авторское определение: «Я думаю, как должна любить его старуха мать, как она его должна любить, просто уму непостижимо». Писательница приглашает к диалогу, но не дает подсказок, а создает

кольцевую композицию рассказа. Ядром рассказа является место действия. Все сосредоточено в городской квартире: предметный мир, происходящее событие, образы.

Характеристика образа: «Он важен с легкой подковыркой, вежлив, он джентльмен с бесовским выражением лица, он внезапно смеется гораздо более высоким голосом, чем его собственный» [1, с. 198]. Характеристику дает не автор, а наблюдатель через призму своего восприятия.

Характеристику героини дает ее сестра: «Сестра-биохимик, она выписывает на работе спирт для экстракции высокомолекулярных органических соединений, для выделения тейховых кислот клеточной стенки, для спектрофотометрии антибиотиков-сырцов, для стериализации стола и посуды» [1, с. 199]. Вот так дана полная характеристика героини: рабочий статус.

В рассказе вырисовывается сюжетная линия: Иван и биохимик. Постепенно бутылки пустеют, биохимик ставит в центре стола двухсотграммовый лекарственный пузырек со спиртом. Многие гости уходят домой. В центре повествования рассказа: образы Ивана, соседки по столу, биохимички. Лекарственный пузырек выпивается быстро Иваном и соседкой по столу, между ними появляется нить взаимоотношений. Она неумело курит в кухне, а он ходит по квартире с биохимичкой, выпрашивая дозу спирта. Биохимичка приносит спирт, налитый в полную маленькую рюмочку. Девушка-соседка говорит: «А мне?». В комнате танцует под «Бай-бай, мон амур. Герой танцует с соседкой и «говорит высоким голосом: Поглядите, бал последнего человека» [1, с. 202]. Эта фраза героя дала название рассказу.

В рассказе возрастает напряжение, потому что герой проявляет беспокойство, входит и выходит из комнаты, а причина в том, что он хочет выпить с девушкой-соседкой, просит дать ему: «Каких-нибудь маленьких пятнадцать минут, вы согласны? Только маленьких пятнадцать-двадцать минут, и я вас провожу. А так я вас не отпускаю» [1, с. 203]. Кажется, что это наступила развязка, но девушка уходит одна, потому что в комнате слышен животный смех химички.

Иван часто бывает у химички. Соседка по столу спрашивает вернувшуюся в комнату химичку: «И часто она так?», — химичка отвечает: «Каждый Божий раз» [1, с. 202]. Эта фраза героя дала название рассказу.

В рассказе «Бал последнего человека» герои приспособились к житейским невзгодам, собираясь вместе за столом, образовывая свой круг, поэтому главным мотивом рассказа стал мотив взаимопонимания людей. Свой круг присутствует во многих рассказах писательницы. Он является спасательным кругом для тех кто тонет без воды в городских проблемах.

Литература

1. Петрушевская Л. Бал последнего человека // Как цветок на заре. М., 2002.

М. Т. Эльманова

Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан)

МЕТАФОРА «СОБАКА — ЧЕЛОВЕК» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖ. ЛОНДОНА «THE CALL OF THE WILD» И «WHITE FANG» И ИХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В настоящей работе мы рассматриваем тексты произведений Дж. Лондона «The Call of the Wild» (1903) и «White Fang» (1905) и их переводы М. А. Абкиной (1954) и Н. А. Волжиной (1984) соответственно. Общий метафорический фон произведений

задается антропоморфной концептуальной метафорой «собака — человек». Немаловажную роль в языковых репрезентациях этой метафоры играют лексические метафоры, наделяющие собаку сознанием и эмоциями по образцу человека. Одним из систематических проявлений метафорической модели «собака — человек» является представление эмоции или некоторой абстрактной сущности (жизни, инстинкта, закона и пр.) как субъекта, действующего во внутреннем мире собаки. Для его описания применяются те же базовые концептуальные метафоры, что и для описания внутреннего мира человека: эмоции, внутренние движения души осмысливаются как сущности [2, с. 51; 3. с. 98–110]. Субъекты, наделенные возможностью действия, сам человек рассматриваются как контейнер, вместилище: именно внутри него производят свои действия субъекты, метафорически уподобляемые живому существу. Рассмотрим такие контекстно актуализированные метафоры.

Метафорический субъект при предикате, имеющем семантику физического (воз)действия, состояния или качества.

He wanted it because it was his nature, because he had been gripped tight by that nameless, incomprehensible pride of the trail and trace — that pride which holds dogs in the toil to the last gasp. This was the pride of Dave as wheel-dog; the pride that laid hold of them at break of camp... the pride that spurred them on all. This was the pride that bore up Spitz.

В данном фрагменте лексема pride 'гордость' выступает субъектом при предикатах физического воздействия grip (букв. схватить, лексико-семантическая группа (ЛСГ) глаголов прикосновения), hold (букв. держать, та же ЛСГ), lay hold (букв. схватить), bear up (букв. поддерживать), spur (букв. подстегивать, подшпоривать, ср. определение в [10]: urge (a horse) forward by digging one's spurs into its sides — заставлять (лошадь) двигаться вперед, вонзая шпоры в бока). Данные предикаты имеют семантику контролируемости, что позиционирует субъекта как активного, свободного. Само употребление существительного pride по отношению к собаке является метафоричным, так как приписывает ей качество, свойственное человеку: «consciousness of one's own dignity» — сознание своего достоинства.

But the memory of his mother held him.

В данном фрагменте при уже рассмотренном глаголе hold (букв. держать) имеется новый субъект — memory, 'память' (of his mother, 'о матери'). Объектом воздействия является сам носитель памяти — волчонок Белый Клык.

This [feeling] had been strong upon him when he pulled into the bank, and it had not departed from him. The last sensations of pain left him.

Лексема feeling 'чувство' в данном фрагменте является лексической реализацией базовой когнитивной метафоры, представляющей его в качестве субъекта внутреннего мира: предикат be strong upon sb. (букв. было сильным в (на) нем) дает субъекту качественную характеристику. Предикат depart (букв. отступать, отходить — однонаправленное движение относительно исходного пункта) обозначает контролируемое физическое действие, в данном случае отрицаемое, что, тем не менее, можно трактовать как сознательное усилие, направленное на поддержание какого-либо физического положения (ср.: стоять с одушевленным субъектом [13, с. 21]). Похожим образом в тексте оригинала ведут себя и sensations of pain 'ощущения боли' — глагол leave (букв. покидать) синонимичен глаголу depart.

The strain of the primitive, which the Northland had aroused in him, remained alive and active.

Базовая когнитивная метафора чувств как субъектов внутреннего мира проявляется в данном фрагменте благодаря словосочетанию strain of the primitive (букв. черта первобытности). Находясь при предикате сохранения состояния remain «оставаться» alive and active (букв. живым и активным), метафорический субъект наделяется способностью к контролируемому действию благодаря особой семантике качественных прилагательных.

Irresistible impulses seized him.

Фраза impulses seized him представляет собой базовую когнитивную метафору чувств как субъектов внутреннего мира: глагол seize (букв. схватить) имеет семантику контролируемого физического воздействия Субъектом «хватания» выступают impulses 'импульсы'.

Varying were the emotions that surged through him. At first, he had known surprise. Then came a momentary fear, when he yelped several times to the impact of the hand. But this was quickly followed by anger.

В данном фрагменте субъект emotions 'эмоции' выступает с предикатом surge (букв. вздыматься (move suddenly and powerfully forward or upward — внезапно и с силой переместиться вперед или вверх)), выражающим однонаправленное движение. Предикаты fear 'страх' (букв. приходит (came)), anger 'гнев' (букв. следует (follow)).

In that moment White Fang's free nature flashed forth again.

Метафорический субъект free nature 'свободная натура' находится при предикате flash (букв. сверкнуть), выражаемом глаголом проявления качества. Несмотря на то что семантика глагола не предполагает обязательной контролируемости деятельности, в данном контексте действие является контролируемым, выполняемым сознательным субъектом: природа Белого Клыка, будучи «свободной», непокорной, метафорически заявляет о себе.

A great fear came upon him.

В данном фрагменте fear 'страх' буквально нападает на волчонка (фразовый глагол соте upon «attack (someone or something) by surprise» — напасть на (кого-л. или что-л.) внезапно) и выступает субъектом при предикате, выраженном глаголом активного воздействия на объект с нанесением ему вреда, вплоть до разрушения. Исполнителем действия является другой метафорический субъект — yearning of the flesh (букв. желание плоти). В данном случае мы имеем дело с номинализацией предикативного значения: существительное yearning происходит от глагола yearn 'страстно желать', выражающего эмоциональное состояние, характеризующееся волевой составляющей. Объекты при этом предикате, а значит, «желания плоти» выражены глаголами to exist and move ('существовать' — базовый глагол существования, выражающий состояние; 'двигаться' — базовый глагол движения, выражающий действие), to continue to move (продолжать двигаться — подчеркивается аспектуальность).

Intelligence fled before the will of his flesh to live.

В данном фрагменте фраза intelligence fled также реализует метафору эмоциисубъекта: intelligence 'разум' букв. отступает (flee, глагол однонаправленного движения). Каузатором «отступления» выступает will of his flesh to live (букв. воля его плоти к тому, чтобы жить). Плоть, как и тело, наделяется своей волей, выступает субъектом предиката, выраженного глаголом бытия. It manifested itself to him as a void in his being — a hungry, aching, yearning void. ...But when away from his god, the pain and the unrest returned; the void in him sprang up and pressed against him with its emptiness, and the hunger gnawed and gnawed unceasingly.

В данном фрагменте Дж. Лондон подробно описывает, как собака ощущает любовь: субъект, выраженный лексемой void (букв. пустота), наделяется атрибутами hungry (букв. голодный), yearning (букв. страстно желающий), aching (букв. причиняющий боль). Благодаря им он способен испытывать голод (неконтролируемое состояние), причинять боль (в данном контексте — неконтролируемое продолжительное действие), сильно желать. В другом предложении данного фрагмента предикаты spring up (букв. вспрыгивать (move or jump suddenly or rapidly upwards or forwards — двигаться или прыгать внезапно или быстро вверх или вперед)) и press (давить) обладают семантикой контролируемого физического действия (однонаправленное движение и давление). Субъектами в рамках эмоционального аспекта метафорической модели «собака — человек» предстают раіп 'боль' и unrest 'тревога', они выступают при предикате геturn (букв. возращаться — контролируемое однонаправленное движение). Другим субъектом становится hunger 'голод', который гложет главного героя-собаку.

He could feel the pricking and stinging of the old anger as it strove to rise up in him, but it strove against love.

В данном фрагменте происходит борьба двух эмоций: anger 'злоба' выступает субъектом двух предикатов pricking (букв. укалывание) и stinging (букв. ужаливание), выраженных глаголами причинения вреда живому существу. Составной глагольный предикат strive to rise up (букв. стремиться подняться — глагол социальной деятельности по достижению цели и глагол направленного движения) наделяет метафорический субъект «злобу» как волей, так и способностью к движению. Следует отметить, что «злоба» «восстает» против love, 'любви', которая также вовлекается в метафору в качестве участника физической борьбы. Наиболее многочисленными являются манифестации ключевой метафоры, фиксирующие субъекта физического (воз)действия, состояния или качества. Оставшийся объем метафорических реализаций представлен предикатами вербального, социального действия или понуждения, что естественно связано со способностью человека к речи, общественной стороной его бытия. Можно констатировать успешность переводчиков в передаче проанализированной метафоры: метафорическая семантика в большинстве фрагментов сохранена.

Литература

- 1. *Арутюнова Н. Д.* Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
- 2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
 - 3. Kövecses Z. Metaphor A Practical Introduction. 2nd ed. N.Y.: Oxford Univ. Press, 2010.

Секция III

Методика и методология преподавания языка и литературы: новации и перспективы

Н. Ч. Абаева

Ташкентский государственный технический университет (Ташкент, Узбекистан)

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Наша страна, как любое динамично развивающееся государство, ставит перед собой глобальные задачи во всех сферах экономики и общественной жизни. И повышение качества образования — один из главных факторов реализации этих планов. Так в ТашГТУ в 2016 году были образованы новые факультеты с целью обеспечения подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в сфере машиностроения, энергетики, инженерной геологии и горного дела, электроники и приборостроения, инженерных интеллектуальных систем. В перечне задач университета — развитие связей с ведущими зарубежными техническими высшими образовательными учреждениями и научными центрами, проведение прикладных научных исследований и разработок.

В связи с этим нужно заметить, что повышение уровня владения русским языком (и вообще иностранными языками) — одно из средств реализации этих планов. Однако мы с горечью констатируем, что студенты, поступившие в вуз, слабо владеют русским языком. Обидно видеть, как хорошо знающие специальные предметы студенты не могут сформулировать свою мысль на русском языке, презентовать свои идеи, продемонстрировать свои научные достижения. А ведь в новых для нашего государства условиях рыночной экономики, возрастающего накопления информации и необходимости обмениваться ею, коммуникабельность, способность понимать делового партнера, умение грамотно и четко выражать свои мысли, представлять научные и коммерческие проекты является одним из важнейших условий успешной работы наших выпускников. Поэтому, мотивируя студентов во время занятий, мы обращаем внимание и на возможности получения большего количества информации по специальности на русском языке, на расширение международных контактов нашего государства в различных областях науки и техники, интернационализацией всех сфер общественной жизни. Отмечаем, что «языковая культура важна для всех, она во многом определяет самосознание человека» [1]. Таким образом, одной из целей преподавателя является формирование языковой личности, владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне [2]. Коммуникативная компетенция является результатом приобретения сложных навыков и умений, требующих для своего формирования специально организуемой учебной и языковой практики в виде различных упражнений, ведущих от владения отдельными простейшими единицами языка до сложнейших форм речи. Венцом учебного процесса является способность учащегося вести коммуникативную деятельность средствами изучаемого языка. Поэтому создание мотивации (научиться свободно общаться на языке, вести разговор, аргументировать свои мысли средствами русского языка) приобретает особенную роль. С одной стороны, это мотивация, которая относится к общему процессу обучения (как и мотивация при изучении любого другого предмета), с другой стороны, — мотивация, связанная с самим процессом речи, который является ее порождением. «Каждому разговору, каждой фразе предшествует возникновение мотива речи — ради чего я говорю... Ситуация устной речи ежеминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» [3]. И, значит, в учебном процессе должны быть созданы условия, обеспечивающие и мотив, и ситуацию, и предметное содержание коммуникативной деятельности. Общая мотивация, возникающая как внешний мотив, как, например, желание в будущем продвинуться по карьерной лестнице, или желание просто участвовать в учебной деятельности, или желание говорить то, что необходимо и интересно ученику, с использованием тех средств, которыми он владеет [4]. Эта мотивация является важнейшим стимулом изучения языка. Но она может разбиться о трудности, с которыми встречается ученик, о банальную скуку. Следовательно, вопрос о том, как можно повысить мотивацию, является далеко не праздным. Для того чтобы внимание не ослабевало, можно использовать такую мотивацию, как переживание успеха, участие в игре, состояние состязания, когда интересным может быть не только результат, но и сам процесс. То есть мотивация может обеспечивать как интерес к учебной деятельности, так и стимулирование продуцирования собственной речи учащегося, ее развитие. Результатом этого должны быть тренировки в практической речи, когда требуется рассказать о чем-либо нужном, интересном для собеседника, отстоять свою точку зрения, узнать необходимую информацию. Без этого трудно получит желаемый результат. Всегда необходимо, чтобы при обсуждении проблемы происходило обогащение языкового багажа, использование его для решения поставленной преподавателем задачи, направленную на реализацию языковых средств практически в речи, близкой к реальной. Хорошим примером мотивировать студента на высказывание является создание проблемной ситуации, которая может делиться на несколько этапов:

- 1. Актуализация имеющихся у учащихся знаний. Форма активизации: невербализуемая «посмотрите на рисунок, вспомните...» (без рассказа»; вербализуемая, предполагающая внешнее речевое воздействие в устной или письменной форме: прочитайте (посмотрите на рисунок, просмотрите текст) и расскажите (ответьте на вопрос, запишите). Актуализация этап подготовки почвы для постановки проблемы.
- 2. Создание собственно проблемности, т.е. осознание и формулирование учащимися спорности, противоречивости явлений, столкновение известного с новым.
- 3. Решение или разрешение проблемной ситуации в форме рассуждения или в виде письменной работы. Специфика обучения языку предлагает «проживание» какой-либо проблемной ситуации, Проблемная ситуация здесь это и средство учебного процесса, и его цель.

На начальном этапе обучения практика работы позволяет выделить следующие типы мини-дискуссий (как устной продуктивной речевой деятельности), основанных на проблемных ситуациях:

1. «Вариации на тему». Эта тема базируется на информационной недостаточности или неоднозначности некоторых текстов, что, в данном случае, является их преимуществом. Например: текст о девушках, занимающихся такими видами спор-

та, как тяжелая атлетика, борьба, экстремальные виды спорта. Высказывается предположение, какова причина подобного интереса со стороны женщин к таким видам спорта и т.д.

- 2. Собственно мини-дискуссия. Они могут проводиться на текстах, обладающих таким свойством, как пунктирная намеченность проблемы, где студентам предлагается свободная коммуникация, тем не менее подразумевается и проживание ситуации. Это могут быть такие темы, как «Традиция и современность», «Использование альтернативных источников энергии».
- 3. Объединение в блок нескольких тем, представляющих материал для дискуссии: «Аральское море», «Парниковый эффект», «Заповедники Узбекистана», «Проблемы Экологии в современном мире».

Литература

- 1. *Шульгина К*. Культура русского языка в техническом вузе. Высшее образование в России. 2004.
- 2. *Щукин А. Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М., 2012.
 - 3. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд. М., 1999.
- 4. Вохмина Л. Л., Нечаева Е. Л. Содержание понятия мотивации в преподавании русского как иностранного // Русский язык за рубежом. 2016. № 1.

Ф. И. Абдурахманов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

К вопросу изучения семантики винительного падежа

Изучение глагольных классов и прежде всего переходных глаголов имеет исключительно важное значение, еще и потому, что через эту часть речи можно описать значение и функционирование других соотносительных по значению частей речи. По справедливому утверждению Д.Ю. Апресяна «наиболее разнообразной семантикой обладает самый большой в русском языке класс глаголов — переходные глаголы, управляющие винительным падежом» [1].

Интерпретация семантики в нашем случае переходных глаголов основывается на трансформационно — дистрибутивном методе, сторонниками данного направления были М. Гросс, Хомский, Ч. Филмор, Д. Ю. Апресян, В. А. Редькин, А. Э. Давшан и многие другие где семантика падежа есть глубинная структура, а падежная или предложно- падежная форма-поверхностная структура. Глубинной структурой, задающей падежные конструкции, в том числе падежные формы с предлогами, будем считать последовательностью вхождений минимальных смыслов глагола и его актантов, которая образует минимальное толкование трансформационного признака [4]. Толкование трансформационного признака как единство минимальных смыслов глагола и его актантов определяет семантический класс глаголов [3]. Падежная и предложнопадежная форма является поверхностной структурой — это уникальная комбинация минимальных смыслов глагола и его актантов. Семантическое толкование трансформационного признака, его глубинной структуры в целом позволяют говорить о семантическом представлении [2]. Семантическая репрезентация всего предложения выводится из синтаксической глубинной структуры с помощью универсальных операций, которые объединяют значения лексических единиц глубинной структуры в соответствии с релевантными синтаксическими отношениями. Информация о глубинном синтактико-семантическом отношении получается из толкований семантических классов глаголов по валентности, задающих формы винительного падежа с предлогами. В соответствии с 32 выделенными синтактико-семантическими классами глаголов по управлению винительным падежом с предлогами приводятся трансформационнодистрибутивные признаки, [1, с. 36-62] схемы которых фиксируют поверхностные структуры актантов, в число которых входит и винительный падеж с предлогом. Актанты синтаксических форм словосочетания по валентности — результат актуализации предметных компонентов семантики глагола[3,с.75-75]. Поэтому для выявления семантики падежа необходимо привести в соответствие с поверхностной структурой актанта сегмент толкования. Семантическое представление, полученное в результате сегментации толкования и соответствующие актанту, является значение падежа (фреймом падежа) данной поверхностной структуры [5], например, в трансформации Маляр мажет стену краской ↔ Маляр намазывает краску на стену — толкование трансформационного признака будет: «Покрытие поверхности предмета веществом или предметом [1, с. 132]. В правом трансформе структура «на стену» имеет значение «поверхность». Это значит, что в данном семантическом классе глаголов поверхностная структура «винительный падеж с предлогом на» имеет семантику (фрейм падежа) поверхность. Разумеется, в другом семантическом классе глаголов конструкция «винительный падеж с предлогом на» будет иметь другое значение. Каждое семантическое представление винительного падежа с предлогом (фрейм) имеет значимость лишь в составе данного толкования. Фреймы прямых падежей и глаголов относятся к остаточной части толкования и не отмечены, а фрейм винительного падежа с предлогом отмечен. Если обратиться к левому трансформу данной трансформации, то окажется, что фрейм «поверхность» уходит в остаточною часть толкования, так как теперь имеет поверхностной структурой «винительный падеж без предлога», а отмеченным становится фрейм творительного падежа (краской) «вещество или предмет, покрывающий поверхность другого предмета». Полное толкование фрейма падежа всегда оказывается перифразой толкования семантического класса глаголов. Фреймы падежа могут иметь своим содержанием субстанции, качества-свойства, действия состояния соответственно семантике существительного — актанта. Так, «цель», «средство», «время» имеют своим содержанием качество — свойства, а фрейм «орудие» — субстанцию. Основные и формальные принадлежности глаголов и актантов нормальных предикативных фраз актуализируют поверхностные структуры класса глаголов по признаку валентности. Сюда же относятся и трансформации формальных принадлежностей глаголов и его актантов.

Исследования доказывают типологическую уникальность реляции поверхностных и глубинных структур падежей русского языка. Каждая из конструкций «винительный падеж с предлогом» имеет реляцию с несколькими комбинациями фреймов, при этом каждая из реляций между конструкцией «винительный падеж с предлогом» и комбинация фреймов уникальна, присуща только русскому языку. Семантические классы многоместных глаголов, имеющих в позиции прямого дополнения винительный падеж без предлога, а в позиции косвенного дополнения — винительный падеж с предлогом, ср.: Яркий электрический свет давала лампа, ввинченная в плафон у потолка (= ввинтить лампу в плафон). Семантический класс задается позицией косвенного дополнения «винительный падеж с предлогом в неодушевленного существительного». Позицию, задаваемую косвенным падежом существительного в винительном падеже с каким — либо предлогом, имеют 32 класса глаголов с весьма различным объемом. Так, глаголы типа «одеть» имеют 25 лекс, а глаголы типа «колоть» — 9 лекс и т.д. Каждый из таких классов подлежит толкованию. Анализ толкования вы-

являет в русском языке следующие фреймы: «целое» — «часть». При этом фрейм «целое» имеет селекционные различители: «лицо» — «не лицо», «одушевленность» — «неодушевленность», «отдельность», «цельность», «материал», «продукт». Фрейм «часть» имеет селекционные различители: «форма» — «бесформенность», «поверхность» — «среда». При этом «среда» имеет селекционный различитель «полая среда» — «отсутствие внутренней полости». Наконец, имеются фреймы качественных характеристик действия, относящиеся тем не менее как селекционные различители «внутрь» — «наружу», а также «цель» — «средство», «место» — «время». В различных комбинациях эти фреймы актуализируют валентность глагола, выступая как составляющие семантики падежей. Выявлены следующие фреймы винительного падежа с предлогом в русском языке: «среда» с селекционным различителем «полая среда» — «отсутствие внутренней полости», фрейму «среда» соответствует поверхностная структура BC_B^3 , «среда» может сочетаться с фреймом «орудие», что выражается трансформацией в $C_B^3 \Leftrightarrow C_{TB}^3$ ср.: Рабочий забивает сваю в грунт, Слесарь зажимает болт в тиски ↔ Слесарь зажимает болт тисками, «продукт» с поверхностной структурой в C_B^3 , имеется трансформация в $C_B^3 \leftrightarrow C_B^3$ с нейтрализацией фрейма «продукт». Тогда в результате трансформации $C_B^2 \leftrightarrow$ из C_p^2 отмеченным становиться фрейм «материал», ср. Рабочий связал хлопок в тюки ↔ Рабочий связал тюки из хлопка (тюки — «продукт», хлопок — «материал») «форма» с поверхностной структурой вС_в³, комбинация с одушевленным объектом, обозначенным C_B^2 , преобразует фрейм «форма» в «одежда», ср. Мать одела ребенка в пальто. Аналогично выполнены сопоставления во всех 32 семантических классах по валентности. Условные обозначения: $C_{0\pi\mu}^1$ подлежащее, выраженное одушевленным существительным в именительном падеже; Γ — глагол; C_R^2 — дополнение в винительном падеже без предлога; C_{TB}^2 — то же существительное в позиции дополнения с творительным падежом без предлога; С³ второе дополнение в позиции винительного падежа без предлога; в C_B^3 — то же существительное в позиции дополнения в винительном падеже с предлогом «в».

Литература

- 1. *Апресян Ю. Д.* Экспериментальные исследования семантики русского глагола / отв. ред. С. К. Шаумян. М.: Наука, 1967.
- 2. Φ илмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике, вып. Х. М.: Прогресс, 1981.
- 3. *Редькин В. А.* Взаимосвязь трансформационного и компонентного анализа присемантизации непосредственно составляющих предикативных фраз // Семантические категории языка и методы их изучения: тез. докл. Всесоюз. науч. конф. Уфа, 1985. Ч. 1.
- 4. Давшан A. Э. Семантика дательного падежа и методика его изучения // Семантика и фонология: сб. науч. тр. Ташкент, 1990.
- 5. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике, вып. XXIII. М., 1988.
- 6. Хейз Ф. Дж., Гауптман А. Г., Томита М. Семантико-синтаксический анализ устной речи: подход, основанный на падежных фреймах // Новое в зарубежной лингвистике: Компьютерная лингвистика. М.,1989.

Н. А. Алматова

Алматинский технологический университет (Алматы, Казахстан)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

Культурный проект «Триединство языков», предложенный Президентом Республики Казахстан Н. А. Назарбаевым, в полной мере можно считать одной из долгосрочных стратегий развития страны. Реализация данного проекта во многом обусловит становление нового поколения казахстанцев, владеющих несколькими языками, имеющих широкие возможности позитивного роста своих сущностных сил и формирования конкурентоспособности, как в профессиональной сфере, так и в личностной самореализации. В настоящее время усилена потребность в высококвалифицированных кадрах, ориентирующихся на профессионально значимые и культурные ценности. Профессионально ориентированное обучение, как отмечается выше, признается приоритетным направлением в обновлении образования. Под профессионально ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении русского языка, диктуемого особенностями будущей профессии [1, с. 78]. Особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению русского языка студентов национальных групп. Обучая русскому языку на основе программы Государственного стандарта, ставится цель — формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции — способности решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях научной сферы, формирование межкультурно-коммуникативной компетенции студентов в процессе образования. Целью обучения русскому языку в техническом вузе является практическое овладение русским языком, достаточного для его устного и письменного использования в будущей профессиональной деятельности. С первых дней обучения студентам приходится усваивать значительное количество новых терминологических слов, специфических оборотов и словосочетаний научной речи. Дисциплина «Профессиональный русский язык» становится не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений будущих специалистов, формирования навыков общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «Русский язык» с профилирующими дисциплинами: во-вторых, ставит перед преподавателем задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста. Так, при рассмотрении содержательного компонента модели профессионально ориентированного обучения русскому языку необходимо включать: 1) сферу коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал; 2) языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им; 3) комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения русском языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях; 4) систему знаний национальнокультурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [2, с. 98]. Студентам нужно прививать любовь к языку и выбранной специальности. В вузы идут часто обучаться на специальности студенты со слабой мотивацией к учебной деятельности и с очень низкой подготовкой по русскому языку. Чтобы мотивировать их на учебную деятельность, повысить уровень их грамотности, необходимо показать, как знания по русскому языку помогают овладевать профессией, расширять свой профессиональный кругозор. Сделать это можно, только в ходе совместной работы с преподавателями спецдисциплин. Интеграция и дифференциация дисциплины русского языка и спецпредметов представляет целостный процесс получения теоретических и практических знаний, специальных и профессионально-коммуникативных умений. Эффективность обучения русскому языку с учетом их будущей специальности находится в прямой зависимости от использования в учебном процессе текстов по специальности; опоры при обучении языку на типологические особенности текстов по специальности. В практике преподавания русского языка ведущее место занимают тексты общенаучного и узкоспециального характера. Однако, усваивая тексты по специальности, студенты-казахи испытывают определенные затруднения в нахождении и вычленении всех содержательных блоков текста; в самостоятельном определении структурносемантической устроенности и коммуникативной направленности текста; в вычленении вступления, основной части и заключения текста; определении в содержательных блоках главной, дополнительной и избыточной информации; нахождении в текстах необходимой информации для иллюстрации своего высказывания, приведения аргументов, контраргументов и т.д. Вместе с тем работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку способствует активному включению студентов в учебнопрофессиональную деятельность, знакомству с лексико-грамматическим и понятийным аппаратом языка их будущей специальности [3, с. 34]. Поэтому специально разработанные и применяемые для овладения языком специальности тексты могут служить эффективным средством обучения. Используемые в качестве дидактического материала при обучении языку специальности, учебные тексты должны иметь четкую, методически обоснованную классификацию. В частности, обратимся к изучению русского языка студентов специальности «Технология и конструирование изделий легкой промышленности». В качестве лексического материала им предлагаются профессионально-ориентированные тексты: 1. Современные тенденции в индустрии моды. 2. Сфера распространения понятия моды. 3. Инновационные технологии в материаловедении. Классификация материалов по способу производства и назначению. 4. Инновации в проектировании изделий легкой промышленности. 5. Общие сведения об изделиях легкой промышленности, ассортимент, основные принципы формообразования. 6. Методы проектирования конструкций изделий, их отличительные особенности. 7. Общая характеристика систем автоматизированного проектирования изделий легкой промышленности. 8. Дизайн как вид проектно-художественной деятельности. 9. Краткие сведения о развитии производства изделий легкой промышленности. 10. Оборудование, применяемое при производстве изделий легкой промышленности. 11. Этапы развития производства. 12. Современные методы технологической обработки изделий. 13. Научные достижения в сфере будущей специальности. В текстах даны задания, связанные с теоретической темой занятия и рекомендованные для самостоятельной работы обучающихся. Профессионально-ориентированные тексты вводят новую информацию, расширяют и углубляют знания студентов в области своей будущей специальности. Так, в предложенных лексических материалах они работают над темой, идеей, основной мыслью, структурой, языковыми особенностями текста. Каждая тема-занятие разработана по методике структурно-семантического и смысло-лингвистического анализа научного текста и состоит из разделов: активная лексика, система предтекстовых и притекстовых заданий, текст, послетекстовые задания. Помимо текстов и заданий к ним прилагаются: Кластер (схемы текста), словарь основных понятий и терминов. Тексты предваряются списком активной лексики. Этот список содержит слова и словосочетания в основном терминологического характера. Активная лексика предназначена для обязательного усвоения студентами. Предтекстовые задания вводятся для снятия лексико-грамматических трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся в процессе чтения текста. Они включают упражнения: а) на узнавание интернациональной лексики; б) на выявление значения слова посредством словообразовательного анализа: поиск групп однокоренных слов, определение значения слова на основе частей сложных слов; в) на установление синонимических и антонимических связей слов; г) на определение значений незнакомых слов по контексту; д) на лексико-грамматическую сочетаемость изучаемых языковых единиц. Притекстовые задания с различными целевыми установками призваны помочь студентам сориентироваться в смысловой организации текста. Тексты в основном предназначены для самостоятельной работы с установкой на полное и точное понимание, которое контролируется системой вопросов, а также заданиями, направленными на воспроизведение основной информации текста. Студентам специальности «Технология и конструирование текстильных изделий» могут быть предложены разнообразные задания, разные по сложности: 1. Выпишите из текста слова, имеющие отношение к профессии технолог и определите их принадлежность к определенной части речи. 2. Обратитесь к толковому словарю и дайте объяснение терминов. 3. Подумайте, от чего, зависит качество текстильных изделий. 4. Используя специальную лексику, относящуюся к профессии текстильщик, и лексику, относящуюся к орудиям труда текстильщика, составьте собственный текст. 5. В предложенном вам тексте помимо лексики, имеющей отношение к профессии технолог, используется лексика, имеющая отношение к другим профессиям. Найдите ее в тексте, назовите профессии, к которым эти слова имеют отношение. Составьте с этими словами предложения таким образом, чтобы было ясно, о какой профессии идет речь. 6. Используя профессиональную лексику, составьте по данной схеме собственное предложение и объясните знаки препинания. 7. Выпишите из текста прилагательные, характеризующие производственные процессы или относящиеся к профессиональной лексике, объясните их значение и разберите их по составу. Составьте с выписанными словами предложения. 8. Объясните правописание слов «ткачество», «текстиль», «технология». Составьте с этими словами словарную статью для словаря текстильных терминов. Подумайте, в каких профессиях эти слова могут употребляться. Формы работы по изучению профессиональной лексики на уроках русского языка могут быть различными, но, учитывая специфику контингента учащихся, особая роль отводится практическим занятиям. Ведущей дидактической целью практических занятий является [3, с. 47]:

формирование умений работы с профессионально ориентированными текстами; отработка функциональной грамотности на примере специальных текстов.

В соответствии с поставленной целью определяется и круг задач. Среди них в качестве первостепенных выделяются следующие:

формирование навыков работы с разными источниками специальных текстов и умений дифференциации специальных текстов по видам и назначению;

расширение словарного запаса профессиональной лексики и фразеологии, повышение уровня речевой культуры, отработка навыков работы правописных и орфоэпических норм при пользовании специальной лексики;

формирование коммуникативной компетенции профессионального общения.

Какой бы способ не избрал преподаватель, от него, в любом случае, требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний, как в области языка, так и в профессиональной сфере, профессионализм, творческий подход к осуществлению учебного процесса.

Литература

- 1. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогическое общество, 2004.
- 2. Воробьева К. В., Сергеева Е. В. Практикум по русскому языку. Культура речи: учебник для СПО. СПб., 2004.
- 3. *Коренева А. В.* Теоретические основы профессионально ориентированного обучения речевой деятельности студентов-нефилологов. Мурманск: Изд-во МГТУ, 2009.

В. И. Андриянова

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т. Н. Кары-Ниязи (Ташкент, Узбекистан)

О КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНИКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ VII КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ УЗБЕКИСТАНА С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ (В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО СОСТАВА УЧАЩИХСЯ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТЮРКСКИХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ)

Основные положения

- 1. Основополагающим гуманистическим смыслом социального развития на современном этапе становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия. Человек как субъект, как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в Республике Узбекистан коренных преобразований. А это диктует необходимость новых образовательных парадигм.
- 2. Стратегическим направлением реализации новых образовательных программ выдвигается сегодня личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию. То есть такое образование, в котором личность ученика была бы в центре внимания педагога; в котором деятельность учения познавательная деятельность, а не трансляция учителем готовых знаний была бы ведущей в союзе «учитель-ученик».

Парадигма личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию в образовательных учреждениях Узбекистана наиболее полно отвечает современным педагогическим целям, а именно: формированию целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, в том числе навыков использования информационно-компьютерных технологий, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, духовности и культуры, инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

А это и есть ключевые компетенции, определяющие современное качество учебно-воспитательного процесса.

Вместе с тем развивающее, личностно-ориентированное обучение не имеет тенденции к безграничному расширению содержания и объема образования, а использует ключевое содержание как средство подготовки интеллекта и духовных возможностей ребенка к решению разных типов нестандартных, проблемно-исследовательских, проектных задач.

- 3. Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний современного педагога.
- 4. В этом плане следует иметь в виду, что старшие подростки, по данным специальных исследований (А. Н. Леонтьев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес и др.), пере-

ходят на новый, более глубокий уровень развития, связанный с новым отношением к настоящим, глубоким знаниям, которые приобретают личностный характер. Именно в этом возрасте формируется активное, самостоятельное, творческое мышление. Поэтому при изучении в 7-м классе литературы целесообразно «сколько возможно более оставлять самостоятельности ученику» (К. Д. Ушинский).

- 5. Растущая интеллектуальная восприимчивость школьников на данном этапе сочетается с живой эмоциональной восприимчивостью. Учащиеся особенно остро воспринимают все новое, интересное, значительное. А это значит, что в подростковом возрасте жизненно необходимы встречи с такими впечатлениями, в результате которых перед учащимися предстали бы люди во всем многообразии их внутреннего мира, не безликие герои, а полнокровные образы персонажи, способные всколыхнуть мысли и чувства учеников, дающие не только повод, но и материал для сравнения с жизнью, поступками, идеалами действующих лиц.
- 6. Художественные произведения, рекомендуемые для изучения в 7-м классе, принадлежащие перу великих писателей XVIII, XIX, XX веков, предоставляют учащимся такую возможность, особенно в сочетании с изобразительной наглядностью.
- 7. В школах Узбекистана с русским языком обучения процесс образования осуществляется в условиях многонациональной культурно-исторической и этим особую значимость приобретают новые подходы к изучению литературы, в числе которых многовековые русско-узбекские исторические и культурные связи, взаимодействие национальных культур, история русской культуры и литературы в Узбекистане, взаимосвязи в изучении русской, узбекской и зарубежной литературы.

Подчеркнем и то, что в школах с русским языком обучения более 70 % составляют дети — представители тюркских национальностей, прежде всего узбеки. Поэтому в новой демократической концепции образования национальные, исторические и культурные традиции, нравственный опыт узбекского народа и представителей других народов, проживающих на территории республики, органично включены в систему обучения и воспитания.

8. В учебной программе и учебнике-хрестоматии для 7-го класса в гармоничном и разумном соотношении представлен российский энтокультуроведческий материал и материал, отражающий собственно национальные реалии, что естественно обусловливает подачу литературного материала как диалога языков, культур и способа мировосприятия.

В таком плане — «и восточная мудрость, и весь мир» — изучаются в представленном учебнике-хрестоматии для 7-го класса, тематически созвучны «Поучения» Владимира Мономаха и мудрые советы Алишера Навои в поэме «Смятение праведных»; отрывки из повести М. Горького «Детство» и одноименной повести Айбека, рассказы А. Каххара и др. В учебнике имеется ценный материал «Из истории русско-узбекских литературных связей» (Пушкин в Узбекистане. А. Арипов; Гоголь в Узбекистане. М. Бегжанова и др.), рубрика «В мире мудрых мыслей», где гармонично соседствуют русские и узбекские пословицы, поговорки, крылатые выражения, извлечения из наследия великих мыслителей, помогающие в яркой и образной форме донести до сознания и чувства учащихся ключевые идеи изучаемых художественных произведений. Интересна и показательна в этом плане также рубрика «Для любознательных», содержащая дополнительные материалы о творчестве поэтов и писателей Узбекистана, а также рубрика «Дополнительные задания по выбору». Например, при изучении темы «А. Навои» даются сведения о стихотворных размерах и жанрах восточной поэзии.

- 9. В современных условиях, когда социологи и педагоги отмечают падение интереса части учащихся и молодежи к чтению художественной литературы, особенно классической, повышенное значение приобретает развитие интереса и любви школьников к художественной книге, потребности в чтении. Необходимо научить учеников уметь (и хотеть) быть с книгой наедине. Это одна из ответственных задач урока литературы, поэтому главное домашнее задание школьника чтение художественного текста как целостного единства, проникновение в глубь авторского замысла, самостоятельная оценка системы образов и выраженной в них идеи писателя. Воистину «Чтение вот лучшее учение». И основным и самым ценным средством наглядности здесь выступает художественное слово.
- 10. Важнейшее требование к современному уроку литературы создание творческой атмосферы на уроке. Отсюда необходимость увлеченного отношения учителя к предмету, постановка волнующих школьников нравственных, эстетических, политических, психологических проблем, характерных для изучаемого произведения, применение методов и приемов, помогающих раскрыть силу и уникальность художественного слова (выразительное чтение, художественное рассказывание, устное рисование, выполнение творческих работ и др.).

Современный урок несовместим с авторитарностью преподавания, он диалогичен; обучающий и обучаемый образуют единый ансамбль, в котором каждая сторона по-своему заинтересована в поисках истины (при этом направляющая роль учителя сохраняется).

11. Главный ключ к полноценному усвоению материала, как показал эксперимент и работа в массовой школе с данной книгой, — это воспитание интелектуальной и эмоциональной отзывчивости, сопереживания героям произведений.

Умное, серьезное, доверительное, эмоционально окрашенное обращение к личности детей — это золотой ключик, с помощью которого можно помочь учащимся осмыслить окружающий их мир, богатство национальной и мировой культуры.

И еще важно помнить: урок литературы сегодня должен быть пронизан современностью, которая не в формальных «увязках» прошлого с сегодняшним днем, а в умении высвечивать в произведении органичные для этого произведения и важные для нас сегодня проблемы. Этот подход позволяет оценить произведение с точки зрения прогрессивности идеалов писателя. Урок литературы — это урок вдумчивого труда и урок наслаждения прекрасным. Как говорили древние, слово и красота — самые сильные средства воздействия на человека, а литература была и остается «учебником жизни».

Таковы основные положения, которые были учтены авторами учебникахрестоматии «Литература» для 7-го класса школ с русским языком обучения и методического пособия к нему.

Литература

- 1. Андриянова В. И., Варфоломеева Т. А., Боярская Н. Ф. Учебник-хрестоматия «Литература» для 7-го класса школ с русским языком обучения. 3-е изд., дораб. и доп. Ташкент: Yangiyul polygraph service, 2013.
- 2. Андриянова В. И., Варфоломеева Т. А., Боярская Н. Ф. Литература в 7-м классе. Урок за уроком: методические советы для учителей, работающих в 7-м классе школ с русским языком обучения. Ташкент: Yangiyul polygraph service, 2009.

Э. Э. Азмиева

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО — ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В педагогических институтах при подготовке учителей русского языка и литературы, по направлению бакалавриата особое место отводится учебному предмету «Русское народное поэтическое творчество», в курсе которого значительное место отводится изучению русской народной культуры, его специфике и уникальности. Изучение русского народного поэтического творчества становится особенно значимым при подготовке адекватно-профильных педагогических кадров — будущих учителей русского языка и литературы. Культура всегда была и остается определяющим фактором в реализации задачи воспитания гармонично развитого поколения.

Народное искусство изначально было связано с трудовой деятельностью и представляло одновременно как материальную составляющую, так и духовную наполненность. Наролное искусство берет начало в первобытной культуре и развиваясь в основном как коллективное творчество на основе преемственности и традиций в своей основе сохраняет мифо-поэтическое чувство мира. Основой которого являются нравственные, моральные, мировоззренческие взгляды народа, его сознание и мировосприятие.

Народное искусство — один из элементов народной культуры. Его можно рассматривать как составную часть традиционной материальной культуры, обусловливающая ее эстетическую ценность и как вид занятия, как явление, связанное со всем комплексом материальной и духовной культуры; как часть повседневной художественной культуры народа, т.е. реальное бытование в жилище, одежде, утвари, обрядах, предметах народного творчества. Из первоначальных компонентов народной культуры можно выделить такие виды фольклора, как сказки, песенно-музыкальное искусство, народные промыслы, обычаи, традиции, в контексте активизации интереса будущих учителей русского языка и литературы к русской народной культуре и выделения значения и роли фольклорных жанров в процессе обучения в настоящее время: устнопоэтическое творчество; словесные, музыкальные, игровые, драматические и хореографические виды народного творчества; народная художественная культура в целом (включая изобразительное и декоративно-прикладное искусство). Наша задача, не допустить отождествления фольклора с профессиональным искусством, но акцентировать внимание на самобытности фольклора каждого народа, его этических особенностях, даже при наличии сходства социально-эстетических, мировоззренческих идеалов и идейного содержания. Но центрообразующим становится наличие фактора не просто общечеловеческого, а подлинно человеческого. Таким образом, рассматривая русский фольклор как основной компонент русской народной культуры, можно с уверенностью утверждать, что «в нем предельно концентрируется народная педагогика».

Воспитательные возможности различных компонентов народной культуры чрезвычайно широки, более того, они являются основными средства воспитания народной педагогики. В них заключено содержание воспитания и обучения, в них определены основные нравственные правила, нормы, идеалы, нравчтвенные ориентиры — понимание добра и зла; в них — мировоззрение и мировосприятие человека через мифологию, религию, предания, поверия; в эпосах, летописях — история народа.

Целью народной педагогики является в воспитании у детей представлений об идеале совершенного человека.

Определяющим в развитии личности в народной педагогике является этапность: воспитание с раннего детства; общение с родителями, преемственность и взаимодействие поколений; история рода; традиционная культура воспитания; уважение личности; универсальность общечеловеческих заповедей. И в этом огроиная, неоценимая роль отведена фольклору — ведущий компоненту народной культуры и незаменимому фактору воспитания подрастающего поколения, в том числе и в учебно-воспитательном процессе.

М. А. Батырова

Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Модернизация образования требует не только активного насыщения техникой образовательных учреждений, но и коренным образом меняет образовательные приоритеты, изменяет подходы к построению парадигмы в целом, и построению индивидуальных образовательных траекторий, в частности. Произошедшие в образовании существенные изменения связаны с активным внедрением в учебный процесс интерактивных методов обучения. На наш взгляд, необходимым потенциалом в значительной мере обладают средства обучения и методика с использованием информационнокоммуникационных технологий. Именно они смогут обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. Фактически сегодня речь идет о создании новой среды обучения на основе средств информационных технологий, направленной на самостоятельную учебную деятельность, развитие способностей и личности обучаемых. В связи с этим преподаватели вуза должны осознавать, что современная модель образования, основанная на компетентностной образовательной парадигме, должна быть нацелена на формирование мотивированной личности, способной:

быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве:

получать, использовать и создавать разнообразную информацию;

принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Добиться этого можно, лишь изменив организацию познавательной деятельности обучающихся от простой ретрансляции знаний к развитию их творческих способностей, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода.

Учитывая то, что современное занятие по русскому языку требует особой подготовки и проведение его требуют от преподавателя большой затраты творческих сил. Внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить эффективность деятельности педагога, а также сделать эту деятельность разнообразнее. Информационно-коммуникационные технологии не только дают обучающимся возможность идти в ногу со временем, но и делают процесс обучения более интересным.

Сегодня ИКТ занимает важное место в образовательной работе всех уровней обучения. Большинство учебных заведений, имеющих компьютерные классы, внед-

ряют программу изучения учебных дисциплин посредством использования всех технических новинок, доступных пользователю: различные презентации, документальные фильмы и on-line архивы ведущих библиотек мира. А также современные информационно-коммуникационные технологии реализуют важнейший дидактический принцип — принцип наглядности. Объекты, представленные посредством информационно-коммуникационных технологий, более информативные, красочные и позволяют рассмотреть процессы разносторонне, а близость же знаний к реальной жизни делает эти знания более понятными. Кроме того, информационно-компьютерные технологии позволяют сделать обучение проблемным, творческим, ориентированным на исследовательскую активность.

Внедрение информационных технологий решает вопросы, связанные с развитием личности обучающегося, формированием его эмоциональной и когнитивнопознавательной сферы. Педагоги рассматривают проблему мотивации в контексте
личностно-ориентированного обучения, изучают дидактические возможности использования ИКТ в учебном процессе, отдельные программные средства ИКТ
в плане их влияния на мотивацию учебной деятельности. В результате этого у студентов формируется ценностное отношение к информационно-коммуникационным
технологиям как к эффективному средству повышения своего уровня знаний.
В процессе обучения используются различные методы, каждый из которых имеет
свои достоинства и недостатки и характерен для конкретного типа занятия (будь то
занятие-повторение, занятие-обзор нового материала или занятие-презентация).
Здесь очень многое зависит и от личности самого педагога, его профессиональной
компетенции в области предмета и ИКТ.

Программы ИКТ по русскому языку способствуют росту мотивации по отношению к данному учебному предмету, выработке правильных навыков говорения, письма и т.д., а также навыков контроля и самоконтроля студентов. В результате использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала обучающимися. Также использование информационных технологий позволяют раскрывать возможности студентов в создании серьезных исследовательских, проектных работ с мультимедийными презентациями и т.д. К примеру, использование интерактивной доски в сочетании с аудиосредствами позволяет реализовывать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала. Эти возможности реализуются не только в режиме просмотра, как это было при использовании презентаций на занятиях, но и, используя, специальный маркер и другие возможности доски, мы можем сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской, и набор интерактивных и мультимедийных возможностей.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий на занятиях русского языка достаточно актуально для развития личности обучаемого и формирования у обучающихся следующих компетенций: умений сравнивать преимущества и недостатки различных источников информации, выбирать соответствующие технологии ее поиска, создавать и использовать адекватные модели, процедуры изучения обработки информации и т.д.

Исходя из сказанного выше планирование занятия по русскому языку с использованием ИКТ можно разделить на этапы, которые рассмотрим более подробно.

На концептуальном этапе определяется дидактическая цель с ориентацией на достижение следующих результатов:

формирование, закрепление, обобщение или совершенствование знаний; развитие умений; контроль усвоения и т.д.

Исходя из целей занятия и его педагогических задач, аргументируется необходимость использования средств ИКТ в образовательном процессе. В связи с этим необходимо выбрать образовательные электронные ресурсы конкретного методического назначения: обучающие, информационно-поисковые, имитационные, демонстрационные, моделирующие, контролирующие, учебно-игровые и т.д.

Технологический этап позволяет сформулировать требования по дидактическим целям и методическому назначению, провести их многофакторный анализ и отбор. На данном этапе выбирается также форма занятия: презентация, исследование, виртуальная экскурсия, практикум, тематический проект, обучающее занятие и т.д.

Кроме того, проводится более детальный анализ, в том числе доработка или модернизация электронного ресурса. Именно на этом этапе преподаватель определяет необходимое аппаратное и программное обеспечение (мультимедийный компьютер, программные средства).

На *операционном этапе* выделяются основные структурные элементы занятия, осуществляется выбор способов взаимодействия различных компонентов (преподаватель — студент — учебный материал) и их функциональные взаимосвязи.

Здесь наблюдается, как проводится детализация функций, возлагаемых на средства ИКТ, и способов их реализации, а также выбор способов взаимодействия обучаемого с электронным ресурсом и обучающим.

Осуществляется поэтапное планирование занятия, для каждого из его этапов определяются цель, длительность, форма организации деятельности учащихся, функции преподавателя и основные виды его деятельности, форма промежуточного контроля и т.д., на основании чего заполняется технологическая карта.

Информационно-коммуникативные технологии с каждым годом все активнее используются в процессе обучения. Программы при обучении русскому языку находят все большее применение в организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

Эффективность использования ИКТ на уроках русского языка заключается в следующем:

- 1) большая информационная емкость учебного материала;
- 2) интенсификация самостоятельной работы каждого студента;
- 3) создание коммуникативной ситуации посредством развития коммуникативных навыков в основных видах речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо;
 - 4) овладение различными языковыми моделями и структурами;
- 5) повышение познавательной активности ученика, а также усиления мотивации учения.

Нетрадиционные формы занятий по русскому языку реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы, выполняя функции обучающего контроля, и осуществляются при обязательном участии всех студентов.

На таких занятиях удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом:

осуществляется контроль знаний, навыков и умений студентов по теме;

обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение студентов к занятию;

предусматривается минимальное участие на занятии педагога.

Методически высокоэффективными, реализующими нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания обучающихся являются интегрированные занятия в виде игры, дискуссии, зачета и многие другие формы [1].

М. М. Поташник в книге «Управление качеством образования» отметил, что недопустимо в XXI веке использовать неэффективные, устаревшие технологии обучения, изматывающие и ученика, и учителя. Новые информационные технологии для ищущих, и любящих осваивать новое, для тех, кому небезразличен уровень своей профессиональной компетентности, кого беспокоит, насколько он, педагог соответствует требованиям века грядущего.

Характер комплексного интегрированного обучения настоятельно диктуют применение современных развивающих технологий, сочетание теоретических и практических занятий. Среди них:

занятия-путешествия, интерактивные занятия («листки активности», «рабочие тетради», специализированные путеводители, музейные газеты и журналы, каталоги, слайды, видеопрограммы, брошюры о музейных программах, календари музейных событий и специальные путеводители, нацеливающие их на самостоятельное изучение экспозиции по той или иной теме),

проектная и исследовательская деятельность с медийными презентациями; мастер-классы;

социоигровые технологии (пресс-конференции, арттерапия);

выставки творческих работ (сочинений, изложений, эссе, рецензий, аннотаций); театрализованные конкурсы, ролевые игры;

встречи-беседы с интеллигенцией и творческой молодежью;

презентационные программы на базе экспозиций (тематические вечера, праздники, ярмарки).

проведение семинаров, конференций;

организация выставок, видеопрезентаций;

создание экспозиций, тематических и юбилейных выставок;

культурно-образовательные программы с привлечением междисциплинарных специалистов — инженеров, ирригаторов, мелиораторов, психологов, арт-терапевтов;

экскурсионно-туристические программы (пешеходные и автобусные экскурсии, маршруты выходного дня, семейные экскурсии);

музейно-педагогические мероприятия (музейные уроки, ролевые игры, мастерклассы);

создание тематических учебных фильмов, методических пособий;

интерактивные программы исторического, музыкального и художественного циклов.

Также можно использовать следующие интерактивные приемы и методы:

- 1) прием «Что я знаю?»
- 2) прием «Ассоциация»
- 3) прием «Взаимоопрос»
- 4) прием «Письмо»
- 5) методы: «Телефон», «Алфавит», «Снежный ком», «Фигура на стене» и различные языковые тренажеры [2].

При использовании названных и других методов и приемов по использованию ИКТ в зависимости от языковой подготовленности студентов преподаватель может сделать соответствующие перестановки, а некоторые игровые приемы использовать на всех этапах учебного занятия, постепенно усложняя фонетический материал. Необходимо организовывать самостоятельную работу студентов по обучению сквозных тем, используя различные интерактивные приемы. Например, можно раздать обучающимся таблицы и попросить их подготовиться к чтению через определенное время или задания типа «Проверь себя!», которые дают им возмож-

ность самостоятельно проверить свои знания, а преподавателю — уровень знаний студентов.

Одним из интерактивных приемов является кейс-метод. Это такой метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций и задач. Им предлагается проанализировать реальную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходим для решения данной ситуации. Обучение с использованием кейс-метода помогает развивать умение решать практические задачи с учетом конкретных условий, дает возможность сформировать такие квалификационные характеристики, как способность к проведению анализа, умение четко формулировать и высказывать свою позицию.

Кейс-метод — это описание реальной ситуации, как бы «кусочек» реальной жизни, события, реально произошедшие и описанное авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории. Это не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая студентов к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Кейс может быть:

личностным, когда действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;

организационно-институциональным, когда действуют организации, предприятия, фирмы, сообщества;

многосубъектным, если включает несколько действующих субъектов.

Основная функция кейс метода научить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Он активизирует, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляет обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Кейс будет соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов ситуации; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию и иметь несколько решений.

Еще одним интерактивным приемом является SWOT метод анализа в стратегическом планировании, заключающийся в разделении факторов и явлений на четыре категории: сильные стороны, слабые стороны, возможности и угрозы. Здесь преподавателю русского языка можно реализовать концепцию, которая предполагает необходимость обеспечения обучающихся прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития и формирования личности каждого студента с учетом его индивидуальных способностей и возможностей. Пути и способы реализации этих принципов должны быть в значимой степени творческими и в то же время эффективными.

Русский язык для студентов-нефилологов является не только целью изучения, но и средством достижения цели — участие в учебно-профессиональной коммуникации. Как показывает многолетний опыт работы в вузе, несформированность механизмов осмысления, запоминания, оформления, умения воспроизводить и трансформировать высказывания, синтезировать их с другими, порождать новые приводит к тому, что при изучении русского языка следует больше использовать интерактивные приемы, которые позволят студентам обладать достаточным уровнем интеллектуального развития.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий делает обучение увлекательным, позволяет более интересно и наглядно представлять учебный материал по русскому языку, а также мотивировать студентов на самостоятельное изучение дополнительного материала в целях повышения уровня знаний по данной учебной дисциплине.

Литература

- 1. *Селевко Г. К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств // Народное образование. М., 2005.
- 2. *Борисенков В. П.* Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1.

Д. А. Балич

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА РАМОНА МАРИИ ДЕЛЬ ВАЛЬЕ-ИНКЛАНА

Вопросы разработки методических рекомендаций по зарубежной литературе обусловлены в современной дидактике необходимостью внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий. В этом аспекте целесообразно акцентировать внимания в процессе преподавания на вопросах выделения эволюционных этапов в изучении зарубежной литературы. В нашем случае акцентируется внимание на испанской литературе XX века, в частности на творчестве Рамона Марии дель Валье-Инклана. Этот процесс обусловлен и обязательностью хронологической подачи материалов жизни писателя и хронотопичностью изложения событийных рядов, отражающих этапы его творческого пути. Наиболее интересным в этом аспекте является использование методики графического изображения хронологических составляющих, которые позволяют визуально нарисовать карту социально-исторической жизни эпохи конца 19 века, когда в мире происходили весьма внушительные преобразования, вызванные драматическими событиями испано-американской войны 1898 года, завершившейся катастрофическим поражением Испании, резко принизившим в иерархии мира ее государственный статус и отодвинувшим некогда могущественную, колониальную державу на задворки Европы. Историческое событие 1898 года повлекло за собой глобальные социальные изменения, породившие целое поколение, которое стало называть себя Поколением 1898 года или поколением Катастрофы. В общественно-политической и культурной жизни Испании складывается атмосфера, выражающая общее настроение упадка, разочарования и моральной усталости. Вместе с тем в культурной жизни Испании зарождается движение, выражающее общественное стремление не только понять, но и отразить судьбу своей нации, своей страны. Представленная схема отражает принцип «медальонной композиции» в творчестве де Валье-Инклана, наиболее яркого представителя группы писателей «Поколение 98 года», который в образе Дон Мигеля, определяет социокультурное движение, возникшее в результате осознания глубокого кризиса среди испанской интеллигенции на рубеже веков. Гильермо Диас-Плаха [1] в своей книге «Модернизм лицом к лицу с поколением 98 года» приводит мнение известного Э. Лаина, который отмечает, что на первый взгляд Поколение 98 года представляет однородное движение единомышленников, критерием специфики в котором выдвигается отношение к сложившимся историческим обстоятельствам, выступающее как маркер национального самосознания. Писателя Валье-Инклана в таком контексте относят к представителям «чистого искусства», к испанскому модернизму, при этом ему отводится роль исключительно словесного живописца, создателя неповторимого индивидуального стиля «поэзии в прозе», что, кажется нам, весьма спорным и даже несправедливым. Однако, необходимо выделить гражданскую позицию Валье-Инклана, для которого духовное возрождение нации являлось высокой целью его творчества, а также на явлениях мастерства и таланта Валье-Инклана, который перерос рамки созданного им эстетизированного отражения жизни в литературе и выйдя за границы модернистской эстетики, обратился к реалистической поэтике на качественно новом уровне своего творчества.

Диаграмма Вейна позволить визуализировать дальнейшую эволюцию творчества Валье-Инклана, с выделением этапов создания исторических произведений, демонстрирующих настойчивые подступы писателя к реалистическим формам отражения действительности. Прежде всего, это два цикла «Варварских комедий» состоящих из трех частей, написанных в разное время, и — роман «Карлистская война». «Варварские комедии», написанные с преобладанием диалогических приемов, символики, воспринимались читателями как «драма для чтения». Особо необходимо выделить образ Хуана Мануэля, лишенного романтической надуманности, который воплощает реалистическую тенденцию, представляя образ реального человека, сочетающего беспутность и эгоизм и одновременно истинное величие, отвагу и даже душевную щедрость. Компаративистский подход обусловлен соотнесением с сюжетом драмы Лопе де Вега «Овечий источник». Данный акцент, по справедливому замечанию З. И. Плавскина [2], выделяет не конфликт истины с ложью, а борьбу двух неправд, между которыми только разница, что одна из них нага, а другая рядится в маскарадный костюм справедливости. Антитезность этих положений также можно представить в графическом изображении, что позволит сделать общий заключительный вывод и подвести итог проведенного занятия.

Данные методические рекомендации проведения занятий по современной зарубежной литературе, в нашем случае на материале испанской литературы, с включением новых образовательных технологий позволят наиболее эффективно использовать визуализацию материала и будут способствовать поиску новых форм его подачи в аудитории.

Литература

- 1. Диас-Плаха Г. От Сервантеса до наших дней. М.: Прогресс, 1961.
- 2. Плавскин 3. И. Испанская литература XIX-XX веков. М.: Просвещение, 1984.

А. М. Балтабаева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВЕСТИ Н. М. КАРАМЗИНА «БЕДНАЯ ЛИЗА»

«Mind Maps» или «Интеллект-карты» были созданы Тони Бьюзеном в 1970 г. Впервые она была представлена миру весной 1974 г. после публикации книги «Работай головой». Все мы в детстве любили книжки с картинками, а многие любят и сейчас. И это правильно, потому что полезно для развития интеллекта, как утверждают

психологи. И на этом предпочтении — лучше один раз увидеть — основана техника интеллект-карт [1, с. 35].

Интеллект-карта — это метод графического изображения, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления [2, c. 43].

Интеллект-карта имеет свойства: наглядность; привлекательность; запоминаемость; творческий подход; возможность пересмотра.



Берется какая-то определенная основная тема, а затем от нее, как лучи от солнца или ветви от ствола дерева, строятся различные идеи, так или иначе связанные с основной темой. Устанавливаются также связи между различными ветвями. Каждая новая идея (ветвь) становится исходной точкой для продолжения этого процесса, то есть вновь от нее отходят связанные с ней идеи. В принципе, этот процесс может быть бесконечным.

Последовательность действий такова:

- 1. Берем лист бумаги формата A4 или A3 и цветные карандаши, ручки или фломастеры.
- 2. Кладем лист горизонтально и в его центре картинкой или одним-двумя словами обозначаем основное понятие или анализируемую проблему (бизнес-план, отдых летом, здоровый образ жизни, план выступления, содержание статьи и т.д.) Обводим это понятие в рамку или в кружок.
- 3. От центрального объекта рисуем в разные стороны ветви основные связанные с ним понятия, свойства, ассоциации, аспекты. Ветви рисуем цветными. Подписываем каждую одним-двумя словами, разборчиво, желательно даже печатными буквами. Рисуя интеллект-карту, применяем, как можно больше цветов и как можно чаще используем рисунки.
- 4. От каждой ветви рисуем несколько более тонких веточек развитие ассоциаций, уточнение понятий, детализация свойств, конкретизация направлений.
- 5. Смысловые блоки отделяем линиями, обводим в рамку (не забываем про цвета).
- 6. Связи между элементами интеллект-карты показываем стрелками (тоже разного цвета и толщины).

Технологическая модель практического занятия

Учебное время — 80 минут		Количество студентов — 21			
Форма занятия		Практическое занятие			
План практиче- ского занятия	Внешние и внутренние конфликты в повести Карамзина «Бедная Лиза». Отношение автора к героям; смысл названия повести «Бедная Лиза». Психологическая функция пейзажа в повести Карамзина. Портрет и способ его выражения (речевая характеристика, интонация, художественные детали и др.) в повести «Бедная Лиза»				
Цель учебного занятия: оценить знания студентов и закрепить их на практическом материале					
Педагогические задачи: — углубить и оценить полученные знания студентов; — эффективная организация практического занятия; — правильное объяснение правил работы с интерактивными методами; — правильное управление деятельности студентов при выполнении заданий; — приводить краткие и точные ответы на вопросы и проблемы не нашедшие своего решения; — реализация рейтинговой системы оценивания		Результаты учебной деятельности: — студенты демонстрируют свои знания по теме, освещают заданные вопросы в соответствии с планом (далее перечисляются необходимые знания по теме); — знание понятия термина «повесть»; — знание художественного своеобразия прозаических произведений			
Оборудование		компьютер, слайды, доска.			
Методы обучения		метод взаимоопроса, интеллект — карта, оценивание			
Форма организации учебной деятельности		индивидуальная, групповая работа			
Условия обучения		Кабинет оснащенный техническими средствами			
Мониторинг и оценивание		Оценивание студентов посредством заданий по рейтинговой системе			
Этапы работы, врег Этап 1		Содержание учеб	ной деятельности Студентов		
Оформление документов, проверка посещаемости студентов. Введение (5 минут) Этап 2	Преподавателя Проверяет посещаемость студентов, отмечает необходимые сведения в групповом (электронном) журнале. Формирует положительную среду отношений со студентами. При помощи слайда демонстрирует тему и план семинарского занятия Два ученика читают текст, останавливаясь после		Слушают, готовятся к ответам на вопросы и выполнению заданий В соответствии с требованием сту-		
Основной 30 минут	каждого абзаца, и задают друг другу вопросы разного уровня по содержанию прочитанного. Данная форма способствует развитию коммуникативных навыков. С целью определения знаний студентов по 3—4 пунктам плана темы преподаватель реализует работу в группах и интерактивный метод «интеллект-карта». 1 этап: Учащимся предлагается подумать и запи-		денты индивидуально выполняют задания. Во время демонстрации слайда сами могут оценить выполненные задания. Записывают необходимые сведения в тетрадь. В соответствии с требованием преподавателя формируют не-		
2-этап 30 минут	сать все, что они знают или дума по данной теме. 2 этап: Обмен информацией. Рекомендации к эффективному и жесткий лимит времени на 1-м э	сколько групп. Устанавливают активность и рабочее настроение в группах. Обсуждают и выполняют задания			
3-этап	при обсуждении идеи не критикуются, но разно- гласия фиксируются. Оперативная запись высказанных предложений				
Подведение итогов занятия 10–15 минут	При помощи рейтинговой системы определяет полученные баллы для групп и каждого члена группы за выполнение заданий. Записывает баллы на доске и отмечает у себя. Также отвечает на возникшие вопросы студентов по поводу баллов. Посредством слайда демонтрирует план следующего семинарского занятия		Заканчивают выполнение заданий. Обсуждая сведения продемонстрированные на слайдах, имеют возможность оценить свою работу при выполнении заданий Узнают степень своего усвоения темы и баллы. При необходимости обсуждают свои баллы		

Литература

- 1. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2007. 2. *Бузан Т.* Скоростная память. М., 1995.

А. М. Бедилова

Ташкентский государственный экономический университет (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

«Узбекистан находится на этапе укрепления национальной независимости, которая в различных сферах общества проявляется по- разному. Если в экономике основные требования направлены в будущее, то в духовной области не только в будущее, но в определенной степени и в прошлое. Прежде всего это касается выработки правильного отношения к культурному наследию, национальным и общечеловеческим ценностям и т.д. Чтобы осознать себя как нацию, интегрированную в мировое сообщество, следует вернуться к истокам нашей культуры, воспринять и развить все лучшее, что есть в нашем богатейшем историческом опыте» [1, с. 6].

Использование богатейшего исторического опыта в воспитании гармоничной, всесторонне развитой личности может осуществить педагог не только с глубокими теоретическими знаниями, но и умеющий применить их на практике. Выполнять возложенные на него ответственные задачи может только педагог, который всесторонне подготовлен к своей профессии и способен постоянно совершенствоваться. Источником всестороннего развития педагога наряду с другими, является и народный педагогический опыт. На современном этапе развития общества в реализации одной из важнейших целей Национальной программы по подготовке кадров — формировании нового человека как творческой, духовно богатой, гармонически развитой личности, используются самые различные формы, методы и средства воспитания. Весьма значительным и содержательным их арсеналом является народная педагогика, богатейшие потенциальные возможности которой используются все еще недостаточно.

О значении народного педагогического опыта в воспитании подрастающего поколения подчеркивалось еще в трудах Аль-Хорезми, Фараби, Бируни, Ибн Сины, Фирдоуси, Джами, Алишера Навои, Анбар атын и др.«Ученые-педагоги Востока немало сделали для разработки актуальных проблем воспитания, путей формирования научного мировоззрения молодежи в процессе образования, всестороннего развития их способностей и склонностей» [3, с. 25].

Как отмечал Аль-Фараби, «...по природе своей каждый человек устроен так, что для собственного существования и достижения наивысшего совершенства он нуждается во многих вещах, которые он не может доставить себе один и для достижения которых он нуждается в некоем сообществе людей, доставляющих ему каждые в отдельности какую либо вещь из совокупности того, в чем он испытывает потребность. ...лишь через объединения многих помогающих друг другу людей... человек может обрести то совершенство, к которому он предназначен по своей природе» [4, с. 303].

Принцип народности, научно обоснованный Фараби, как священный принцип национального воспитания, в условиях демократизации общества приобретает необычайную актуальность. У великого мыслителя-патриота народность окрашена национальной созидательной идеей, освящена и согрета ею.

Создание подлинно национальной школы — узбекской, таджикской, казахской, якутской, русской и т.д. возможно только на этнопедагогической основе. Народная культура воспитания представляет собой сущность всякой культуры. Никакое национальное возрождение и воссоздание прогрессивных народных традиций немыслимы без приведения в действие некоторых исконных традиций воспитания, народной педагогики.

В настоящее время идет интенсивный процесс становления и развития этнопедагогики — новой отрасли педагогики. Этнопедагогика формируется и уточняется в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания. Созданы книги и статьи о народной педагогике, выполнено много докторских и кандидатских диссертаций (Г. Н. Волков, М. А. Арипов (Орифи), С. А. Алиев, А. Зуннунов, Б. Кадыров, Х. Тиллашев, А. Миноваров, Г. Д. Баубекова, З. Миртурсунов, С. Тимурова, А. И. Ефимов и др.).

Фундаментальные исследования, выполненные академиком Γ . Н. Волковым, являются этнопедагогическим трудом обобщенного характера, где выделены десять взаимосвязанных этнопедагогических проблем:

- 1. Основные педагогические понятия народа (уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, учение, приучение).
 - 2. Ребенок как объект и субъект воспитания.
- 3. Функции воспитания (подготовка к труду, формирование нравственных черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному).
- 4. Факторы воспитания (природа, труд, быт, обычаи, искусство, религия, родное слово).
- 5. Методы воспитания (убеждение, пример, показ, разъяснение, поверье, приучение и упражнение, пожелание и благословение, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, запрет, угроза, проклятие, брань, наказание, побои).
- 6. Средства обучения и воспитания (потешки, считалки, загадки, пословицы, поговорки, песни, сказки, легенды, предания и т.д.).
- 7. Идеи совершенства человеческой личности и ее реализация в системе народного воспитания (взаимосвязь сторон воспитания, доблести мужчины и женщины, комбинированные меры воздействия, комплексные формы организации жизни и деятельности подрастающего поколения).
- 8. Организация воспитания (трудовые объединения детей и молодежи, молодежные праздники, общенародные праздники).
- 9. Педагогическая роль коллективных форм жизнедеятельности людей (семья и род, община, племя, народ, человечество).
- 10. Народные воспитатели (родители, старшие дети, уличные и общественные педагоги, безымянные, неизвестные, малоизвестные педагоги, их деятельность и мысли).

«Этнопедагогика показывает, что у всех народов, в том числе и исчезающих, в древней самобытной культуре много такого, что в состоянии обогатить мировую цивилизацию. ...Народы, объединенные общностью целей, поднимаются на еще более высокий уровень культуры и нравственности» [5, с. 10–11].

Целенаправленное изучение педагогических воззрений народов способствует появлению ряда интересных исследований, раскрывающих сущность взглядов и идей народа в области воспитания и обучения. Так, например, Г. Д. Баубекова — трудовые традиции в профессиональной ориентации, просветители, народные представители воспитания; С. Темурова — роль традиций в нравственном воспитании подростков; А. Зуннунов — история национальной педагогики; О. Мусурмонова — роль хадисов в воспитании; А. Уралов — игра, фольклор в воспитании младших школьников; Т. Сапарбаев — проблемы фольклора в нравственном воспитании молодежи Каракалпакии; Г. Ибрагимова — использование народных традиций в профессиональном становлении инженеров-педагогов и т.д.

Приверженность к народным традициям, новаторское отношение к ним стимулирует нешаблонность мыслей, их неожиданные повороты, подчеркивает демокра-

тизм мышления и поведения каждого, кто ими пользуется. Несмотря на то, что существует научная педагогика, которая постоянно совершенствуется, углубляется, наравне с ней каждый педагог сталкивается и с народной педагогикой, как в учебной, так и семейной, воспитательной деятельности. Поэтому использование ее в практике представляется насущной необходимостью.

В эксперименте проводили занятия учителя по педагогике, истории, обществоведению, географии, литературе, труда и др., так как они имели возможность применить народный опыт в той или иной области деятельности, использовать произведения устного народного творчества и т.д. Так, при организации занятий по труду учитель может использовать произведения устного народного творчества для стимулирования интереса к трудовой деятельности, не говоря уже о приемах воздействия при необходимых случаях. В частности, в Средней Азии в эпоху средневековья обучение профессии предусматривало обеспечение высокого уровня профессионального мастерства в сочетании с подготовкой личности к самостоятельной профессиональной деятельности и к организации собственного производства, а также формирование ее социальной и профессиональной культуры. От мастера к ученику передавались культура профессии, национальные традиции, социальные нормы и установки. Нам представляется, что занятия по «Этике и психологии семейной жизни», «Деловой русский язык» и «Культура речи» и другие невозможны без использования народной мудрости, высказанной в пословицах, поговорках и др. Другое дело, что пока еще нет готовых сконцентрированных материалов, составленных текстов по определенным темам (хрестоматий), но опытные преподаватели их накапливают сами по ходу подготовки к занятиям.

Подготовка преподавателем подобного вспомогательного материала безусловно повышает его педагогическое мастерство, улучшает его педагогическую технику и технологию, успешнее послужит усвоению педагогического такта. На плечи преподавателей ложится благородная и ответственная задача управлять всесторонним развитием молодежи, охранять и укреплять их здоровье, прививать им любовь к труду, заботится о воспитании их в духе уважения к старшим, растить патриотов своей Родины. В этой работе неоценимую помощь оказывает и народная педагогика, ибо этнопедагогика обращена лицом к практике, она служит ей, вооружая преподавателей руководством в использовании в работе с молодежью народных педагогических средств, проверенных многовековой воспитательной практикой, знакомя родителей с опытом эффективной «педагогизации» семейного быта, а подрастающее поколение — с общечеловеческим опытом самовоспитания» (Г. Н. Волков. Этнопедагогика. М., 1999).

Прогрессивные традиции народа, которыми гордится и дорожит каждый гражданин, является важным средством воспитания молодежи. Например, национальные традиции и обычаи, создававшиеся веками узбекским народом в условиях демократизации и социально-экономической трансформации общества, являются одним из важнейших факторов формирования личности.

Воспитание на положительных народных традициях приобретает первостепенное значение особенно в современных условиях — «в век великих переворотов истории, производства и науки, в век космических и сверх звуковых скоростей, лавинообразного роста научных знаний» [6, с. 3], интенсивного развития духовной культуры и расцвета каждой нации. Современная молодежь обязательно должна знать «если в силу каких-то потрясений порвалась связь времен, если молодые поколения утратили добрые обычаи и традиции старых поколений, то их не восстановить разовым действием. Поэтому в прошлом, в условиях крайней разобщенности племен и народов, каждому из них было свойственно исключительно бережное отношение к своим

обычаям и традициям. Преемственность поколений, верность детей обычаям и традициям отцов, народ рассматривал как основной закон своей жизни» [2, с. 52].

Вот почему необходимо воспитать учащихся на традициях, так как в традициях концентрируются, пересекаются тысячелетние духовные искания человечества, народов, людей, ибо человечество — единый космический этнос, вселенная, так сказать, личность, народ — это историческая личность, индивид — целостный образ человека, человеческая личность. Например, практика показывает, что при использовании трудов великих ученых- энциклопедистов о воспитании; поэм, стихотворений известных писателей и поэтов древности и современности о народных героях и др., наибольший воспитательный эффект дают такие формы работы, как проведение вечеров фольклора родного народа. В ходе своей многолетней практики мы выяснили, что использование традиционных форм коллективного труда узбекского народа в воспитании учащихся, происходит через узбекские национальные праздники, праздники других народов, зарождение и утверждение новых традиций, формы воспитания учащихся на прогрессивных национальных традициях.

В многовековом морально-педагогическом опыте узбекского народа отражаются не только этнические особенности, но и общечеловеческие ценности, использование которых обогащает педагогическую культуру настоящего и будущего. Сейчас, когда воспитание подрастающего поколения стало делом всего народа, единство и взаимообогащение педагогической науки и народного опыта воспитания являются не только необходимым, но и закономерным процессом. Поэтому необходимо «вернуться к истокам нашей культуры, воспринять и развить все лучшее, что есть в нашем богатейшем историческом прошлом» [2, с. 52], а это обостряет проблему актуализации общечеловеческих ценностей, обуславливает новые цели в науке, требует новых ориентиров в культуре и общественной жизни, а, следовательно, и неординарного решения задач образования и воспитания.

Литература

- 1. Каримов И. А. Родина священна для каждого. Кн. 3. Ташкент: Узбекистан, 1996.
- 2. *Каримов И. А.* Основные принципы общественно-политического и экономического развития Узбекистана: доклад на первой сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан (23 февраля 1995 г.). Ташкент: Узбекистан, 1995.
- 3. Абу Наср аль-Фараби. Трактат «Добродетельный город» // Анталогия педагогической мысли Узбекистана. М.: Педагогика, 1986.
 - 4. Волков Г. Н., Баубекова Г. Д. Этнопедагогика. Ташкент, Фан, 2000.
 - 5. Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. М., 1987.

В. А. Белова

Школа № 110 (Ташкент, Узбекистан)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любой учитель знает, что контроль и оценка учебных достижений учащихся являются важнейшими составляющими процесса обучения, им принадлежит важная роль в его совершенствовании: контроль позволяет учителю проанализировать учебный процесс, выявить особенности его протекания, внести необходимые коррективы. В настоящее время в начальной школе идет переход от парадигмы знаний, умений,

навыков к системно-деятельной парадигме, к компетентностному подходу, включающему в себя такие коммуникативные компетентности, как:

1. Коммуникативная компетенция

прочное овладение русским языком, эффективное его применение в различных сферах общения;

умение четко и ясно выражать свои мысли в устной и письменной форме; умение в соответствии с темой правильно ставить вопросы и отвечать на них;

способность к социальной адаптации, соблюдение норм речевого этикета, умение работать в сотрудничестве;

умение отстаивать собственную позицию, уважая мнение собеседника, умение убеждать его;

умение в противоречивых ситуациях сохранять самообладание, принимать конструктивные решения проблем и разногласий.

2. Информационная компетенция

умение пользоваться существующими источниками информации (интернет, телевидение, радио, аудио-видео-записи, телефон, компьютер, электронная почта и др.);

умение находить, отбирать, преобразовывать, сохранять, передавать сведения из медиасредств, обеспечивать безопасность и соблюдать правила их использования;

умение создавать базу данных, отбирать основное и анализировать их;

умение работать с различной документацией в повседневной жизни, писать поздравления, заполнять анкеты, заполнять листы данных о себе в кружках, на олимпиадах и др.).

3. Компетенция самосовершенствования

умение постоянно работать над собой, стремиться к физическому, духовному и моральному совершенству;

стремление в течение жизни обучаться, постоянно работать над повышением уровня своих знаний, опыта;

умение адекватно оценивать свои действия, контролировать себя, быть честным, правдивым;

умение решать возникающие в повседневной жизни проблемы, используя свой жизненный опыт и знания;

4. Компетенция социально-гражданской активности

осознание сопричастности к общественным событиям, процессам и активное в них участие;

знание и соблюдение своих гражданских прав и обязанностей (т.е. умение вести деятельность в качестве покупателя, потребителя...);

соблюдение норм речевого этикета в трудовой деятельности и гражданских отношениях, обладание экономической и правовой культурой;

служение благу общества и семьи через рост знаний, щедрость по отношению к нуждающимся;

5. Национально-общекультурная компетенция

преданность Родине, милосердие, верность общечеловеческим и национальным ценностям;

умение понимать и воспринимать произведения художественной литературы и искусства;

умение одеваться опрятно, придерживаться здорового образа жизни и культуры повеления:

знание общечеловеческих ценностей (обычаи, обряды, национальные и культурные традиции), уважение их;

умение быть милосердным и терпимым по отношению к окружающим, уважать мнение, религиозные убеждения, национальные и этнические особенности, традиции и обычаи других народов;

беречь историческое, духовное и культурное наследие своего народа, следовать морально-нравственным правилам общества;

6. Математическая грамотность, осведомленность о новостях науки и техники, умение пользоваться ими

умение планировать личную, семейную жизнь и профессиональную деятельность на основе точного расчета;

умение расчетливо вести деятельность в личной, экономической и социальной сферах;

умение читать различные формулы, графики, чертежи, пользоваться ими;

быть осведомленным о новостях науки и техники, облегчающих труд людей, повышающих его эффективность и практичность, уметь ими пользоваться;

Исходя из выше перечисленного, в контрольно-оценочной деятельности учителя требуются изменения:

- 1. С учетом меняющихся приоритетных целей в начальном образовании важно осмыслить, с какой целью, что и как необходимо к4онтролировать и оценивать в «началочке».
- 2. Необходимо сместить акценты с контроля соответствия знаний, умений и навыков учащихся внешне заданным общеобразовательным стандартам на контроль индивидуальной динамики продвижения каждого ученика.
- 3. Объектами контроля, думаю, должны выступать: усвоение требований к уровню предметной подготовки, где в центре внимания должны быть не только знания как таковые, но и их применение в стандартной и нестандартной ситуации, овладение определенным кругом предметных умений, обобщенных способов действия; овладение компонентами учебной деятельности, в том числе самоконтролем и самооценкой; должно быть продвижение в общем развитии.
- 4. Должен быть контроль совместной деятельности ученика и учителя, ученик полноправный субъект контролирующей деятельности. Одно из проявлений самооценивание продвижения по предмету.
- 5. Необходимо усиление диагностической функции контроля, результаты контроля использовать как основу дифференцированной работы по предмету.

Так, в середине обучения во 2 классе можно провести такую диагностику.

Задание 1

Цель задания: проверить прочность усвоения знаний об особенностях фонетической системы русского языка: наличие парных и непарных по твердости-мягкости согласных звуков; проверить умение находить несколько правильных ответов.

	Прочитай предложения. Рядом с правильными ответами поставь + (плюс).	
	В русском языке все согласные имеют пару по твердости-мягкости	_
	В русском языке не все согласные в русском языке имеют пару по твердости	И
мягн	СОСТИ	
	В русском языке звуки [й], [ч], [щ] всегда мягкие, у них нет твердой пары	
	В русском языке звуки [ж], [ш], [ц] всегда твердые, у них нет мягкой пары	Ξ
	Залание 2	

Цель задания: проверить умение применять знания о фонетической системе русского языка при проведении звукового анализа (проверить способность в процессе выполнения задания опираться не на буквенную запись, а на звучание слов).

Поставь -	+ (плюс) ря	дом со словами, в которых все со	огласные звуки мягкие:
деление		цепь	
шучу		давать	
хлопок		великий	
Запание 3			

Цель задания: проверить способность применять имеющиеся знания о фонетической системе русского языка в нестандартной ситуации (понять принцип построения учебной задачи и сделать выводы после наблюдения над языковым материалом).

Как и в русском языке, в языке «Пупиков» нет отдельных букв для парных по твердости-мягкости согласных звуков. Догадайся, как обозначается твердость и мягкость согласных звуков в языке «Пупиков», прочитав пары слов на пупиковом языке и на русском языке.

м*эл^ — мел м*ал*ч*ик^ — мальчик						
Запиши несколько слов по правилам языка «Пупиков»						
дата —	Леля —					
часы —	олень —					
Запиши, каких букв нет в языке «Пупиков»						

Если ученик успешно справился с первым заданием, но допустил много ошибок во втором, то он испытывает трудности не с отсутствием у него знаний, а с их применением, показательным будет то, какие слова отметил и не отметил ребенок. Это указывает на степень затруднений с применением знаний.

Если ученик отметил в первом задании третий ответ, как правильный, а во втором задании отметил слова *цепь* и *давать*, нуждается в дополнительных заданиях, направленных на применение имеющихся у него знаний.

В третьем задании осуществляется проверка тех же ЗУН, которые дети демонстрировали в 1-м и 2-м заданиях, но в нестандартной ситуации.

Уже по таким трем заданиям у учителя появляется возможность продумать перспективы дифференцированной работы с каждым учеником: кому нужно помочь усвоить сами знания, кому предложить поупражняться в их применении, а кому предлагать почаще задания творческого характера.

Т. А. Ваганова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Обучение письменным формам делового общения

Опыт использования иностранного языка выпускниками высших учебных заведений свидетельствует о том, что умения в иноязычной письменной речи являются достаточно востребованными как в профессиональной, так и в общественной сферах деятельности.

В современных условиях приходится сталкиваться с огромным количеством деловой документации на иностранном языке и навыки письменного делового общения являются одним из основных требований, предъявляемых специалисту.

Увеличение количества деловой информации и деловых отношений в современном мире приводит к необходимости изменений в непосредственных и опосредованных отношениях. Деловое письмо, являясь одним из самых распространенных видов опосредованной связи и разновидностью делового текста, продолжает выполнять важнейшие функции официальной передачи информации.

Следует отметить, что на сегодняшний день требования к составлению деловых документов претерпевают определенные изменения. Сформировался определенный кодекс поведения и новые речевые модели, принятые при составлении делового письма, новые стандарты в ведении бизнеса с использованием информационных технологий. Более свободными становятся размещение и способ оформления реквизитов, меняются элементы речевого этикета.

При обучении студентов письменным формам делового общения необходимо учитывать исторически сложившиеся четкие требования к составлению делового письма, которые широко представлены в работах исследователей. Так, согласно И. Р. Гальперину, деловая переписка должна отвечать следующим пяти требованиям: ясность, краткость, завершенность, любезность, грамотность [1].

Требование официальности связанно с умением пользоваться профессиональным межкультурным кодом общения, которое достигается путем использования формул, передающих официальный стиль общения. Также является целесообразным употребление в деловом письме причастных, инфинитивных, герундиальных конструкций, благодаря которым письменный документ приобретает отвлеченно-обобщенный характер, например: En espérant avoir répondu à votre attente/vous avoir donné satisfaction/vous avoir été utile. Nous avons le regret de ne pas pouvoir répondre favorablement à votre demande/de ne pas pouvoir vous donner satisfaction.

Удобные для быстрой и точной передачи информации шаблоны, фразы клиши-рованного характера являются характерными для делового письма и отвечают требованию стереотипности, поскольку ситуации применения деловой речи достаточно однотипны. А. И. Казанцев выделяет три группы клише, а именно: клише-кальки, смысловые клише, ситуационные клише [2]. В клише кальках используются подобные слова в подобных значениях при незначительном различии средств выражения, например: Vous trouverez ci-joint/En réponse à votre lettre/Dans l'attente de votre prochaine réponse/Dans l'espoir de recevoir une réponse favorable/Je reste à votre disposition pour toute information supplémentaire.

Смысловые клише предполагают выражение одних и тех же значений различными способами. Ситуационные клише, по мнению автора, не вставляются в высказывание, а сами являются законченным высказыванием и по своим функциям близки к тематическим высказываниям, в которых смысл задается и определяется ситуацией, например: Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués/ Nous accusons reception de votre lettre.

С. Ю. Федюрко, говоря о высокой частотности клишированных выражений, предостерегает от упрощенного использования механизма создания текстового единства и готовых шаблонов. Он подчеркивает, «что составление текста делового письма всегда есть акт речевого творчества» [4]. Исходя из этого, важно ориентировать студентов в выборе ключевых фраз, композиционных и речевых приемов, соответствующих типу и жанру письма.

Требование адекватности «этикетной рамки» является, по мнению многих авторов, залогом установления прочного профессионального контакта. Корректность обращения и его соответствие речевым и языковым нормам адресата - первое условие успешного взаимодействия в любой ситуации делового общения. Необходимо также подчеркнуть значимость заключительных фраз, важность их позитивной окраски и нацеленность на обозначение профессиональных перспектив [3].

Немаловажными элементами при составлении делового письма являются требования когезии, когеренции, континуума и компрессии. По мнению ряда авторов, формальная и содержательная связность обеспечивают композиционную целостность и последовательность делового документа, а выбор лексико-грамматических средств, адекватных решаемой коммуникативной задаче, обеспечивают необходимую информационную плотность.

Неотъемлемой качественной характеристикой делового письма является требование адресованности. По мнению А. А. Казанцевой, в условиях межкультурного взаимодействия адресованность приобретает особый статус и является неотъемлемой предпосылкой качественной письменной коммуникации, а эффективность межкультурного делового общения непосредственно зависит от учета фактора адресата [4].

Не стоит забывать о том, что эффективность деловой коммуникации напрямую связана с учетом экстралингвистических факторов и поведенческих норм инофонаадресата. Так, например, культурной спецификой французского языка является менее прямолинейная постановка вопроса или выражения просьбы, что влечет за собой широкое использование условного наклонения. Приведем пример: Nous vous serions obligés de bien vouloir nous adresser/Nous voudrions recevoir une information plus détaillée.

Следовательно, обучение письменным формам делового общения с учетом данных требований и подходов является непременным условием подготовки будущих специалистов к успешному решению профессиональных задач в сфере деловой межкультурной коммуникации.

Литература

- 1. Гальперин И. Р. Деловое письмо. М., 1977.
- 2. *Казанцев А. И.* Особенности перевода клише и штампов официально-делового языка (на материале французского языка): учеб. пособие. Челябинск, 2002.
- 3. *Казанцева А. А.* Инновационный подход к обучению межкультурной письменной деловой коммуникации будущих преподавателей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. № 4.
- 4. *Федюрко С. Ю, Андросова О. А.* Основные характеристики делового письма // Вестник Воронежского института МВД. 2007. № 2.

Н. М. Гагарина

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ. Первичная и вторичная языковая личность

Взаимосвязанное обучение языку и культуре является основой формирования способностей к межкультурной коммуникации. Основные понятия, относящиеся к взаимосвязанному обучению языку и культуре: *Человек, Язык, Культура*.

Человек является одновременно языковой и культороносной личностью: язык и культура взаимодействуют в сознании человека. Центральным, системобразующим понятием новой концепции обучения языкам является понятие «языковая личность», формирование которой провозглашается в качестве конечной цели и средства обучения. Ставится задача формирования полилингвальной личностии.

В соответствии с содержанием понятия «язык» учащиеся должны усвоить общие, присущие всем языкам явления (происхождение и развитие языка, его социальная природа, связь с мышлением, системное устройство, язык и речь, функции языка: познавательная, мыслительная, коммуникативная, воздействующая, эмотивная, эстетическая, кумулятивная и др.) и специфические признаки изучаемого, конкретного языка.

Усвоение языка есть одновременное *усвоение родной культуры или вхождение* в культуру народа-носителя изучаемого языка. Коммуникативный принцип обучения языку актуализирует эту проблему, так как языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития человеческой культуры.

Развитие у студента черт «вторичной языковой личности», делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации есть стратегическая цель обучения иностранному языку.

Прежде всего под «языковой личностью» понимается человек как носитель языка со стороны его способности к речевой деятельности, психофизические свойства индивида, позволяющие ему производить и воспринимать речевые произведения — личность речевая. Под «языковой личностью» понимаются также особенности вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, — личность коммуникативная. Наконец, под «языковой личностью» может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототи носителя определенного языка на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре — личность словарная, этносемантическая.

Речь человека с неизбежностью отражает его внутренний мир, служит источником знания о его личности. Человека нельзя изучить вне языка, поскольку трудно понять, что представляет из себя человек, пока мы не услышим, как и что он говорит. Но также невозможно язык рассматривать в отрыве от человека, так как без личности, говорящей на языке, он остается не более чем системой знаков.

Эта мысль подтверждается В. Воробьевым, который считает, что «о личности можно говорить только как о языковой личности, как о воплощенной в языке».

Лингвокогнитивный уровень языковой личности представляет собой уровень знаний о мире носителя языка, уровень языковой картины мира, закрепленной в языковых структурах (пословицах, поговорках, крылатых выражениях), которые, помимо языковой семантики, несут более широкую информацию об устройстве мира.

По мнению Ю. Н. Караулова, «языковая личность – вот та сквозная идея», которая «пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека вне его языка». Языковая личность является видом полноценного представления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс.

С 80-х годов, внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории «языковая личность», которая применительно к изучению иностранного языка может быть представлена как вторичная языковая личность.

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Компонентами формирования языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении). Личность одновременно и продукт, и субъект истории, культуры, ее творец и творение. Творцом культуры человек становится благодаря способности быть субъектом деятельности, создающим и постоянно совершенствующим новую среду. На первый план выдвигаются интеллектуальные ее характеристики, так как интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык.

Глобальные изменения содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т.е. личности, которая сможет функционировать в поликультурном мире. Это становится возможным при условии «усиления социальногуманитарной, ценностной ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста» методологического обоснования. Вопрос о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры стал предметом переосмысления подходов к обучению иностранного языка в неязыковом вузе, в частности.

Лингводидактический анализ соотношения языка и культуры позволил выявить ряд подходов к обучению иностранным языкам и определить их значимость для обучения в неязыковом вузе:

Пингвострановедческий подход явился первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике. Основоположниками данного подхода Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В контексте описываемого подхода основным источником лингвострановедческой информации являлся лексический состав слова. В связи с этим основное внимание исследователей было уделено изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой лексики, терминологической лексики, фразеологизмов.

Лингвокультурологический (В. Н. Телия, В. В. Воробьев, В. П. Фурманова, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. В. Красных) Этот подход дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т. е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и единицы культурной памяти народа». По мнению В. А. Масловой, предметом исследования в лингвокультурологии являются единицы языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре, а именно безэквивалентная лексика; архетипы, мифологемы, обряды, закрепленные в языке; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; речевое поведение.

Этинографический подход (М. Byram and V. Esarte-Sames, М. Byram and G. Zarate, М. Byram, Ch. Kramsh) утверждает, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. Как отмечает М. Бирам, при обучениии нстранному языку особое внимание должно уделяться «подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого». В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование, осуществляемое студентом и интерпретация «чужой» культуры позволяют ему «рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя». Несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, в отечественной методической науке данный подход исследуется не в достаточной степени. Это связано с рядом объектив-

ных причин. К ним можно отнести отсутствие условий «вовлеченного» наблюдения, а также незнание различных методов этнографического исследования (интервьюирование, постулирование значений и их верификация). Решение современных целей и задач со изучения языка и культуры потребовали иного подхода к обучению иностранному языку. Это ориентированность на обучение студентов межкультурному иноязычному общению в контексте педагогики гражданского мира и согласия, идей глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения.

Социокультурный подход, разработанный в России в начале 1990-х гг. проф. В. В. Сафоновой. При социокультурном подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур» Некоторые положения и сама сущность этих подходов подвели исследователей к новому пониманию культуры в обучении иностранному языку. Это новое понимание культуры нашло свое воплощение, и описание в рамках основных положений межкультурного подхода к обучению иностранному языку.

Межкультурный подход. В основе межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов, лежит идея о необходимости подготовки изучающих иностранный язык к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации. В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного обучения (Е. Kwakernaak, G. Heinrici, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoee, E. Oksaar и др.), а также работ отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения инстранному языку в рамках межкультурного подхода в школе (Н. Г. Соловьева, Г. А. Масликова), в языковом вузе (И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Н. В. Филиппова, Л. А. Гусейнова, И. В. Третьякова, Чэнь Шуан) и неязыковом вузе (Г. В. Елизарова, О. В. Сыромясов, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник).

Межкультурный подход является наиболее приемлемым для обучения иностранному языку студентов-нефилологов. Так как вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, его задачи должны преимущественно определяться особенностями речекоммуникативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия. Необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросскультурных деловых ситуациях» и, соответственно, готовить к этому будущих специалистов. Язык становится инструментом диалога (профессиональных) культур и эффективным орудием реализации всех профессиональных коммуникативных функций специалиста при взаимодействии с представителем другой культуры.

Вторичная языковая личность должна обладать следующими качествами:

- 1) заниженной степенью этноцентризма;
- 2) эмпатией (способностью к сочувствию, сопереживанию);
- 3) терпимостью к проявлению других культур;
- 4) готовностью к установлению положительного сотрудничества, контакта с представителями других культур;
 - 5) восприятие представителей другого социума с уважением и пониманием.

Некоторые ученые предлагают внедрить специальную лингводидактическую модель обучения, направленная на формирование бикультурной или поликультурной

языковой личности. Языковая личность при этом рассматривается как продукт и носитель определенной лингвокультуры, как структура, объединяющая в себе черты больших и малых языковых сообществ. Вторичная языковая личность не является параллельным построением, а расширением первичной языковой личности. Вторичная языковая личность-это не утратившая, а осознавшая свою культурную идентичность.

Литература

- 1. Михальченко В. Ю. Словарь социолингвистических терминов. М.: Институт языкознания РАН, Российская академия лингвистических наук, 2006.
- 2. *Буданова Е. А.* Языковая личность студента в контексте когнитологии: концепция и проблемы исследования // Наука и школа. 2012. № 6.
 - 3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
- 4. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching // A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- 5. *Языковая* личность. Вторичная языковая личность [Электронный ресурс] // StudFiles. URL: http://www.studfiles.ru/preview/4010602/ (дата обращения: 20.03.2017).

И. Г. Глазкова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Дистанционное обучение иностранному языку: результаты исследования

Введение

Стремясь наиболее полно удовлетворять изменяющиеся потребности студентов и контролировать результаты их учебы, вузы экспериментируют, применяя различные способы предоставления качественного образования. Один из наиболее популярных в наши дни вариантов получения высшего образования — дистанционное образование (обучение). Дистанционное обучение — это далеко не новое явление, оно имеет опыт десятилетий в университетах западных стран, а с начала 2000-х годов быстро развивается и в России благодаря возросшей популярности веб-технологий и свободному доступу в Интернет. Министерством образования РФ принят закон от 18 декабря 2002 года № 4452 «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ», что также способствовало быстрому развитию этого направления в образовании. Однако вопрос о том, насколько такое образование является качественным, остается открытым. Особенно это касается дистанционного обучения иностранному языку. С целью изучения стратегий предоставления качественного высшего образования и выяснения отношения студентов к данному альтернативному способу получения знаний в Уральском государственном экономическом университете было проведено социологическое исследование, результаты которого представлены в данной статье.

Методы исследования

Уральский государственный экономический университет — одно из крупнейших учебных заведений Уральского региона, в котором обучаются 25 тысяч студентов. Степень бакалавра и магистра ежегодно получают около 5 тысяч студентов из больших и малых городов региона. Университет предоставляет дистанционное образование с 2000 года, и в настоящее время 7 000 студентов получают образование дистанционно. Данное исследование предназначено для определения основных проблем

изучения иностранного языка дистанционно и понимания того, как использование технологий влияет на изучения иностранного языка вне аудиторий.

В онлайн-опросе весной 2015 года участвовали студенты второго курса различных специальностей, изучающие иностранный язык. Совместно с отделом Дистанционного образования университета были собраны количественные данные с использованием электронной ссылки, распространяемой через систему электронной почты университета. Ответы на вопросы потребовали от студентов 15 минут, все ответы были анонимными и конфиденциальными.

Анкета содержала 23 вопроса, включая 4 вопроса по пятибальной шкале Ликерта, где «1 — полностью не согласен» и «5 — полностью согласен». В некоторых вопросах был возможен вариант «затрудняюсь ответить». Вопросы включали основные аспекты дистанционного обучения, компьютерной грамотности, проблемы изучения языка и мотивации. Была также получена базовая демографическая информация.

Результаты

Демографические данные

В исследовании участвовали 155 студентов в возрасте от 19 до 46 лет из 27 больших и малых городов Уральского региона и четырех крупных городов РФ с населением до 1 миллиона человек. Подавляющее большинство участников опроса — женского пола (71,6 %), что в некоторой степени объясняется гендерным составом университета, историческими и культурными традициями России. Такие профессиональные программы, как бухгалтерский учет, пищевые технологии и управление качеством традиционно привлекают женщин. Специальности, связанные с финансами, правом, экономикой труда и экономической безопасностью привлекают в основном студентов мужского пола. Большинство студентов получают профессиональное образование полностью дистанционно (в том числе изучая иностранный язык) — 80 %, часть из них учатся заочно — 16,1 %, остальные по программе «ускоренного образования». Большинство студентов совмещают работу и учебу (92,9 %), из них 83,9 % имеют полную занятость на рабочем месте.

Анализ данных

Одним из первых вопросов участникам был вопрос об их мотивации к использованию дистанционного обучения (ДО). Три основные причины изучения студентами иностранного языка дистанционно это: возможность совмещать работу и учебу (68.4%), возможность получать образование по месту жительства (46.5%), а также свобода в выборе времени обучения (16,1 %). Среди прочих мотивов были названы гибкость в выборе рабочей нагрузки (5,2 %) и приемлемая плата за обучение (8,4 %). Поскольку студентам была предоставлена возможность выбрать несколько вариантов ответа, результаты показывают чаще всего сочетание двух или трех причин. Собранные данные также продемонстрировали, что во многих отношениях ожидания студентов оправдались. Они высоко оценивают те же самые моменты, которые упомянуты ими в мотивах — у них действительно есть свобода в выборе учебного времени — по пятибалльной шкале 49,7% студентов выбрали здесь ответ «полностью согласен» и 27,1 % «согласен». Большинство также отметили гибкость в выборе рабочей нагрузки (ответы «полностью согласен» и «согласен» соответственно составляют 41,3 и 29 %) и возможность учиться по месту жительства (45,8 и 18,1 %). Эти результаты показывают обоснованное увеличение популярности ДО среди людей разных возрастных групп и проживающих в отдаленных от больших городов районах.

Установлено также, что студенты положительно оценивают пользу технологических ресурсов для изучения иностранного языка и вполне уверены в своих способностях эти ресурсы использовать. Они удовлетворены уровнем технической поддержки,

предоставляемой университетом (так называемые студенческие колл-центры) — 58 % студентов оценили эту поддержку на «хорошо» и «отлично». Выявлены некоторые противоречия между готовностью студентов к использованию электронных ресурсов и их негативной оценкой личного прогресса в изучении языка. Широкий спектр ресурсов, используемых студентами при обучении дистанционно, включает веб-сайт университета (51,6%), методические материалы преподавателей (45,2%), веб-сайты открытого доступа (60 %), электронные учебники (21,9 %) и некоторые другие ресурсы (7.1%). Такая насыщенность ресурсами требует от студентов умения пользоваться ими эффективно. И здесь мы сталкиваемся с первым противоречием в нашем опросе. Несмотря на то, что почти половина студентов (46,5 %) согласились с утверждением, что «этот метод помог мне осознать, что я могу заниматься самостоятельно», многие из участников (43,8 %) говорят, что «мой уровень мотивации в отношении изучения иностранного языка не изменился в положительную сторону». Они также не согласились с тем, что «система самостоятельной работы с ИКТ позволила мне иметь больше возможностей для развития языковых способностей, чем традиционные занятия» около половины студентов (44,5 %) говорят «нет», а третья часть (33,9 %) участников опроса «не уверены» в этом. Фактически эти ответы подтвердили нашу гипотезу о том, что изучение иностранного языка в обособленности представляет ключевой барьер в их обучении. Среди трудностей, с которыми сталкиваются студенты, обучаясь дистанционно, названы «высокая степень самостоятельной работы» (52,9 %), отсутствие контроля со стороны преподавателя (23,2%), отсутствие эмоциональной связи с преподавателем (27,7%) и 11% участников прямо говорят о «чувстве изоляции» и необходимости большего взаимодействия с другими учащимися. Изучение языка вне традиционных аудиторных занятий усилило это ощущение и показало ограниченные возможности для получения обратной связи. И это несмотря на то, что студенты в целом положительно оценивают возможность получения дополнительных консультаций от преподавателя. Эти проблемы преимущественно зависят от преподавателя поощрять и направлять студентов в их использовании ресурсов и обеспечивать взаимодействие между отдельными участниками дистанционного курса изучения языка.

Стратегии изучения иностранного языка включают обучение четырем навыкам: аудированию, говорению, чтению и письму. Отмечают ли студенты изменения и прогресс в названных навыках? Результат показал приблизительно равное соотношение положительной и отрицательной оценки, если учесть, что помимо ответов «да» и «нет» был вариант «затрудняюсь ответить». Прогресс в говорении положительно оценили 41,3 % участников, 27,7 % не улучшили свои навыки, а остальные 31 % не смогли ответить определенно. Тот же эффект улучшения навыков аудирования отмечен у 44,5 % участников, по сравнению с теми, кто ответил «нет» (34,5 %), и теми, у кого трудности с оценкой (20,6%). Они представляются примерно равными. В плане развития навыков чтения показательны лучшие результаты. Хотя 40 % не заметили какого-либо улучшения и не были уверены, 59,4 % согласились с тем, что их навыки улучшились. К сожалению, только 38,7 % респондентов отметили положительные изменения в своих навыках письма. Высокий уровень сомнений и неопределенности в самооценке языковых навыков респондентами показал, что обратная связь с преподавателем имеет решающее значение. В целом 44 % участников опроса считают ДО иностранным языкам полезным опытом, хотя относительно небольшое число из них (34.8 %) считают, что ДО не является более эффективным, чем традиционная модель или смешанный курс, сочетающий интерактивную и аудиторную работу. В конечном счете, идея изучения иностранного языка, по мнению участников, успешно реализуется скорее при смешанном обучении и при традиционном аудиторном, но не полностью дистанционном. Полное дистанционное обучение стало предпочтительным только для 20 % из них, традиционное аудиторное — для 36,8% студентов, смешанное для -36,1% участников, а 7,1% оказались не уверены. По их мнению, удовлетворение и достижения были бы выше, если бы они были больше вовлечены в общение с сокурсниками частично (в смешанном обучении) или полностью (в традиционном аудиторном).

Выволы

Результаты исследования показали, что студенты признают выгоды и экономичность дистанционного обучения, но не вполне удовлетворены его результатами. А поскольку ДО будет продолжать играть заметную роль в высшем образовании, необходимо разработать эффективные методы для обеспечения качественного образования и адекватного удовлетворения потребностей студентов в изучении иностранных языков. При разработке электронного курса и программ изучения иностранного языка необходимо учитывать некоторые факторы. Поскольку студенты не могут точно оценить свои успехи в приобретении знаний и навыков, необходимо обучать их проведению самооценки. Чувство изоляции может быть компенсировано занятиями в аудитории, которые побуждают их взаимодействовать и сотрудничать друг с другом. Необходимо также разработать отдельную программу по обучению использования ИКТ при изучении иностранного языка.

Литература

- 1. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации: приказ Минобразования РФ от 18 декабря 2002 года № 4452.
- 2. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. World Conference on Higher Education, 2009. URL: http://uis.unesco.org.
- 3. Bekele T. A. Motivation and Satisfaction in Internet-Supported Learning Environments: A Subscription Prices and Ordering Information. 2010.
- 4. Bolliger D. U., Wasilik O. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education // Distance Education. 2009. Vol. 30, № 1.
- 5. Fryer L. K., Bovee H. N., Nakao K. E-learning: Reasons students in language learning courses don't want to // Computers & Education. 2014. Vol. 74.
- 6. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons, 2012.

Е. А. Дугарева

Университет Сиего-де-Авила (УНИСА) (Сиего-де-Авила, Куба)

Применение коммуникативно-ситуативного подхода в обучении русскому языку в Университете Сиего-де-Авила

Дружеские отношения связывают Россию и Кубу еще со времен Советского Союза. В трудные для молодой Республики первые послереволюционные годы советский народ, не задумываясь протянул руку помощи и поддержки. Началась история долгих лет дружбы и сотрудничества между двумя государствами.

Одним из первых шагов, предпринятых молодым кубинским правительством в направлении укрепления взаимосвязей, было решение ввести преподавание русского языка в школах и университетах страны. Сотни тысяч молодых кубинцев, имея начальную подготовку по русскому языку, получили возможность учиться в советских учебных заведениях. Таким образом Советский Союз помог революционной Кубе подготовить необходимые кадры для строительства нового общества.

В конце 1980-х годов наступил период охлаждения в отношениях между Кубой и Советским Союзом и русский язык был исключен из планов учебных заведений. Только в Университете Гаваны продолжалась подготовка специалистов по русскому языку для дипломатической работы и для работы в центрах по переводам.

С приходом нового тысячелетия пришло и потепление в российско-кубинских отношениях. Стало разворачиваться сотрудничество в разных сферах социально-экономического развития обоих государств. Россия снова предоставила возможность кубинской молодежи обучаться и совершенствовать свое обучение в российских вузах. Выросло количество туристов из России, посещающих Кубу и нуждающихся в гидах, переводчиках. Возрождается интерес к изучению русского языка и русской культуре.

В связи с ростом этого интереса в Университете Сиего-де-Авила была открыта в 2012 году почетная кафедра русского языка и культуры, задачей которой было возобновить обучение русскому языку на основе факультативных курсов. Было принято решение предложить студентам на специальностях Английский язык и Туризм возможность изучать русский язык. И таким образом в учебных планах этих специальностей появилась новая языковая программа.

К сожалению, программы рассчитаны на небольшое колличество часов. Так на специальности Туризм русскому языку отводится всего 32 часа, а на специальности английского языка — 192. Имея в виду, что выпускники этих специальностей в основном работают в туристическом комплексе провинции, применяется коммуникативно-ситуативный подход в обучении русскому языку на обеих специальностях, который предоставляет возможность использования различных речевых контекстов для более быстрого усвоения лексического и грамматического материала. Коммуникативным центром является отношение «турист — работник турсервиса». Вокруг этого центра разыгрываются различные речевые ситуации.

В. И. Шляхов [1] отмечает что цель ситуативной методики сводится к обучению стандартному речевому поведению. Учитывая небольшое количество часов, отведенных в учебных планах русскому языку, эта методика позволяет приблизить студентов к возможным речевым ситуациям в сфере туристического сервиса и закрепить минимально-необходимую для этого лексику. Обучение максимально приближено к естественному общению, речевой материал тесно связан с речевым реализмом и грамматический материал дается в согласии с коммуникативной необходимостью.

По мнению Т. Л. Жарковой, «ситуация — единица высшего порядка в организации учебного материала. <...> Она должна быть моделью общения, а речевые единицы, входящие в нее, должны быть представлены во множестве вариантов» [2, с. 37].

Перечень тем и ситуаций определяется сферой профессиональной деятельности: регистрация в отеле, ресторан, бар, обмен валюты, магазин, туристическое бюро и пр. Для работы по этим темам были разработаны различные речевые ситуации, максимально приближенные к настоящим. Т. Л. Жаркова называет их коммуникативными блоками и считает, что они определяют мотивированность и целенаправленность речевой ситуации [2].

Например, заезд туристов, регистрация и распределение их по номерам. Для этой темы отбирается лексический материал, который согласуется с элементами грамматики. Приведенный ниже коммуникативный блок гарантирует средства для множества вариантных ситуаций.

Здравствуйте. Мое имя Хорхе. Я рад приветствовать вас в нашем отеле. Пожалуйста, приготовьте ваши паспорта. На каком этаже есть свободные номера? Есть свободные номера на третьем и пятом этажах. Какой этаж вы желаете?

Есть свободные номера с видом на море?

Есть номера с видом на море и с видом на природу.

В отеле имеется также бассейн с морской водой.

На первом этаже магазин, где вы можете купить сувениры и товары первой необходимости.

Дискотека тоже на первом этаже.

Ресторан и бары на втором этаже.

Рядом с бассейном спортивные площадки.

У вас есть еще вопросы?

Начинаем регистрацию.

Этот материал представляет собой речевые образцы, которые тщательно отрабатываются на занятиях: произношение, понимание говорящего грамматические конструкции (почему так, а не иначе). В речевом материале представлены простые и сложные высказывания как в грамматическом, так и в лексическом плане. После ознакомления с различными вариантами речевых единиц, студенты сами составляют диалоги, разыгрывая различные возможные ситуации и драматизируют их. В каждой теме есть несколько коммуникативных блоков, что позволяет лучше подготовить студентов для их будущей работы.

Широко используются на занятиях игровые коммуникативные задания. Они способствуют формированию и развитию лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков и умений. Все уровни языка тесно связаны между собой: лексика гарантирует связь и соотношение с реальной действительностью, грамматика предлагает организующую схему, фонетика определяет звуковое оформление. Эта связь предопределяет формирование языковых навыков. Вот несколько примеров этого типа заданий: разыгрывание диалогов по заданной модели, составление и разыгрывание диалогов по описанной ситуации, восстановление текста с пропущенными словами, составление текстов по заданной теме.

Очень мотивируют студентов задания конкурсного характера, где сами студенты подводят итоги и провозглашают победителей. Это могут быть слова приветствия, описание отеля, составление меню, экскурсионная программа по городу и пр. Для выполнения этих заданий студенты используют не только материал, который предоставил им преподаватель на занятиях, но и дополняют его новой лексикой, новыми конструкциями. Ведь это конкурс и каждый стремиться быть победителем. Так стимулируется стремление к самообучению, которое пригодится им в их будущей работе.

Вот содержание одного меню, подготовленного студентом.

МЕНЮ КУБИНСКОЙ КУХНИ

Завтрак

Кофе черный без сахара.

Кофе черный с сахаром.

Кофе с молоком.

Бутерброд с сыром.

Бутерброд с ветчиной.

Бутерброд с ветчиной и сыром.

Бутерброд со сливочным маслом.

Яичница-глазунья из трех яиц.

Яичница с сыром.

Яичница с ветчиной.

Яичница с сыром и ветчиной.

Яичница с луком.

Свежие фрукты: ананасы, апельсины, бананы, манго.

Соки из свежих фруктов: ананасовый, апельсиновый.

В заключение нужно отметить, что использование коммуникативно-ситуативного подхода в обучении русскому языку позволяет в сравнительно короткий срок подготовить студентов к участию в различных речевых ситуациях, доступных им в плане изученного лексического материала. Очень важно, чтобы студенты почувствовали необходимость в самостоятельном дальнейшем совершенствовании русского языка как необходимого инструмента в своей профессиональной деятельности.

Литература

- 1. Шляхов В. И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
- 2. Жаркова Т. Л. Что такое интенсивный курс русского речевого поведения // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009.

Ф. Р. Жумаева

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

Интернет-ресурсы как средство развития познавательной и творческой активности учащихся

В «Требованиях к содержанию обучения и уровню подготовленности выпускников по русскому языку и литературе (с русским языком обучения) в системе непрерывного обязательного образования Республики Узбекистан» подчеркнуто: для развития способности к социальной адаптации, к речевому и профессиональному взаимодействию, для того, чтобы занять достойное место в обществе, уметь решать возникающие в повседневной жизни проблемы, а главное — быть конкурентоспособным в своей профессиональной области, учащимся необходимо овладеть основными компетенциями, в частности, информационной компетенцией. Информационная компетенция — это:

умение пользоваться существующими источниками информации, такими как: книги, учебники, лингвистические словари, справочники, энциклопедии, каталоги, интернет, электронная почта, телевидение, радио, аудио-видео записи, а также владение навыками использования информационных устройств: мобильных телефонов, компьютера, CD-ROM, принтера, модема и др.);

умение находить, отбирать, преобразовывать, сохранять, передавать сведения из медиасредств, соблюдая правила их использования (т.е. с указанием источника информации);

умение самостоятельно подготовить сообщение с использованием различных источников информации;

умение создавать базу данных, отбирать основное и анализировать полученные сведения;

умение работать с различной документацией в учебной и повседневной жизни (писать рефераты, доклады, курсовые, конспекты уроков, заполнять листы данных о себе, писать поздравления и т.д.).

Использование информационных технологий является одной из актуальных проблем современной методики преподавания филологических дисциплин. Считаем

¹ Государственный образовательный стандарт непрерывного обязательного образования Республики Узбекистан. Ташкент, 2014.

применение информационных технологий необходимым на уроках русского языка и литературы и мотивируем это тем, что они способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышают интерес к урокам русского языка и литературы, активизируют познавательную деятельность учащихся, осовременивают урок.

Использование компьютерных технологий в современной школе в условиях всеобщей компьютеризации является важной и неотъемлемой частью образовательного процесса. Разнообразные интересы школьников уже не могут быть удовлетворены лишь материалами традиционного учебника и словом учителя. Интернет-ресурсы представляют обширные материалы, целесообразные для изучения литературного произведения, и как источник накопления литературных знаний (своеобразная энциклопедия), и как средство, позволяющее осуществить литературное развитие учащегося (литературные проекты, гостевые книги, сайты) [2, с. 18].

Интернет предоставляет уникальные возможности для школьного образования и воспитания личности. Он представляет собой не только практически неисчерпаемый массив образовательной информации, но и выступает как средство, инструмент для ее поиска, переработки, представления. Интернет является уникальным источником активной интеллектуальной и коммуникативной деятельности школьника, его творческой самореализации, в результате которых у него появляется возможность приобрести необходимые знания, умения, навыки.

Образовательные веб-сайты стали важным элементом новых образовательных информационных технологий, важно познакомить учителей предметников и методистов с дидактическим потенциалом Сети, с возможностями, предоставляемыми такими сайтами для целей образования и воспитания школьников.

В настоящее время есть десятки сайтов для педагогов, детей дошкольного возраста, учащихся и студентов:

обучающие сайты для детей дошкольного возраста;

сайты для учащихся начальной школы;

образовательные сайты для учащихся;

полезные сайты для учащихся;

интересные сайты для школьников;

электронные энциклопедии в Интернете;

полезные сайты для студентов;

сайт о студентах и для студентов и др.

Мы рекомендуем, например, использовать следующие обучающие сайты для детей дошкольного возраста:

«Умники 21» — детские развивающие упражнения (www.umniki21.ru);

задания для детей 5-6 лет — сайт-игра «Разумейкин» (www.razumeykin.ru);

детский развлекательно-развивающий сайт «Кошки-мышки» (koshki-mishki.ru);

детский портал «Солнышко». Сайт для детей, родителей, педагогов (www.solnet.ee):

развивающие сайты — «Детский сад — 96» (dsad96.ru);

обучающие и развивающие онлайн-игры для детей (golopuz.org и др.).

Мы, педагоги, в первую очередь, сами должны знать эти сайты, а потом знакомить учащихся и родителей с этими сайтами, объяснять цели и задачи данных сайтов, какой материал можно найти в них и т.д.

В своей практике мы часто даем ученикам задания найти определенный материал в интернете. Сейчас есть множество сайтов, где представлены биографии писателей и их произведения, а также история создания, и аудиозаписи разных постановок.

Например, в «Интересных сайтах для школьников» есть рубрика «Русская литература и фольклор» (http://feb-web.ru) — полнотекстовая информационная система по произведениям русской словесности, библиографии, научным исследованиям и историко-биографическим работам. Основное содержание Фундаментальной электронной библиотеки представляется в электронных научных изданиях, каждое из которых посвящено отдельному автору (Пушкин, Лермонтов и т.д.), жанру (былины, песни и т.д.) или произведению (Например, «Слово о полку Игореве»). Данный материал могут использовать учащиеся образовательных школ, академических лицеев, профессиональных колледжей и вузов.

В образовательных учреждениях во внеклассных мероприятиях, например, можно использовать следующие виды работ:

Задание 1: найдите в сайтах список выдающихся писателей, поэтов, литераторов и журналистов, связанных с Ташкентом. (Ташкент посещали, в нем жили и работали многие выдающиеся писатели, поэты, литераторы и журналисты: А. Солженицын, А. Джами, С. Есенин, А. Ахматова, К. Симонов, К. Чуковский, А. Толстой, А Хорошхин, И. Бродский, Н. Рубцов и др.). Учащиеся готовят презентацию, в которой рассказывают, как эти люди оказались в Ташкенте, об их деятельности в этом городе.

Задание 2: используя материалы Интернет, подготовьте презентацию о 10 писателях современного Узбекистана [5] (Тулепберген Каипбергенов, Саид Ахмад, Эркин Вахидов, Худайберды Тухтабаев, Вали Гафуров, Зульфия, Уткир Хашимов, Шукур Холмирзаев, Мухаммад Юсуф, Абдулла Орипов).

Работа с интернет-ресурсами формирует у учащихся мыслительные навыки высшего уровня (предполагаемый анализ информации и создание собственного интеллектуального продукта), приводит к возрастанию информационной грамотности учащихся.

Литература

- 1. *Азизходжаева Н. Н.* Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Ташкент, 2005.
- 2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2000.
- 3. *Семенова 3. В.* Новые информационные технологии в образовании: состояние и проблемы // Интернет янгиликлари ахборотномаси. 2002. № 2.
- 4. Фарберман Б., Джумабаева Ф. Педагогическая технология: пути освоения. Ташкент, 2003.
- 5. 10 писателей современного Узбекистана [Электронный ресурс]. URL: http://www.uz24.uz/society/10-pisateley-sovremennogo-uzbekistana

3. О. Жуманова

Мирзо-Улугбекский академический лицей при ТУИТ (Ташкент, Узбекистан)

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В истории развития человеческого общества выдвигались разные концепции обучения языкам. Конечно, при этом учитывались общественно-политическая ситуация, геополитические предпосылки и т.д. Факторы, влияющие на процесс обучения тоже определялись по-разному. Несмотря на все вышеуказанные особенности организации процесса обучения языкам, психологическое составляющее остается одним из основных и немаловажных.

Сенсорное восприятие чужого языка и усвоение навыков этой речи попрежнему остается наиболее эффективным. Нет необходимости доказывать, что речевой опыт, тем более непрерывный, облегчает работу обучаемого, в результате чего навыки говорения, слушания формируются быстрее. Главное — формируется осознанная речь, т.е. осмысление значения того или иного слова дает возможность говорящему эффективно применять лексемы.

А как быть, если речевая среда отсутствует? Ведь ни для кого не секрет, что в областях имеются определенные трудности при изучении того или иного иностранного языка, так как отсутствует речевая среда. В столице это не определяется как проблема, ибо большая часть населения владеет русским языком и он действует как язык ведения делопроизводства, как язык общения. Разве что часть приехавших в столицу на лечение или на учебу могут иметь затруднения при общении на русском языке.

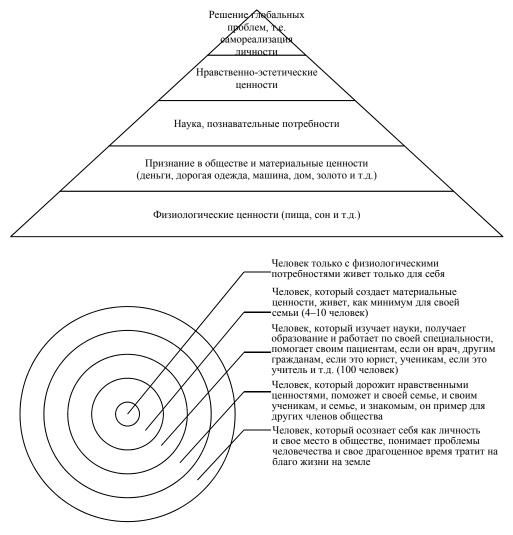
Решение любой проблемы возможно, если найти факторы, которые влияют на нее положительно или отрицательно. При этом важно не только найти, но и искоренить отрицательное, в крайнем случае уменьшить, а положительное развивать. Отрицательное, которое трудно искоренить, следует направить в положительное русло.

У нашего народа вековые традиции, сформировавшиеся на основе нравственных ценностей. Мастера и ремесленники придерживались их; наши предки, великие мыслители, дорожили нравственностью как необдходимым инструментом правды. Вспомните притчу о лекаре, который ждет 40 дней, чтобы сказать своему пациентумальчику: «Не ешь много сладкого, это вредит твоему здоровью». На вопрос, почему так долго ждал, он отвечает, что его слова не подействуют на пациента, если, будучи лекарем, сам нарушает правило. Эту могучую силу следует вернуть как ценность. В частности, при изучении иностранного языка обучаемый должен приложить огромные усилия, чтобы получить знания, превратить их в навыки и применять на практике.

Американский психолог Абрахам Маслоу составил иерархию потребностей, один из вариантов которой предлагается ниже. Он распределил потребности по мере возрастания, объяснив такое построение тем, что человек не может испытывать потребности высокого уровня, пока нуждается в более примитивных вещах. В основании — физиология (утоление голода, жажды, сексуальной потребности и т.п.). Ступенью выше разместилась потребность в безопасности, над ней — потребность в привязанности и любви, а также в принадлежности какой-либо социальной группе. Эти две ступени в схеме ниже объединены в одну — материальные ценности и признание в обществе. Следующая ступень — потребность в уважении и одобрении, над которой Маслоу поставил познавательные потребности (жажда знаний, желание воспринимать как можно больше информации). Далее следует потребность в эстетике (жажда гармонизировать жизнь, наполнить ее красотой, искусством). На мой взгляд, с учетом особенностей нашей культуры, эта ступень должна совмещать эстетическое с нравственным. И наконец, последняя ступень пирамиды, наивысшая, — стремление к раскрытию внутреннего потенциала (она и есть самоактуализация). Важно заметить, что каждая из потребностей не обязательно должна быть утолена полностью достаточно частичного насыщения для перехода на следующую ступень.

«Я совершенно убежден, что человек живет хлебом единым только в условиях, когда хлеба нет, — разъяснял Маслоу. — Но что случается с человеческими стремлениями, когда хлеба вдоволь и желудок всегда полон? Появляются более высокие потребности, и именно они, а не физиологический голод, управляют нашим организмом. По мере удовлетворения одних потребностей возникают другие, все более и более высокие. Так постепенно, шаг за шагом человек приходит к потребности в саморазвитии — наивысшей из них». Соответственно условной призме Маслоу нарисована своего рода картина, которая показывает уровни развития личности. Чем выше цель, тем лег-

че преодолеть трудности. Человек, который поставил перед собой наивысшую цель, не боится трудностей. Нравственные ценности, которые он считает эталоном, станут залогом успешной работы.



Если человек готов работать, честно учить новые слова, добросовестно выполнять задания, терпеливо переносить сложности, избегать ложь, честен не только с другими, но и с самим собой, строго требовать качества работы от самого себя, то даже при полном отсутствии речевой среды можно добиться хороших результатов. При этом важно пошаговое изучение и новых слов, и грамматического материала.

Выше было сказано об использовании отрицательного как положительного. Для контроля знаний учащихся применяются такие виды работы, как выполнение упражнений, диктант, изложение, сочинение. Эти виды работы действительно показывают ошибки учеников. Сотворить новое — сложно, видеть свои ошибки — больно. Психологи выяснили, что большинство людей испытывают удовольствие, когда видят чужие ошибки, нежели свои. Проведенный контроль, в котором ученики должны были найти ошибки, дал хорошие результаты. Приведем пример:

Задание. Исправьте ошибки в следующих предложениях.

- 1. В каком городе вы хочете жить?
- 2. Будьте осторожны! Эта камень скользкий.
- 3. Ты живешь в маленькой городе.
- 4. Этот ученый умерел еще в прошлом веке.
- 5. Сестра одевается сына.

Дискомфорта у учеников не было по той простой причине, что они с удовольствием искали чужие ошибки. Мало того, чтобы найти ошибку, надо было не просто думать, а анализировать предложения и с точки зрения лексики, и с точки зрения грамматики. Соответственно, если человек не выучил слова и не знает правила грамматики, то вряд ли найдет ошибку!

Подобный вид контроля широко применяется как на аудиторных занятиях, так в дистанционном образовании. Умелое использование знаний по психологии способствует совершенствованию процесса образования, в частности обучения русскому языку как иностранному.

Литература

- 1. *Маслоу А*. Пирамида потребностей по Маслоу [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Маслоу, Абрахам Харол
- 2. Коллер Д. Чему нас учит онлайн-образование [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education?language=ru

Т. Т. Кельлиев

2-й академический лицей при Узбекском государственном университете мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Культура речи играет важнейшую роль в формировании высоконравственной личности. Без основ культуры речи невозможен и полноценный специалист.

Сегодня как никогда назрела крайняя необходимость глубинного и многостороннего рассмотрения данной темы с целью переосмысления образовательной и воспитательной систем. Иначе неминуемым будет движение по наклонной вспять и вниз вместо вперед и вверх.

Очень современно звучит сегодня древняя притча о Сердце:

Когда-то, в древние времена, жили люди, которые очень увлекались разными соревнованиями. Они состязались в беге, в прыжках, в испытании силы мускулов, даже в испытании мощи черепа. Все это каждого радовало или огорчало, вызывало счастливый смех или горькие слезы.

Однажды, во время очередных соревнований, человек, которого никто не видел до этого, обратился к ним со следующими словами:

— Вы состязаетесь в проявлении силы разных частей человеческого тела. Но вы забыли о самом главном, о Сердце. Соревнуйтесь в проявлении мощи Сердца!

Люди не могли понять, как это сделать. Тогда неизвестный им человек дал такой совет:

— Соревнуйтесь в проявлении великодушия!

Но люди продолжали растерянно смотреть друг на друга. Они так и не поняли, о чем говорил незнакомец, что он им предлагал...

Забывая о сердце и главных человеческих качествах, люди теряют путь. Коекому в названии темы моего сообщения покажется странным слияние воедино «культура речи» с проблемами формирования высоконравственной личности и современного специалиста. Казалось бы, где культура, где нравственность и где современный специалист. Что общего между этими понятиями? Однако не зря родилась у Сократа мудрость, гласящая: «Заговори, и я тебя увижу». Не услышу, а именно увижу. В слове увижу звучит такой подтекст: «Внешне и так тебя вижу. А заговоришь, и я смогу постигнуть, почувствовать твой внутренний мир, определить, какой ты человек; тем самым я и увижу тебя».

Получается, что речь и воспитание тесно переплетаются друг с другом, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Название темы включает в себя следующие понятия: «культура», «воспитание», «речь», «нравственность», «современный специалист».

Попробуем пояснить эти понятия:

В словаре «Словарь сути слов» под ред. В. П. Гоча (Тюмень, 1999): Культура — поклонение Свету. Культура — культ ауры. Какой свет, какая аура имеются в виду? Конечно, не внешний, а внутренний свет, не материальная, а духовная аура. Переводя на современный язык, можем объяснить это так: духовные искания, проблески человеческого гения создают ту вторичную реальность, которая дается человеку для проявления его творческих начал.

Речь — вибрация Слова — свет человека (В. П. Гоч).

Слово — сила Любви и Воли Отца (В. П. Гоч).

Слово — логос, Речь. Мысль, Письмо по сути единые понятия.

Функции, возможности всех этих понятий, которые изначально заложены в каждом человеке, в процессе развития превращаются в реальные силы. Все эти понятия не просто механически приобретенные умения или навыки, а личностные состояния в человеке; письмо же — это развивающаяся способность мыслить, чувствовать, творить посредством Слова. Культура — это божественный свет в душе человека.

«Культура речи» перекликается со словосочетанием «Культура Слова». Но «речь» — конкретный процесс, «речь» быстротечна, «Слово» же приравнивается к Логосу, а Логос — к Мысли. Слово рождается из мысли. Как говорится, Слово — корабль Мысли.

А что означает воспитание?

«В-ос-питание» — ось нуждается в питании. Какая это ось? Скорее всего, та, что является основой человеческой сути. Иначе говоря, питание внутренней, духовной оси ведет к становлению высоконравственного человека. А чем питается ось? Разумеется, + чистыми, благородными образами добра, справедливости, честности порядочности, милосердия, сердечности, скромности, благородства. Вспомним мысли В. Г. Белинского, предложившего несколько образовательных систем для становления в человеке личности: одно образование делает человека ученым, другое образование делает человека светским, третье образование делает человека культурным, и только нравственное образование делает Человека человеком. А современный специалист должен обладать всеми этими качествами.

Сегодня, в начале XXI в., остро встает вопрос о культуре речи. И это не случайно. Русский язык за последние два десятилетия перетерпел множество не самых лучших изменений. Тревогу забили российские ученые и деятели культуры. Еще в начале 90-х годов, понимая, что идет безобразное загрязнение русского языка, литераторы Санкт-Петербургской организации Союза писателей России подняли вопрос о принятии на государственном уровне Закона о защите русского языка. И только в начале

1998-го года в России был принят этот Закон, где говорится об обязательном введении курса русского языка, культуры речи во все вузы страны и о принятии особых мер в повышении уровня грамотности российского населения. Сегодняшний период жизни нашего общества можно охарактеризовать как время эффективности, активного поиска, время «предъявления себя», время проверки личностных качеств человека, а значит, его умения говорить — свободно и грамотно общаться на родном языке.

В настоящее время известна поговорка «Слово — визитная карточка человека». Ведь по речи человека, по тому, как он говорит, можно сказать о многом: об уровне его образования, интеллигентности, о социальной успешности, об эмоциональном состоянии и т.д.

Каждому человеку, особенно молодому, только начинающему свой профессиональный путь, хочется быть успешным, состоятельным духовно и материально, решать многие жизненные задачи и реализовывать поставленные цели. Однако мало кто задумывается над тем, что все это напрямую связано с культурой его речи.

Древние говорили: «Скажи несколько слов, чтоб я узнал, кто ты». Эту истину хорошо помнят в США. Там при тестировании кандидатов в менеджеры применяют такой метод: испытуемому дают тему, отводят 10–15 минут для подготовки и предлагают выступить в зале с плохой акустикой. Если кандидат не «доходит» до каждого слушателя, его считают «слабаком», «хилягой» и не берут на работу.

И у нас в Узбекистане, на мой взгляд, назрела необходимость во всех вузах, независимо от специфики ввести курс «Культуры речи».

Каковы причины необходимости введения данного курса?

Первая и самая главная причина — недостаточная общеобразовательная подготовка в области русского языка.

Вторая не менее важная причина — отсутствие четких представлений, знаний, умений в области культуры научного и делового общения как в устной, так и в письменной форме. Это проявляется в неумении работать с научной литературой, справочниками, словарями, общаться в профессиональной сфере, в отсутствии самоконтроля за правильностью речи.

И третья причина — это недостаточное сознание студентами роли языка в формировании и развитии личности. Чаще всего люди не задумываются над тем, что язык — это бесценный дар, с помощью которого они познают окружающий мир, что язык это отражение окружающей культуры, без знания которой человек не может себя чувствовать в современном мире.

Язык — это величайший дар, данный человеку. И этот дар нужно сохранить и направить его в нужное русло.

Я думаю, что человек без языка — недочеловек, неразумное животное. Без языка нет общества, нет нас с вами.

Любой завоеватель, покоривший чужой народ, в первую очередь навязывает этому народу свой язык. В романе-антиутопии английского писателя Джорджа Оруэлла «1984» людей стараются лишить свободного владения языком, чтобы они перестали мыслить, любить, принимать решения. Ведь язык народа — это его культура, его менталитет, его сокровищница. Словом убивают. Но словом и лечат. Язык обладает магической силой, способной исцелять, возвращать покой, радость, веру. Примером тому служит молитва. Ведь что такое молитва? Набор слов, порой малопонятных современному человеку. А какая сила скрыта в этих словах! Скольких людей она спасла от беды! Поистине безграничны возможности слова. Именно словом умелые полководцы ведут солдат в бой. И словом мудрые родители воспитывают своих детей.

У английского драматурга Бернарда Шоу есть остроумная комедия «Пигмалион». Комедия написана по мотивам древнегреческого мифа. Пигмалион — герой древнегреческого мифа, сделавший из слоновой кости статую девушки необычайной красоты, в которую он влюбился. Богиня Афродита оживила изваяние и влюбленные обрели счастье. У Бернарда Шоу в роли Пигмалиона выступает профессор фонетики Генри Хиггинс. Он поспорил с приятелем и коллегой полковником Пикерингом о том, что за полгода может превратить уличную цветочницу Элизу в настоящую герцогиню.

Такова фабула пьесы. Но главное здесь — это мысли о языке и речи, которые нашли отражение в произведении Шоу. Одну из них можно сформулировать так: человек выдает себя каждой произнесенной им фразой. По тому, как мы говорим, можно судить о нашем уровне образованности и культуре.

Не будем забывать и о том, что язык и культура понятия взаимосвязанные и взаимообусловленные.

Как видите, причины достаточно весомые для того, чтобы считать курс обязательным. Тем более, что вся история образования подтверждает необходимость занятий словесностью. Так, согласно университетскому уставу времен М. В. Ломоносова, студент должен был сначала окончить курс словесных наук, а лишь потом учиться по избранной специальности. Не менее интересны и другие факты, характеризующие отношение к языку за рубежом. Начальная школа в Англии и США называется грамматической школой, а в университетах Италии лингвистическое образование получают на факультетах философии и культуры. Приведенные факты свидетельствуют о том, что язык рассматривается как социокультурный феномен, имеющий колоссальный образовательный потенциал. В этой связи как не вспомнить слова великого Н. М. Карамзина, который, перефразируя идеи Вольтера, писал следующее: «...в шесть лет можно выучиться всем главным языкам, но всю жизнь надобно учиться своему природному».

Так что идея о необходимости занятий языком сама по себе не нова и на протяжении многих веков занимала умы наших просветителей.

Если вдуматься в эти слова, вывод очевиден: *языковое образование во все времена рассматривалось как залог овладения культурой*. В последнее десятилетие обнаружилась крайне низкая культура речи: большая часть молодых людей оказалась неспособной ясно вразумительно излагать свои мысли. На нас хлынула лавина ошибок — грамматических, стилистических, синтаксических...

В своем последнем интервью великий русский просветитель академик Д. Лихачев сказал, что «общая деградация нас как нации сказалась на языке прежде всего». Язык улицы — брань, жаргоны, матерные слова — теперь не редкость и в литературных произведениях, и в публичных выступлениях. Об этом с болью говорит Дмитрий Сергеевич: "Если бесстыдство быта [брань] переходит в язык, то бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело».

Не случайно в своем выступлении я привел цитату Д. Лихачева. Он является образцом и самым ярким примером человека, владеющего высокой культурой речи, с его скромностью, предельно искренним уважением к людям, с его высочайшей общей культурой, с его пониманием и любовью к подлинным сокровищам изобразительного и музыкального искусства.

Приведу яркий пример разговора двух студентов:

Странный и взъерошенный Батыр выскочил из аудитории, его окружили однокурсники с вопросами:

— Ну что, завалил? Батыр ответил:

- Выкрутился!
- Что лелает Босс?
- Режет всех подряд
- A Русалка?
- Топит!
- А Этот наш препод?
- Засыпает!
- A Васька?
- Плавает по Шпорам!

Если бы этот разговор услышал иностранец, изучающий русский язык, он решил бы, что здесь собрались жертвы какой-то расправы, а спасенный счастливо рассказывает о проделках злодейской шайки.

Показателем человека высокой культуры является его начитанность. Порой говорят, что есть интернет — зачем читать? Интернет, конечно, хорошее дело. Но вряд ли интернет заменит книги. Это однозначно. Не будь языка не было бы и интернета и даже человеческой цивилизации.

В связи с этим, хотелось бы вспомнить слова Фазиля Искандера «Если культура не займет свое главное место, нас ждут очень драматические события и, может быть, даже полное вырождение человечества». Под культурой писатель подразумевает «прежде всего культуру, выраженную в литературе». А великий Чехов писал «в сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличным, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания, обучения красноречию следовало бы считать неизбежным».

В заключении хотелось бы сказать, что культура речи как важный элемент общей и профессиональной культуры и средство профессионального общения приобрело в настоящее время особую актуальность. Владение родным языком — это один из самых главных показателей профессиональной подготовки работника любой специальности, поскольку формирование речевых навыков теснейшим образом связано с умением мыслить, рассуждать.

В. В. Виноградов подчеркивал, что «высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться выразительными средствами, его стилистическим многообразием — самая лучшая опора, самое лучшее подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и в творческой деятельности».

Е. А. Лагай

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПОСТРОЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ

Стремительное развитие науки и использование ее достижений во всех сферах жизни общества, рост авторитета науки и одновременная демократизация научного знания приводят к повышению роли научной коммуникации в социуме. Не секрет, что признание и конкурентоспособность ученого-исследователя в рамках международного научного сообщества во многом определяются не только тем, в какой мере он способен ставить и решать научные проблемы, но и тем, насколько успешно он

владеет правилами, нормами и стереотипами коммуникативного поведения, принятого и разделяемого членами мировой научной общественности. Недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции ученого может стать для него серьезным препятствием на пути к эффективному научному взаимодействию.

Именно поэтому формирование и развитие умений нормативного, свободного и адекватного общения в учебно-профессиональной сфере, что в целом повышает эффективность процесса овладения знаниями по специальным предметам и, в конечном счете, нацелено на свободное общение в производственной сфере, — важная часть подготовки студента-филолога. Иначе говоря, вместе с комплексом специальных знаний каждый специалист-профессионал, получающий высшее образование, должен освоить определенный минимум знаний, навыков и умений по научному стилю речи [2, с. 25].

Однако в действительности овладение навыками использования научной речи является проблемой для студентов. Еще большей эта проблема оказывается для обучающихся, для которых русский язык не является родным. Перед такими студентами стоит задача совершенствования в общем владении русским языком и одновременно в углубленном освоении языка той или иной специальности вместе с самой специальностью.

Наш опыт работы в высшем образовательном учреждении показывает, что по завершении довузовского образования студенты недостаточно свободно и корректно демонстрируют предметные знания, полученные при изучении основ наук в продуктивных высказываниях разного уровня сложности. При этом страдает как содержательная, так и формально-языковая сторона высказываний. Недостаточно полное и осознанное восприятие образцов научной речи затрудняет для обучаемых процесс речепорождения. Наибольшее затруднение при обучении говорению представляет обучение созданию самостоятельного монологического высказывания, при этом сложность возрастает при переходе от порождения подготовленного высказывания на заданную тему к неподготовленному выступлению.

Именно поэтому формирование навыков у студентов, и в частности студентовфилологов, свободного владения научным языком в письменной и устной форме является важнейшей лингвометодической проблемой.

Понятие культура научной речи, соотносимое с качеством речевого сообщения, вызывает представление о научных текстах. Многие современные исследователи, такие как В. В. Бабайцева, Л. Д. Беднарская, Л. П. Доблаев, В. В. Добровольская, М. Я. Дымарский, Н. Д. Зарубина, Е. С. Кубрякова, Т. А. Ладыженская, Н. П. Шульгина и др. совершенно справедливо в качестве ведущей единицы обучения письменной речи называют текст, выступающий, с одной стороны, как продукт, речевое сообщение, а с другой стороны, как образец для построения высказывания по аналогии, источник информации для последующего изложения ее в письменной форме. Текст иллюстрирует функционирование языковых явлений, что определяет методическую целесообразность и актуальность текстоцентрического подхода в обучении видам речевой деятельности.

Мы разделяем точку зрения Н. П. Шульгиной о том, что «научить учащихся пользоваться русским языком как средством общения, средством познания мира и себя в нем, приобщения к культуре, развить в них умение грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности дают возможность уроки, где как высшая единица обучения выступает текст, в котором интегрируются, объединяются, синтезируются все элементы языковой системы» [3, с. 14].

Наш опыт педагогической деятельности позволяет сделать вывод о целесообразности использования на занятиях по стилистике русского языка системы работы по обучению студентов научной речи, основывающейся на выполнении комплекса упражнений, нацеленных на формирование навыков осмысления исходного текста, постижения закономерностей его построения, в результате чего происходит формирование речевого опыта, необходимого для «самостоятельного применения полученных знаний при создании собственного текста» [1, с. 16].

Задачей упражнений, обучающих монологическому высказыванию, является воспроизведение извлеченной из текста информации. Для обучения воспроизведению сообщения необходимо сформировать у студентов две группы умений: 1) умение извлекать из текста смысловую информацию; 2) умение передавать извлеченную информацию. Таким образом, чтобы воспроизвести прочитанное или услышанное сообщение, необходимо понять, запомнить и затем передать данную информацию в соответствии с нормами языка и стиля. Структура процесса запоминания определяет структуру процесса воспроизведения.

Таким образом, воспроизведению как особому активному сознательному речевому процессу надо обучать специально, и основу обучения воспроизведению прочитанного или прослушанного сообщения составляет учебный текст.

Необходимо, прежде всего, научить студентов выделять тему всего текста, делить текст на законченные смысловые отрезки, цепь высказываний. В каждой законченной части текста-высказывания обучающиеся определяют тему высказывания, формулируют его главную мысль, выделяют основное и второстепенное, выясняют смысловые связи. Деление текста на законченные высказывания — первая, главная часть упражнения в составлении плана прочитанного или прослушанного сообщения, носящая аналитический характер. Озаглавливание выделенных частей текста, т.е. «свертывание» информации до смысловой вехи, запись плана и перечитывание его являются этапом синтеза. Работа над планом подготавливает студентов к воспроизведению текста, а опора на план улучшает качество воспроизведения, его логичность, связность. После прохождения языкового материала каждой темы учащимся предлагается на отработанном лексико-грамматическом материале составить сообщение, аналогичное тем, которые они неоднократно составляли в аудитории и дома, воспроизводя прослушанные и прочитанные тексты. Порождение собственного высказывания на заданную тему проводится с предварительной подготовкой дома необходимого для выполнения этой работы материала по специальным предметам с привлечением материала из лекций или без предварительной подготовки, в аудитории, но с использованием некоторых наглядных пособий, схем, таблиц.

Таким образом, воспроизведение и интерпретация информации, содержащейся в тексте, построение высказываний по аналогии с изученным текстом являются необходимыми предпосылками овладения наиболее сложным умением — умением строить самостоятельное в языковом и содержательном отношениях монологическое высказывание.

Литература

- 1. *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1998.
- 2. *Сурыгин А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки студентов. СПб.: Златоуст, 2001.
- 3. *Шульгина Н. П.* Работа с текстом как средство формирования личности ученика // Русский язык в школе. 2003. № 3.

Ф. Б. Мардонова

Навоийский государственный педагогический институт (Навои, Узбекистан)

Инновационные методы как важнейшее средство формирования коммуникативной культуры студентов

Одна из задач современной высшей школы — обучение демократическим и гуманистическим принципам деятельности. Для этого используются различные методы и технологии, в частности те, которые вырабатывают у обучаемых опыт совместной деятельности. В этой связи одно из заметных мест принадлежит учебной дискуссии, как групповому, так и двустороннему диалогу. Диалогу с конкретным содержанием, где студенты осознают глубину обсуждаемой проблемы, актуализируют и переосмысливают полученные ранее знания, диалогу с партнерами в группе. В результате организации взаимодействия, выполнения коллективной задачи вырабатывается общий подход, согласование, формируется навык соблюдения принятых правил и процедур совместной деятельности. Цель дискуссии не столько в том, чтобы разрешить проблему, а скорее в том, чтобы углубить ее. Диалог только тогда составляет сущность мышления, когда идет не по пустякам, а по проблемам и вопросам, которые могут быть разрешены, устранены, «сняты» при дальнейшем развитии теории. В результате применения учебной дискуссии:

происходит обмен информацией, развивается критическое и рефлексивное мышление, создаются необходимые условия для общего развития интеллекта;

расширяются границы восприятия за счет разных подходов к одному и тому же предмету или явлению, за счет несовпадения мнений;

формируется коммуникативная дискуссионная культура в процессе поиска группового соглашения;

формируется уважение к праву каждого человека иметь свою позицию, свое мнение:

обогащается эмоциональный опыт, так как группа — это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений;

студент обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромно для всей его последующей жизни;

студент может сопоставить свое «Я» с другими (самодиагностика).

Именно в группе формируется индивидуальность обучаемого.

Тема учебной дискуссии должна быть спорной, неоднозначной, должна содействовать активному вовлечению студентов в диалог, в обсуждение. При этом участники должны иметь определенные знания по теме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной. Дискуссия и диалог возможны только тогда, когда соблюдены определенные условия:

наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия;

готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения; наличие достаточного объема информации по обсуждаемой проблеме;

наличие возможности высказаться;

развернутая, корректная аргументация своей позиции;

наличие возможности задавать вопросы.

При организации дискуссии нельзя забывать о следующих правилах ведения и правилах поведения в процессе общения:

- 1. Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего, повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками.
 - 2. Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.
- В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.
 - 4. Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.
- 5. В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки допускать унизительные высказывания т.п.

Правила взаимодействия (процедура или регламент дискуссии) могут быть сформулированы самими студентами. Важно, чтобы было подчеркнуто уважение к мнению каждого участника, обеспечен свободной обмен мнениями, терпимость к критике.

В результате дискуссии не обязательно приходить к единому мнению. Результатом может быть достижение согласия в том, что решение имеет несколько вариантов или противоречие неразрешимо. Важным этапом являются рефлексивное осмысление каждым участником проделанной работы и оценка степени активности личности в процессе дискуссии. К таким показателям можно отнести следующие:

инипиатива:

поддержка инициативы других; создание благоприятной атмосферы для совместной работы;

согласие на участие в работе;

пассивность в работе, подчинение требованиям группы;

отказ от работы, противопоставление себя другим. Проведенная учебная дискуссия позволяет преподавателю диагностировать состояние культурного кругозора, общего развития студентов, их интеллектуальную находчивость, умение слушать, соблюдать правила спора.

После дискуссии можно оценивать работу команд по следующим критериям: умение слушать и выслушивать; умение понять собеседника; доброжелательный или оценочный подход к товарищам; организованность и умение объединяться для групповой деятельности; умение встать на точку зрения партнера и оппонента; умение склонить собеседника к своей точке зрения. В педагогической литературе описаны такие формы дискуссии:

«дебаты» — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд — и опровержений;

«судебное заседание» — обсуждение, имитирующие судебное разбирательство (слушание дела);

«техника аквариума» — обсуждение материала, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Упор в нем делается на сам процесс представления очки зрения, ее аргументацию. Группа делится на подгруппы, каждая из которых выбирает представителя. Он будет представлять позицию группы всей остальной аудитории. После обсуждения проблемы в группах, представители собираются у доски и отстаивают позицию своей группы. Кроме них, никто не имеет права высказываться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками. И представители, и участники могут попросить тайм-аут для консультаций. Аквариумное обсуждение проблемы заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.

После завершения дискуссии необходимо вместе с участниками обсуждения провести анализ по плану:

- Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
- В каких отношениях мы не достигли успеха?
- Отклонялись ли мы от темы?
- Принимал ли каждый участие в обсуждении?
- Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать все обсуждение на магнитофон и прослушать запись. Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены студентом в форме вопросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться преподавателем или же самими студентами, после чего группа может обсуждать и анализировать их более подробно.

Литература

- 1. *Актуальные* проблемы культуры речи / под ред. В. Г. Костомарова, Л. И. Скворцова. М.: Наука, 1990.
- 2. *Аванесов Р. И.* Работа над русским литературным произношением // Русский язык в школе. 1997. № 3.
 - 3. Иванова-Лукьянова Г. Н. Проверь свое произношение. М., 2010.
- 4. *Пахнова Т. М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2015. № 4.

Т. Л. Маркова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: вызовы и возможности

В последние несколько десятилетий использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в обучении иностранным языкам в высшем образовании развивалось довольно быстро [8; 21]. Университеты в разных странах предлагают онлайн языковые курсы в рамках общей учебной программы по дистанционному обучению, что подразумевает создание таких условий, которые не требуют от студентов личного присутствия в аудитории [10]. Эта тенденция вызвана рядом причин, в частности и тем, чтобы обеспечить доступ к высшему образованию более широкому кругу студентов [5] и удовлетворить их потребности с точки зрения выбора времени, темпа и места обучения. Следует, однако, признать, что инновационные технологии «не вполне оправдали оптимистических ожиданий» [2], поскольку их использование сопряжено с рядом проблем.

В виртуальных средах студенты, изучающие иностранный язык, должны нести ответственность за собственное обучение [20], научиться ставить себе цели, планировать занятия и оценивать свое обучение, а не только учитывать такие аспекты как время, темп, объем и место обучения [15]. Другой важной проблемой для студентов, изучающих иностранный язык дистанционно, является отсутствие мотивации из-за трудностей изучения языка на расстоянии [12]. Исследователи утверждают, что мотивация во многом зависит от содержания курса, выбора методов и форм обучения, информационно-технической поддержки студентов и факторов, связанных с эффективным использованием информационными технологиями. Другие авторы, напротив, отмечают, что технологии сами по себе не мотивируют и не способствуют росту удо-

влетворенности студентов результатами обучения [3]. Решающими факторами являются содержание курса, методы и информационно-техническое сопровождение дистанционного онлайн курса. Отсутствие мотивации, в свою очередь, ведет к чувству изоляции, вызывающей негативные эмоции и тревогу [7]. Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые утверждают, что онлайн обучение с использованием ИКТ должно дополнять традиционное аудиторное обучение. Такой «смешанный» подход (blended learning) позволяет преподавателям преодолевать основные проблемы, связанные с дистанционным онлайн обучением, в частности с отсутствием контроля и обратной связи со стороны преподавателя.

Blended learning имеет сложную концепцию. Существует около 40 моделей blended learning [6]. В отличие от полностью дистанционного образования, blended learning предполагает «одновременное использование традиционных учебных пособий и ИКТ» [2]. Sloan Consortium определяет смешанный курс как курс, в котором «интерактивная деятельность замещает до 30 % аудиторных занятий» [18]. В определении подчеркивается, что смешанные курсы «интегрируют дистанционное обучение с традиционными занятиями в планомерной педагогической деятельности». Таким образом, blended learning использует ИКТ, чтобы не просто дополнять, а преобразовывать и улучшать учебный процесс, делать его более увлекательным и эффективным. Грэхэм [11] указывает, что такое соединение может происходить на различных уровнях институциональном, уровне программы, уровне курса или отдельного вида деятельности. Многие исследователи утверждают, что blended learning открывает возможности для улучшения содержания обучения, социального взаимодействия, рефлексии [14]. Студенты в результате таких занятий имеют возможность выбора времени и места занятий, что вполне соответствует их напряженному стилю жизни. А личные встречи с преподавателем развивают и поддерживают такое взаимодействие, которое мотивирует студентов гораздо больше, чем полностью дистанционный курс обучения [8].

Использование ИКТ для обучения иностранным языкам трудно переоценить. Известно, что эффективность изучения иностранного языка во многом зависит от частоты языковых занятий, когда студенты имеют возможность погрузиться в языковую среду и автоматизировать навыки владения иностранной речью. По сравнению с традиционными аудиторными занятиями иностранным языком, использование blended learning позволяет существенно уменьшить интервалы между занятиями, увеличить общее количество времени, которое студенты изучают иностранный язык, и использовать различные формы коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

Вlended learning дает преподавателям уникальные возможности широкого использования разных форм взаимодействия в режиме студент — студент и преподаватель — студент. Существуют многочисленные факты, свидетельствующие о том, что количество и качество коммуникации влияет на удовлетворенность студентов курсом обучении. Поэтому преподавателю иностранных языков необходимо стремиться максимально реализовать коммуникационный потенциал ИКТ и использовать их с целью: стимулировать взаимодействие между студентами и преподавателями; поощрять взаимный контакт и кооперацию между студентами; внедрять активные методы обучения; осуществлять быструю обратную связь; гарантировать актуальность содержания курса и предлагаемых заданий; уважать различные подходы к обучению [4].

Важно помнить, что студент 21 века хочет быть в постоянном контакте со своими сверстниками и предпочитает работать в группе, а не изолированно. Следовательно, необходимо интегрировать в учебный процесс различные формы совместного обучения (collaborative learning), т.е. организовывать процесс обучения таким образом, чтобы многочисленные участники могли взаимодействовать для достижения общей цели. Социальные сервисы и службы (электронная почта, вебфорумы, вики, блоги, подкасты) позволяют организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса на иностранном языке. Более того, они могут служить платформами для реализации телекоммуникационных проектов, участие в которых могут принимать студенты разных стран [1, с. 93]. При этом наряду с формированием иноязычной компетенции языковое образование будет способствовать формированию межкультурной компетенции будущих специалистов и их способности осуществлять коммуникацию с представителями других стран и культур.

Несмотря на коммуникационный потенциал ИКТ, его реализация в рамках курса иностранного языка требует значительных усилий от всех участников образовательного процесса, студентов и преподавателей. Студенты могут критически относиться к тому, как организуется их время в учебной аудитории, иметь свое мнение о том, что необходимо делать в аудитории, а что лучше в интерактивной среде [15]. Гури-Розенблит [9] также предупреждает о том, что не всякое взаимодействие способствует росту качества обучения. Только содержательное и целенаправленное взаимодействие влияет на эффективность обучения, причем это справедливо как в отношении аудиторного, так и онлайн взаимодействия. Следовательно, одним из основных компонентов процесса обучения должна стать обратная связь (feedback) между преподавателем и студентом [7], которая позволяет студентам контролировать как процесс, так и результаты обучения.

Успех в изучении иностранного языка с использованием ИКТ невозможен без мотивации — одного из самых важных аспектов в обучении. Мотивационные проблемы сохраняются при любом виде обучения, связано ли это с традиционным домашним заданием, которое необходимо выполнить письменно, или же это онлайн задание [8], выполняемое в электронном варианте. У студентов может отсутствовать мотивация по целому ряду причин, среди которых недостаточное знание языка, отсутствие самостоятельности в выборе курса, отсутствие социального взаимодействия и сотрудничества в рамках курса. Мотивация является критическим условием продуктивного обучения, и потребности студентов должны быть учтены, чтобы минимизировать эти проблемы. Студентам требуется постоянная поддержка и поощрение в аудитории и за ее пределами, особенно тем, кто менее восприимчив к обучению, основанному на технологиях, и неохотно этим занимается. Только в случае решения данных проблем преподавателем, blended learning по иностранному языку может стать эффективным.

Количество и качество самостоятельного использования ИКТ студентами, влияют на деятельность самих преподавателей. Несмотря на то, что современные студенты становятся все более продвинутыми технологически, им не хватает соответствующих навыков использования виртуальной образовательной среды, так как роль обучаемого отличается от любого другого опыта работы с ИКТ [17; 19]. Студенты часто просто не понимают образовательного потенциала электронных ресурсов и того, как их эффективно использовать для обучения [16]. Учитывая эти проблемы, курс изучения иностранного языка с использованием ИКТ следует разрабатывать так, чтобы повысить для студентов ценность и значимость технологического компонента [12]. Для достижения этой цели преподаватели должны не только поощрять студентов использовать информационные и коммуникационные ресурсы для выполнения домашней работы, но и активно использовать ИКТ на аудиторных занятиях. Внедрение педагогом ИКТ в учебный процесс способствует росту понимания студентами их образовательного потенциала и развитию навыков их эффективного использования для самостоятельной работы.

В заключение необходимо отметить, что появление информационных технологий кардинально меняет процесс изучения и преподавания иностранного языка. Ос-

новное преимущество ИКТ заключается в их коммуникационном потенциале, который имеет решающее значение для студентов языковых специальностей. В реализации этого потенциала важную роль играет преподаватель, который организует, направляет и контролирует процесс использования ИКТ студентами. Роль преподавателя трудно переоценить, поскольку педагоги должны профессионально интегрировать современные ИКТ в процесс обучения, осуществлять своевременную обратную связь со студентами и постоянно поощрять усилия студентов в использовании ИКТ в изучении иностранного языка. Только при тесном взаимодействии преподавателей и студентов можно решить проблемы, связанные с использованием ИКТ (технические, коммуникационные, социальные), и максимально повысить мотивацию студентов использовать ИКТ в изучении иностранного языка.

Литература

- 1. *Сысоев П. В*. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10.
- 2. Alibach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution // 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO, 2009.
- 3. Bekele T. A. Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: a review // Educational Technology & Society. 2010. Vol. 13, Iss. 2.
- 4. Beldarrain Y. Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration // Distance Education. 2006. Vol. 27, Iss. 2.
- 5. Bolliger D. U., Wasilik O. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education // Distance Education. 2009. Vol. 30, no. 1.
- 6. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.
- 7. Bown J. Locus of learning and affective strategy use: two factors affecting success in self-instructed language learning // Foreign Language Annals. 2006. Vol. 39, no. 4.
- 8. *Dziuban C. D., Hartman J., Cavanagh T., Moskal P.* Blended courses as drivers of instructional transformation // Blended learning across disciplines: Models for implementation / ed. by A. Kitchenham. Hershey, PA: IGI Global, 2011.
- 9. Fryer L. R., Bovee H. N., Nakau K. E-learning: Reasons students in language learning courses don't want to // Computers & Education. 2014. Vol. 74.
- 10. Guri-Rosenblit S. Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects. New York: Nova Science, 2009.
- 11. *Graham C. R.* Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions // Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / ed. by C. J. Bonk & C. R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2005.
- 12. Harris C. 'What do the learners think?' A study of how learners define successful learning at a distance. In Language in Distance Education: How Far Can We Go? // Proceedings of the NCELTR Conference, ed. S. Gollin, 44-54. Sydney: NCELTR? 1995.
- 13. *Lai Ch.* Modelling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom // Computers & Education. 2015. Vol. 82.
- 14. Moskal P., Dziuban Ch., Hartman J. Blended learning: A dangerous idea? // Internet and Higher Education. 2013. Vol. 18.
- 15. Murphy L. Supporting learner autonomy: Developing practice through the production of courses for distance learners of French, German and Spanish // Language Teaching Research. 2008. Vol. 12, no. 1.
- 16. Oblinger D., Oblinger J. Educating the net generation // Blended Learning-Research Perspectives / ed. by A. G. Picciano, & Ch. D. Dziuban. Sloan-C, 2005.
- 17. Oxford R. The influence of technology on second language writing // Second language teaching and learning in the Net generation / ed. by R. Oxford, & J. Oxford. Manoa, HI: National Foreign Language Resource Centre, 2009.

- 18. *Picciano A. G.* Blending with purpose: The multimodal model // Journal of asynchronous learning networks. 2009. Vol. 13, No. 1.
- 19. Salyers V., Carter L., Carter A., Myers S., Barret P. The search for meaningful e-learning at Canadian Universities: A multi-institutional research study // The International Review of Research In Open and Distributed Learning. 2014. Vol. 15, no. 6.
- 20. Walker U., Haddon R. Foreign language learning conceptualizations of distance learners in New Zealand: goals, challenges and responses // The Language Learning Journal. 2011. Vol. 39, no. 3.
- 21. Warschauer M., Liaw M.-L. Emerging technologies in adult literacy and language education. Washington: National Institute for Literacy, 2010.

Ф. Б. Махсудова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативность как направление появилось не сегодня и не вчера. Можно сказать, что она зародилась давно и продолжала расти в недрах других систем обучения, причем ее появление на свет обусловлено не чем иным, как объективной необходимостью. В чем же заключается эта необходимость? Прежде всего, она заключается в том, что после выдвижения в качестве цели обучения — развития умения общаться на иностранном языке — со временем всё отчетливее и резче стало ощущаться несоответствие между традиционно используемыми методами обучения и новой целью.

В чем же заключается практическая целесообразность коммуникативности?

Примеры: Давайте вспомним, как обучают разным профессиям? Хирург оперирует — сначала в анатомичке, летчик сидит на тренажерах, будущий учитель практикуется в школе под наблюдением методиста... и т.д. Все учатся в разных условиях, но обязательно в тех, в которых ему придется работать. Иначе говоря, условия обучения должны быть адекватны условиям будущей деятельности.

Следовательно, если мы хотим научить человека общаться на иностранном языке, то учить этому нужно в условиях общения. Это значит, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения. В этом и состоит коммуникативность.

Что представляет собой процесс общения? Потребность вступить в контакт, в определенные взаимоотношения. Во взаимоотношениях реализуется потребность общающихся, в результате чего она становится мотивом их деятельности.

Существуют и способы общения: перцептивный, когда люди воспринимают друг друга зрительно, интуитивно и т.п.; интерактивный, когда люди взаимодействуют друг с другом; информационный, когда они обмениваются мыслями, идеями, интересами, чувствами, духовными ценностями. Можно общаться всеми тремя способами или двумя одновременно, а также одним способом, но в любом случае это общение целенаправленно и мотивированно.

Средствами, с помощью которых достигается цель общения в устной форме, служат говорение и аудирование плюс паралингвистика (жесты мимика) и праксемика (движение, позы).

Каждый из общающихся в результате воздействия друг на друга приобретает новые знания, новые мысли, новые намерения и т.п., т.е. интерпретирует (истолковывает) получаемую информацию. Поэтому продуктом общения всегда является интерпретация информации. Именно на основе интерпретации меняются взаимоотно-

шения общающихся, а они вновь мотивируют к дальнейшему общению, пока не будет удовлетворена потребность, или общение не прервется по какой-либо внешней причине. Благодаря общению человек поддерживает — свою жизнедеятельность, без общения невозможно само существование человеческих индивидуальностей.

Некоторые формы и приемы работы на уроках литературы:

многоаспектная работа с текстом, анализ художественной формы произведений, словарная работа в связи с наблюдениями за законами создания текстов;

речевой портрет героя;

пересказ (аналитический, сжатый, комментированный)

создание контекста к образному средству;

изменение текста с помощью использования средств выразительности;

сравнительный анализ художественных текстов на одну тему;

сочинения разных видов и их качественный анализ (сочинения по наблюдениям, по впечатлениям эмоционального характера (по литературному произведению, картине, спектаклю, фильму, по мотивам музыкальных произведений и т.д.), сочинениястилизации (басня, сказка, фельетон, «Как Гоголь», «Как Маяковский», сочинение собственных рассказов и т.д.);

стихосложение;

ролевые игры и речевые импровизации (пересказ эпизода произведения от лица героя, устная или письменная презентация книги, отзыв, рецензия, вступительная статья к литературному сборнику, комментарий к различным произведениям искусства, составление вопросов для интервью с художником, писателем, режиссером, актером и т.п.);

подготовка и защита проектов на литературную тему;

подготовка и презентация исследовательских работ на литературную тему;

соучастие в подготовке лекции учителя;

создание сценария, инсценирование отрывков литературных произведений и т.д.

Обучение общению может происходить в условиях общения и этому служит коммуникативность. Она проявляется во-первых в принципе учета индивидуальности каждого учащегося. Ведь любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и (это главное) своими характеристиками как личности: личным опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого обучающегося) свой набор деятельности, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми, набор определенных чувств и эмоций (у одного есть чувство гордости за свой город, у другого — нет), своими интересами, статусом (положением) в коллективе (аудитории).

Коммуникативное обучение предлагает учет всех этих характеристик обучающихся, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

Коммуникативность проявляется в речевой направленности процесса обучения. Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Прежде всего, это касается упражнений. Ведь именно в них (на их основе) создаются необходимые условия обучения. Чем реальнее общение, тем оно полезнее.

Коммуникативность проявляется в функциональности обучения. Функциональность, прежде всего, определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической стороны говорения.

Каждому преподавателю хорошо известен факт, когда учащиеся, зная слова, умея образовывать форму, оказываются не в состоянии использовать всё это в процессе общения. Причина кроется в стратегии обучения, согласно которой слова сначала заучиваются, а грамматическая форма, «затренировывается» в отрыве от речевых функций, а затем организуется их использование в говорении. В результате слово или грамматическая форма не ассоциируется с речевой задачей (функцией) и затем, при необходимости выполнения говорящим этой функции в общении, не вызывается из памяти.

Функциональность же предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: учащийся выполняет какую либо речевую задачу — подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию, а в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Коммуникативность означает также и функциональное использование знаний, правил — инструкций, которые сообщаются обучающемуся при выполнении упражнений не в полном объеме и не сразу, а только в таких количествах и в тех местах автоматизации, которые бы обеспечивали профилактику ошибок и овладение материалом.

Принципиально важным проявлением функциональности является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого данного возраста.

Коммуникативность предполагает ситуативность обучения. Истинная ситуация — это система взаимоотношений общающихся. Таким образом, ситуативность — это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности.

Коммуникативность означает постоянную новизну процесса обучения. Новизна проявляется в различных компонентах занятия. Это, прежде всего, новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения речевого партнера, условий общения и т.д.). это и новизна используемого материла (его информативность), и новизна организации занятия, (его видов, форм), разнообразие приемов работы. Новизна — это постоянное комбинирование материала, которое, в конечном счете, исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения и обеспечивает продуктивность говорения.

Таким образом, категория коммуникативности включает такие методические понятия, как практическая направленность целей обучения: функциональный подход к отбору и подаче языкового материала; ситуативно-тематическое представление учебного материала и постоянную новизну процесса обучения.

Литература

- 1. *Коммуникативный* подход к обучению иностранному языку в методических системах зарубежных стран // Преподавание языка и литературы. 1998. № 1.
 - 2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам. М., 1991.
- 3. *Рахманов И. В. и др.* Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX веке. М., 1992.
 - 4. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1992.
- 4. *Красухин* Γ . Чему должна учить литература? // Литература: журнал для учителей словесности. 2002. № 7.
 - 5. Пономарев Е. Чему учит учебник? // Нева. 2010. № 1.

Х. Мусахонов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Процесс обучения иностранным языкам в современном образовательном пространстве обусловлен следующими факторами: ролью и значимостью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и способами использования ИКТ в учебном процессе с учетом различных способов деятельности обучаемых, с учетом необходимости подбора соответствующих примеров. При этом учитывается возможность целевого отбора материала из коллекции электронных (или цифровых) образовательных ресурсов и вариативности его использования в образовательном процессе.

Актуализация необходимости использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка (английского, немецкого и т.д.) позволяет сделать процесс обучения иностранному языку (ИЯ):

более личностно-ориентированным: за счет создания индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального темпа обучения;

по-настоящему интерактивным: у обучаемых появляется возможность получать моментальный ответ/реакцию на каждое свое учебное действие, чего не в состоянии обеспечить преподаватель в аудитории и тем более при занятиях обучаемого дома;

менее рутинным и более разнообразным: качественное формирование речевых и языковых умений и навыков невозможно без многократного употребления языковых единиц в речи, поэтому обучаемый должен неоднократно повторять свои действия в рамках тренировочных заданий.

коммуникативным: использование языковых роботов, а также общение на иностранном языке в учебных чатах и блогах симулирует ситуацию общения — письменную и устную;

основанным на использовании аутентичных языковых материалов: обучающиеся приобретают практически неограниченный доступ к аутентичным иноязычным ресурсам, в том числе аудио и видео, размещенным в Интернете. Они могут использовать эти материалы при самостоятельной работе, дистанционном обучении, подготовке проектов и т.д.;

менее ориентированным на преподавателя и более автономным с точки зрения обучаемого: обучаемые участвуют в языковых онлайн-сообществах и выполняют задания по сети в группах и парах, что способствует развитию у них не только речевых навыков, но и навыков учебного сотрудничества и общеучебных умений.

Преподаватель может использовать компьютер дома или в аудитории при подготовке к уроку. Преподаватель иностранного языка (ИЯ) может отбирать подходящие ему для урока электронные образовательные ресурсы, а также искать аутентичные языковые ресурсы в сети Интернет и делать собственные методические разработки на их основе. Преподаватель также может готовить компьютерные презентации нового языкового материала, используя, например, программу Power Point. Использование экрана/телевизора, подключенного к компьютеру преподаватель в аудитории, или интерактивной доски заменяет все традиционные технические средства обучения ИЯ. Так, с их помощью преподаватель может предъявлять новый языковой материал в цифровом виде, устраивать просмотры видеоматериалов и прослушивание аудиозаписи. Данные приспособления имеют также большие преимущества перед обычной доской в аудитории. Они позволяют выходить в Интер-

нет, например, чтобы обратиться к онлайн-словарю или справочно-поисковым системам; учебный материал, представленный в электронном виде, как правило, более нагляден и интересен для обучаемых, что способствует росту их мотивации [1]. Ресурс по теме «Досуг молодежи в Англии» позволяет не только продемонстрировать видеофильм, но и одновременно вывести на экран его скрипт, который может служить дополнительной поддержкой для обучаемых при просмотре. Экран или интерактивная доска могут использоваться студентами для презентации своих проектных работ. Кроме того, они могут применяться при отработке того или иного языкового материала в упражнениях: например, студент при помощи пульта, мыши или клавиатуры выбирает вариант ответа, остальные соглашаются или не соглашаются с ним, и затем на экране всплывает правильный ответ.

Как мы видели, в настоящий момент в распоряжении учителя иностранного языка имеется достаточно большой выбор электронных образовательных ресурсов, разных по типу и содержанию. Несмотря на некоторые существующие сейчас проблемы (например, отсутствие наборов ЭОР к использующимся УМК, сложность обучения навыкам говорения), использование электронных средств для обучения студентов иностранному языку, как в системе занятий в аудитории, так и в дистанционном формате, вполне возможно и целесообразно [2].

Литература

- 1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: учеб.-метод. пособие. М.: ВУ, 1997.
- 2. Владимирова Л. Н. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.

Р. Г. Назарьян

Самаркандский государственный университет (Самарканд, Узбекистан)

Подарок к юбилею университета

В нынешнем году одно из первых высших учебных заведений Средней Азии — Самаркандский университет — торжественно отметит свое 90-летие. Справедливости ради стоит напомнить, что названный статус был приобретен им несколько позднее. Предшественником его был Высший педагогический институт (ВПИ), созданный в Самарканде по постановлению республиканских властей от 22 января 1927 года. В то время упомянутые выше власти находились в этом городе, бывшим первой столицей новообразованной Узбекской республики. Для создаваемого института выделили участок земли и в довольно короткий срок возвели на нем несколько учебных корпусов. Одновременно составлялись учебные планы и программы, решались вопросы обеспечения студентов учебной, научной и методической литературой. Особенно острой была кадровая проблема.

Для создания и функционирования педагогического учебного заведения в Самарканде была создана специальная подготовительная комиссия, в состав которой вошли приглашенные ташкентские ученые и педагоги: ректор Среднеазиатского государственного университета А. Л. Бродский, физик П. Н. Златовратский, математик В. И. Романовский, историк В. И. Миронов, геолог В. Н. Наследов, биолог Н. А. Меркулович, завуч Ташкентского института просвещения М. П. Репников и представитель Наркомпроса Республики Н. И. Сербов.

Возглавить эту комиссию доверили человеку с большими организаторскими способностями и кипучей энергией — уроженцу Ташкента Николаю Алексеевичу



Профессор Н. А. Меркулович

Меркуловичу (1875–1951). После окончания местной мужской гимназии, этот юноша в конце XIX века перебрался в столицу империи и поступил на естественное отделение Петербургского университета. Завершив обучение в 1901 году и получив специальность биолога, он два десятилетия прослужил в России, а затем, после открытия в Ташкенте Среднеазиатского университета, вернулся на службу в родной Туркестан...

За отсутствием собственных специалистов в Самарканд были приглашены профессора, доценты и преподаватели из Москвы и Ленинграда, Киева и Баку, Минска и Казани, Владикавказа и Свердловска. Первым ректором института стал, естественно, Н. А. Меркулович, внесший существенный вклад в его рождение.

В соответствии с утвержденным в апреле 1927 года «Положением о высшем педагогическом институте» в нем были организованы четыре отделения, по которым шли специализации: общественно-политическое, физико-техническое, естественно-историческое и лингвистическое.

Однако три года спустя — в 1930-м — статус самаркандского вуза повысился — решением правительства республики институт был преобразован в Узбекскую государственную педагогическую академию (УзГПА). Тогда же в связи с реорганизацией академия перешла на факультетскую систему подготовки кадров. Возглавил ее выходец из казахстанского села Карнак Карим Абдуллаев. А еще три года спустя, после переноса столицы республики в Ташкент, ВЦИК СССР в сентябре 1932 года принял постановление об объединении двух самаркандских вузов — педагогической академии и медицинского института, на базе которых в городе в 1933 году и был создан Узбекский государственный университет (УзГУ).

В 1941 году, когда в Советском Союзе широко отмечали 500-летие среднеазиатского тюркского поэта, философа и государственного деятеля тимуридского Хорасана — Алишера Навои, учившегося в 1460-х годах в одном из медресе Самарканда, Узбекскому государственному университету было присвоено его имя. Однако в том же году, в связи с началом Великой Отечественной войны, самаркандский университет был закрыт и объединен с Ташкентским государственным университетом.

В 1944 году университет в Самарканде был восстановлен и его ректором в последовавшее десятилетие был Муса Муминов. В послевоенное время в городе значительно вырос контингент национальных ученых и педагогов, что позволило в 1950-е годы начать обучение в университете и на узбекском языке. В 1961 году Узбекский государственный университет был переименован в Самаркандский государственный университет, который также носил имя Алишера Навои. В минувшем, 2016-м, году в связи с открытием в Ташкенте Университета узбекского языка и литературы имя великого поэта было передано ему. Более полувека тому назад в Самаркандском государственном университете был создан факультет русской филологии. За минувшие десятилетия его окончили многие тысячи юношей и девушек из различных регионов Узбекистана, Российской Федерации, соседних среднеазиатских республик и Закавказья. И по сей день питомцев филфака СамГУ можно встретить не только в странах СНГ и Балтии, но и в ряде государств Европы и в США. Они трудятся в школах, лицеях и колледжах, университетах и технических вузах, в системе СМИ, в ряде академических учреждений. Немало наших выпускников прославили свою alma mater в качестве государственных и общественных деятелей, поэтов, прозаиков и журналистов. Тогда же в нем и была открыта первая литературоведческая кафедра. В связи с тем, что контингент студентов-филологов в те годы не превышал 15 человек, потребность в педагогах была невелика: на этой кафедре трудились лишь три преподавателя — доценты П. П. Белов, П. В. Вилькошевский и Л. Н. Чернец. Лишь почти десятилетие спустя кафедра пополнилась еще двумя новыми сотрудниками — С. А. Малаховым и проф. Б. В. Михайловским. В 1944 году эту кафедру возглавил проф. Р. К. Войцик, эрудированный и одаренный филолог, сумевший в короткое время создать творческий и работоспособный коллектив. В 1947 году в ряды кафедралов был принят известный литературовед Я. О. Зунделович, с именем которого связан важный этап создания и становления самаркандской школы литературоведения. Яков Осипович руководил этой кафедрой с 1954 по 1965 год. Именно в это время его первые ученики — В. Г. Ларцев, Р. П. Шагинян, Е. П. Магазанник, С. Е. Шаталов, Э. Б. Магазаник и И. В. Тонышева — защитили кандидатские диссертации...

Педагоги-лингвисты Самаркандского университета лишь в 1939 году впервые объединились в единый коллектив — кафедру русского и общего языкознания, которую возглавил проф. А. В. Соколов. Кроме него, учебные занятия вели доценты В. П. Наумов и П. П. Кугис, а также преподаватели И. М. Багрянский, И. П. Карпущенко и К. П. Лукьянович.

В послевоенные годы на обеих кафедрах большое внимание уделялось научноисследовательской работе. Филологи Самаркандского университета принимали участие в ряде республиканских и всесоюзных конференций, публиковали свои труды в журналах и специализированных сборниках, защищали диссертации.

В 1964 году в СамГУ (так стал именоваться бывший УзГУ) был создан факультет русской филологии. Теперь здесь, кроме лингвистической, функционировали уже две литературоведческие кафедры — русской и зарубежной литературы. Постепенно на факультете сложились и свои научные школы — поэтического анализа и фразеологии. Традиции, заложенные Я. О. Зунделовичем, продолжали и развивали его ученики под руководством доцентов (впоследствии профессоров) Р. П. Шагиняна и В. Г. Ларцева. Более двух десятков молодых ученых-литературоведов русского филфака в 1960—1970-х годах защитили кандидатские диссертации в Московском и Ленинградском университетах. Не менее плодотворно трудились и члены лингвистической кафедры, возглавляемой доцентом (впоследствии профессором) Л. И. Ройзензоном. Под его руководством в указанное время были защищены 23 кандидатские диссертации.

Знаком признания заслуг самаркандских русистов стали всесоюзные научные конференции, неоднократно проводимые в СамГУ. Участие в них принимали ведущие ученые Института мировой литературы (ИМЛИ), Института русской литературы (Пушкинский Дом), МГУ, ЛГУ, различных филологических центров России, Украины, Белоруссии, республик Закавказья и Прибалтики. Частыми гостями лингвистов университета и участниками фразеологических и словообразовательных конференций были сотрудники ряда академических учреждений Москвы и Ленинграда, Казахстана и Белоруссии.

О популярности факультета русской филологии СамГУ в 1970–1980-е годы красноречиво свидетельствуют цифры: контингент студентов в то время превышал две тысячи человек, а на одно студенческое место ежегодно претендовали от 12 до 15 абитуриентов...

После развала СССР и образования независимого государства Узбекистан потребность в учителях русского языка и литературы значительно снизилась: прием абитуриентов резко сократился, существенно уменьшился и преподавательский корпус. В 2005 году факультет перестал существовать в качестве отдельного субъекта

СамГУ: сначала он был присоединен как отделение к факультету узбекской филологии, а несколько лет спустя объединился с факультетом таджикской филологии. Однако же, несмотря на ряд объективных и субъективных трудностей, русисты СамГУ достойно продолжали славные традиции своих предшественников.

Кроме четырех сотен студентов, обучающихся в бакалавриате, успешно функционирует и магистратура, ведется научно-исследовательская, учебная и методическая работа. В стенах СамГУ проводятся региональные, республиканские и международные научные конференции, труды самаркандских русистов публикуются в различных журналах и сборниках, готовятся к защите диссертации. Уже несколько лет в университете функционирует первый и пока единственный в системе Минвуза Узбекистана «Кабинет Русского мира» с богатым книжным фондом...

А в канун Нового года самаркандские русисты получили долгожданный подарок: по инициативе ректора СамГУ профессора Р. И. Халмурадова, поддержанной министерством, в университете состоялось второе рождение филологического факультета. Воссозданный спустя годы факультет русской филологии ныне имеет в своем составе три специализированные кафедры — русской и зарубежной литературы, русского и общего языкознания, русского языка в национальных группах. В состав факультета были включены также кафедры иностранных языков — немецкого и французского.

Н. А. Насырова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Овладение методикой преподавания русского языка как неродного становится важным условием и составной частью подготовки студентов педагогических вузов к их будущей профессиональной деятельности. Развитие профессионального образования формируется социальными потребностями общества и интеграцией в мировое образовательное пространство. Новое содержание образования ориентировано на развитие коммуникативных навыков. Коммуникативные цели обучения сопрягаются с образовательными, воспитательными задачами, с дальнейшим интеллектуальным воспитанием учащегося, с развитием индивидуально-психологических особенностей его личности.

Акцентирование внимания на коммуникативной компетенции в современном профессиональном сообществе повысило значимость языковой подготовки будущих специалистов. Необходимым условием преподавания русскому языку в вузе является включение в обучение профессионального и когнитивного аспектов. Для студентов вуза изучение русского языка — это не только средство для овладения будущей специальностью, но и возможность осуществлять компетентное профессиональноориентированное общение, что позволит быстрее адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Обучение русскому языку направлено на формирование лингвопрофессиональной компетентности, объединяющей, социальные, интеллектуальные, общекультурные, и профессиональные качества специалиста.

Использование коммуникативного подхода не означает отказа от обучения грамматике. Коммуникативный подход расширяет возможности традиционных мето-

дов обучения, которые опираются на знание и использование языковых структур, а также подчиняет отбор языкового материала целям и задачам коммуникации. Коммуникативный подход, несомненно, обладает большими потенциальными возможностями для повышения качества обучения и интенсификации учебного процесса.

Одна из особенностей обучения русскому языку студентов вузов — его технологичность: существенно преобразовываются структура учебной информации и формы ее передачи для лучшего усвоения студентами. Исходным принципом построения программ нового поколения следует считать принцип коммуникативной значимости, предполагающий определенный сдвиг в приоритетах языкового материала. Прагматико-лингвистическое содержание позволяет создавать необходимые условия для осуществления профессиональной коммуникации в качестве модулей, состоящих из познавательной и учебно-профессиональной частей. Познавательная часть формирует теоретические знания данной учебной дисциплины, а учебно-профессиональная способствует овладению навыками и умениями на основе познавательной части.

Более того модули являются самостоятельными структурами, которые представляют собой единство теоретического, предметно-тематического и практического компонентов. Теоретический компонент предусматривает изложение общих вопросов теории, предметно-тематический имеет целью на материале современных текстов научно-профессиональной направленности сообщить студентам необходимый минимум терминологической лексики в пределах учебной программы.

Практический компонент учитывает развитие умений и навыков на базе активного владения научно-профессиональной терминологией. Модули отражают элементы содержания и системы обучения русскому языку и служат научно-методической базой организации познавательной деятельности студентов в рамках данной предметной области.

В структуру модуля входит лексико-грамматический материал, текстовый материал и методические рекомендации. Учебный материал может быть представлен в 12 модулях: 1) стилистические особенности научных текстов, 2) структура и оформление научных текстов, 3) виды научно-технических документов, 4) особенности лексики научной и профессиональной литературы, 5) использование научно-профессиональной терминологии, 6) техническая лексикография, 7) грамматические особенности научно-профессиональных текстов, 8) культура научной и профессиональной речи, 9) нормативные особенности профессиональной речи, 10) коммуникативные особенности устной и письменной речи, 11) этические особенности устной и письменной речи, 12) практикум по данной дисциплине и тренинги.

Первый модуль служит формированию у студентов представлений об экстралингвистических особенностях научного подстиля и текста. Второй модуль подробно рассматривает аспектную структуру, формальные признаки, виды и способы представления информации в научно-профессиональном тексте. Третий модуль знакомит студентов с видами документов: структурой, характеристикой, особенностями инструкции и описания. Четвертый модуль дает системные представления об особенностях лексики научно-профессионального текста с целью сформировать навык работы с терминологическими словарями, научить правильно формулировать научные дефиниции. В пятом модуле представлены системные представления о правилах образования и использования терминов. Студенты учатся определять значение термина исходя из способа его образования, получают информацию о терминологии. Шестой модуль служит для формирования навыков работы с терминологическими словарями. В седьмом модуле излагаются системные представления о языковых особенностях научно-профессиональных текстов. В восьмом модуле раскрывается содержание

понятия профессиональное общение специалистов. Девятый модуль представляет собой блок, в котором раскрываются составляющие понятия культура профессиональной речи. Десятый модуль содержит обозначение компетенции, необходимой для успешного профессионального общения. В одиннадцатом модуле характеризуется понятие русский язык, рассматриваются нормативные, коммуникативные и этические особенности профессиональной устной и письменной речи. Двенадцатый модуль предусматривает совершенствование полученных умений и навыков.

Вышеуказанные модули включают не только лексико-грамматический, но и текстовый материал. В связи с этим следует утверждать, что основной дидактической единицей при обучении русскому языку является специальный текст, который имеет познавательно-развивающий характер, отражает специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. Исходным пунктом осуществления этого принципа является такая организация учебного процесса, при которой студент поставлен перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы, что обусловливает включение в модули проектных заданий, позволяющих интегрировать знания студентов из разных областей наук при решении той или иной проблемы.

Следовательно, модули отличаются специфическим подбором и необычной компоновкой языкового материала, ориентированного на обучение русскому языку, воздействуя на интеллект студентов через интенсивную языковую деятельность. При формировании интеллектуальных умений акцент делается на работе с информацией и текстом: определять главную мысль, выделять смысловые части, основную и дополнительную информацию, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы, аргументировать тезисы, используя иллюстративный материал.

Таким образом, использование инновационных методических технологий дает неограниченные возможности для применения на занятиях новейших технических средств и компьютерной техники. Принципы разработки и использование информационно-коммуникационных технологий расширяют адресность, вариативность и индивидуализируют обучение.

Выделяется несколько направлений использования современных ИКТ на занятиях русского языка: правильный выбор и адаптация существующих ресурсов Интернета; применение ресурсов Интернета для создания тренировочных или творческих заданий; использование современных электронных средств для организации межкультурной коммуникации; создание собственных учебных материалов на основе программных средств Интернета с учетом интересов учащихся.

Новые компьютерные средства обучения дополняют традиционные учебнометодические комплексы и могут дать ощутимый результат, позволяющий студентам овладевать русским языком на должном научно-профессиональном уровне.

Литература

1. *Русский* язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): в 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015.

И. В. Первухина

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

ПРОГРАММЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ США: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

В 2006 году президент США Джордж Буш младший подписал документ, в котором изучение иностранных языков названо частью стратегии национальной безопасности США. Среди «критически необходимых» языков, наряду с хинди, персидским, арабским и китайским, оказался русский язык, что подчеркивает значимость русского языка как фактора, способствующего поддержанию дипломатических отношений между двумя великими державами: Россией и США. Правительство Соединенных Штатов спонсирует многочисленные программы по изучению русского языка, такие как, Startalk, Fulbright, Flex, Title IV, Open World, программа дистанционного обучения Американских Советов по Международному Образованию «RussNet», не говоря уже о многочисленных летних школах интенсивного изучения языка. Свой вклад в формирование интереса к русскому языку в США вносит активная деятельность Американской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (АСПРЯЛ).

Сегодня многие американские университеты предлагают образовательные программы, специализирующиеся в подготовке преподавателей русского языка как иностранного. Принимая во внимание значимость русского языка в государственной стратегии США, порой не простые отношения между двумя странами и существующие на сегодняшний день проблемы преподавания русского языка как иностранного, было бы интересно рассмотреть, как исторически развивалась система преподавания русского языка в американском образовательном контексте.

На североамериканском континенте русский язык появился в XVIII веке и использовался на Аляске, входившей в тот период в состав Российской империи. Русский язык считался на Аляске официальным (государственным) языком. Русский историк XIX века Петр Техменев писал, что первые русские православные священники появились в русской Америке в 1794 году [5]. Они-то и стали первыми учителями русского языка для местного населения. К 1840 году в поселении Кодиак (в то время центр Русской Аляски) было восемь школ для местных детей: четыре школы для мальчиков и четыре для девочек. Всего же на территории Аляски русскими были открыты 45 школ и две семинарии.

В 1867 году Русская Аляска и Алеутские острова были продана Америке. Многие русские вернулись на родину, а некоторые переехали в Калифорнию, где в Форт-Россе была основана новая русская колония. На Восточном побережье русский язык стал преподаваться в школах и университетах лишь с конца XIX века. Позднее примеру Восточного побережья последовали университеты Калифорнии и Среднего Запада.

Русский язык оставался малозаметным предметом специализации вплоть до начала Первой Мировой войны. Поскольку Россия была одним из основных участников военных действий, то в Америке рос интерес к политическому курсу этой станы, ее людям, и, как следствие, к русскому языку. Этому интересу способствовал и приток иммигрантов в Нью-Йорк, который увеличился после революции 1917 года. Число студентов, желающих записаться на курсы русского языка, в Гарварде и Университете Чикаго резко возросло, а в Нью-Йорке русский язык как специальность был официально включен в программу обучения в колледжах. Впоследствии Колумбийский университет становится одним из ведущих центров обучения русскому языку [5].

В отделениях русского языка, открывающихся в американских университетах, преподают иммигранты, которые не имеют педагогического образования. Поэтому

их методика сводилась к преподаванию лишь грамматики. Описывая свой опыт преподавания русского языка в университете Корнелл, Владимир Набоков весьма нелестно отзывался о коллегах, чья компетентность лежала далеко за пределами русского языка как предмета исследования [4]. Таким образом, с одной стороны, текущие политические события (революция и гражданская война) и приток иммигрантов в Северную Америку способствовал росту интереса к России и русскому языку. Однако, с другой стороны, существовали проблемы, связанные с качеством преподавания русского языка в американских университетах.

Очередной виток интереса к России и изучению русского языка среди коренных американцев проявился в ходе Второй Мировой войны, когда США и СССР выступили союзниками против нацистской Германии. Стало увеличиваться количество школ и вузов, имевших программы изучения русского языка. Так, если в декабре 1941 года всего лишь 19 колледжей и университетов предлагали программы изучения русского языка, то шесть лет спустя, в 1947 году, их число превысило 100 [5]. И хотя интерес к русскому языку продолжает расти и дальше, методика преподавания остается на любительском уровне. По-прежнему господствовал грамматико-переводный метод, где чтение и перевод текстов рассматривались в качестве главных приемов овладения иностранным языком.

В 90-е годы геополитическая ситуация в мире кардинально изменилась. Распался СССР, исчез «железный занавес» и стала создаваться новая реальность. Тем не менее, такая ситуация не повлияла на уровень интереса к русскому языку. Скорее наоборот: к началу 2000-х годов интерес к программам русского языка в университетах США значительно снизился. Число студентов американских колледжей и университетов, осваивающих русский как иностранный или реже — занимающихся русским языком в рамках программ бакалавриата, а также магистратуры и докторантуры, за период с 2004/2005 по 2010/2011 академические годы сократилось на 2,2 тысячи человек (с 27 до 24,8 тысячи). Одновременно уменьшилось и количество вузов, предлагавших программы русского языка (со 178 до 131) [1, с. 365–366; 3]. Ситуация еще более усугубилась экономическим кризисом, продолжающимся с 2008 года, так как многие университеты были вынуждены «избавляться» от специальностей с небольшим количеством студентов.

Тем не менее, за последние пять лет проявляется — хотя и незначительное — возрождение интереса к русскому языку. Так, на 2016/2017 академический год уже 136 американских университетов и колледжей заявили программы по изучению русского языка и литературы.

В настоящее время наиболее крупные контингенты студентов изучают русский язык в следующих высших учебных заведениях США: Вашингтонском университете, Университете штата Висконсин в Мэдиссоне, Университете Миннесоты, Университете штата Мичиган. Небольшая часть американских преподавателей-русистов (100 человек) входит в Центральную ассоциацию учителей русского языка Америки (Central Association of Russian Teachers of America, сокр. CARTA) [3].

Обзор истории развития программ русского языка в университетах США позволяет сделать вывод о политизации данного процесса, который формируется под воздействием социальных и политических факторов. «Градус» отношений между Россией и США, политические события, происходившие в России, отношение американского правительства к России — все это оказывало и оказывает влияние на степень интереса к изучению русского языка, а также на уровень преподавания языка. До начала XX века русский язык преподавался носителями языка, которые не обладали методологическими знаниями, поэтому преподавание велось бессистемно и отличалось низ-

ким качеством. Программы русского языка получают свое распространение в 20 веке, отчасти благодаря политическим событиям, которые имели место в России. Так, 73 % респондентов проведенного в 2013–2014 годах анкетирования отмечают повышение общественного внимания к русскому языку и культуре в последнее время [2, с. 11]. Несмотря на то, что отношения между Россией и США не всегда были гладкими, страны продолжают вести переговоры и сотрудничать. Рост популярности программ по изучению русского языка в американских университетах является результатом напряженного и сложного процесса выстраивания отношений между двумя странами.

Литература

- $1.\,Apeфьев\,$ А. Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/fulll.pdf.
- 2. $\bar{\textit{Вербицкая}}$ Л. А. Русский язык в России и за ее пределами // Мир русского слова. 2014. № 3.
- 3. Коробков А. В. Динамика программ русского языка в США: тенденции последних лет. [Электронный pecypc]. URL: http://www.russkiymir.ru/russkiymir/ru/publications/articles/article0776.html.
- 4. *Vladimir* Nabokov: Selected Letters 1940–1977 / ed. by D. Nabokov, M. Bruccoli. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1989.
- 5. Shur A. The History of Russian Language Instruction in the US [Electronic resource] // The Journal of Russian and Asian Studies. URL: http://www.sras.org/history_russian_language_us.

Н. М. Петрухина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА

В процессе изучения проблемных вопросов истории и теории мировой литературы в системе историко-литературных дисциплин по специальности «Русская филология» в вузах Узбекистана наиболее перспективными и новационными представляются проблемы сравнительно-исторического, сравнительно-типологического изучения разнонациональных литератур; вопросы имманентного и контекстуального развития узбекской, русской и мировой литератур, современные аспекты теоретической истории литературы (стадиальность литературного процесса, периодизация, специфика переходных этапов, закономерности эволюции художественного развития).

Основным ракурсом научного исследования в области теории литературы, несомненно, становится художественное произведение и его свойства как первичная реальность литературы.

Сегодня, когда большинство классических канонов деструктурируются в связи с общеэпохальной социокультурной ситуацией постмодерна и его тенденциями культурологической интертекстуальности и деканонизации, особую значимость приобретают проблемы выработки новых теоретических концептов, объясняющих неклассическую парадигму художественности. Новационными в этой сфере становятся задачи систематизации и дефиниции литературоведческих категорий и понятий, а также выработка новых критериев теоретизации жанровой системы, стилистической и сюжетно-композиционной специфики современных художественных произведений, координат пространственно-временной организации текста, уровня образных структур и других вопросов структурных составляющих художественного текста.

В связи с этим особую важность приобретает методика литературы, которая условно дифференцируется на два концептуальных уровня: методология анализа литературного процесса (основные аспекты перечислены выше) и методология и система методических приемов работы с произведением.

Наиболее значимыми проблемами становятся вопросы систематизации классических методов анализа, выработка конкретных инновационных приемов сравнительно-типологического анализа, разработка теории анализа неклассических (модернистских и постмодернистских) текстов. Особый акцент также делается на разработке материалов, нацеленных на практическое освоение и реализацию методики, принципов и приемов анализа литературного текста в системе междисциплинарной сферы межкультурной коммуникации. В связи с этим можно выделить ряд наиболее перспективных для научного исследования проблем преподавания русской литературы в современных условиях иноэтнокультурного пространства:

теоретические и методологические аспекты литературоведческого анализа;

структура художественного произведения и принципы структурного анализа;

типы литературоведческого анализа: целостный, комплексный, проблемностилевой, интертекстуальный, микроанализ, сравнительно-типологический и т. д.;

герменевтика: проблемы интерпретации художественного текста;

современная техника имманентного и контекстуального анализа.

В рамках данного теоретического направления ставится и решается актуальная проблема методики преподавания литературы, разрабатываются новые аспекты включения новых информационных технологий в процесс изучения и преподавания русской, узбекской и мировой литератур в парадигмальной системе «диалога культур» на всех понятийных уровнях.

Таким образом, научно-образовательного стратегия литературного образования в вузах сегодня определяется закономерной необходимостью изучения литературы, вызванной современным уровнем развития литературоведческой науки и теории межкультурной коммуникации, обусловленных общенаучными тенденциями эпохи — интегрированностью литературоведения в сферу общего научного знания и синтезированностью ее научных концептов — истории, теории и методики литературы.

Именно в ракурсе данного научного направления ставятся и новационно решаются самые актуальные проблемы современного литературоведения:

осмысление мирового литературного процесса XX века;

определение перспектив художественного развития в XXI веке;

разработка нового литературоведческого категориального аппарата;

проблема философизации художественного текста в литературном процессе на современном этапе;

выработка теоретико-практического инструмента современной литературной компаративистики;

теоретизации категории «художественное сознание»;

совершенствование техники литературоведческого анализа;

историко-литературная и теоретическая систематизация социокультурных проектов и художественных направлений в литературе XX века;

выявление специфики взаимоотношений литературных метаязыков — «академического», классического и нетрадиционного (модернистского и постмодернистского);

исследование герменевтического направления в современном литературовелении:

вопросы методики преподавания литературы в свете задачи подготовки кадров в многонациональном образовательном пространстве Республики Узбекистан.

Д. З. Пулатова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ТЕКСТ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Современный образовательный процесс апеллирует такими понятиями, как «коммуникативная компетенция», «языковая компетенция», лингвистическая компетенция», «культурологическая компетенция». Для овладения ими в полном объеме особое внимание необходимо уделять целенаправленной, систематической работе по развитию устной и письменной речи на занятиях по русскому языку. Приоритетными направлениями в овладении языком должны стать как грамматическое направление, так и коммуникативное, так как формирование языковой компетенции является важнейшим аспектом обучения русскому языку и выступает залогом успешного формирования социально активной личности. В связи с этим, функциональный аспект в изучении языка, ориентация на коммуникативный процесс неизбежно приводит к выявлению коммуникативной единицы высшего порядка — текста, посредством которой осуществляется языковое общение. Текст как динамическая единица, организованная в условиях реальной коммуникации обладает экстра — и интралингвистическими параметрами. Вариации рассмотрения текста имеют множественность точек зрения:

- 1) с точки зрения заключенной в нем информации (текст как информационное единство);
- 2) с точки зрения психологии создания текста, как творческий акт автора, вызванный определенной целью (текст как продукт речемыслительной деятельности субъекта;
- 3) с точки зрения прагматизма (текст как материал для восприятия, интерпретации);
 - 4) с точки зрения структуры текста, речевой организации, стилистики.

Большинство исследователей рассматривают связность текста как его основную характеристику, обеспечивающее его структурирование и функционирование. Так как текст — это особая единица, имеющая свои закономерности построения, при его определении исходным для многих исследователей является положение о том, что это своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы. Так, по определению И. Р. Гальперина, «текст — это произведение речетворческого процесса, обладающая завершенностью, объективированного в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность и прагматическую установку (Г. В. Колшанский считает, что текст — это языковая единица «которая выступает как единица структурированная и организованная по определенным правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения».

Следовательно, из всего вышесказанного текст можно рассматривать как сложносоставную знаковую структуру, содержащую определенную информацию и предназначенную для участия в коммуникации, при этом текст должен обладать признаками связности и целостности.

Любой текст — это совокупность предложений и высказываний, которые группируясь на основе смысловых и структурных связей, объединяются в межфразовые единства, компоненты или фрагменты текста и наконец, целое речевое произведение.

Основным текстообразующим фактором текста является его коммуникативное назначение, прагматическая сущность, в связи с тем, что текст предназначен для информационного, эмоционального и эстетического воздействия на адресанта.

В программах колледжей и лицеев сведения о тексте не столько обобщаются и систематизируются, сколько приобретают новое качество. Так учащиеся получают возможность осмыслить статус текста, его конструктивные признаки, лексические, морфологические и синтаксические средства связанности текста. На занятиях по русскому языку учащиеся работают не с целыми текстами произведений словесного творчества, как на уроках по литературе, а чаще всего с о сложными синтаксическими целыми и фрагментами, позволяющими вести наблюдение над глобальными категориями текста. Объем текстов, используемых при обучении русскому языку помогает сформировать понимание текста как единицы высшего уровня языковой системы, пространство которого позволяет наблюдать над действием определенных законов развития мысли, взаимосвязью высказываний в тексте, над ролью в нем языковых средств, предназначенных для выполнения самых разнообразных функций в речи. Следовательно, сведения, получаемые о формально-смысловой организации текста, обеспечивают понимание ими содержания текста, его воспроизведение и создание собственных связных высказываний разной жанрово-стилистической принадлежности.

Таким образом, при изучении русского языка текст предстает как интегрированная единица уровня языковой системы, что позволяет проводить наблюдения над системообразующими категориями текста, знания о которых позволяет учащимся осмысленно понимать, воспроизводить и создавать разнообразные тексты с учетом их формы и содержания.

И. В. Родина

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Роман Ф. Светова «Отверзи ми двери» в призме художественной концепции Л. С. Выготского

Религиозный ренессанс начала XX века породил культуру «серебряного века», религиозное возрождение конца XX века — уникальное явление — художественную религиозную литературу, представители которой в своих произведениях делают попытку соединить художественную форму и религиозный опыт человека, возродить традиции целостного творчества, как первоосновы русской литературы.

Писатели этого направления трактуют категории человеческого бытия, исходя из принципов религиозной, православной морали, усматривая в обращении к Богу единственный путь к духовному возрождению общества. Современные авторы интерпретируют религиозные идеи с современной точки зрения, применительно к новым социальным условиям жизни.

Рассматривая данный роман в призме концепции Л. С. Выготского, следует отметить, что важнейшей составляющей в ней является положение о том, что анализ структуры художественного произведения не только не отвлекается от содержания, но и глубоко проникает в него. Исследование архитектоники художественного произведения открывает многоплановость его анализа. Таким образом, постижение художественного слова, понимание структуры художественного произведения позволяют не просто дать интерпретацию авторского замысла, но и постичь каким образом

происходит процесс взаимообусловленности влияния художественного произведения на читателя и его трактовку читателем. С этой точки зрения нельзя не согласиться с утверждением Л. Выготского, утверждающего, что «мы никогда не сумеем сказать точно, почему именно понравилось нам то или другое произведение; словами почти нельзя выразить сколько-нибудь существенных и важных сторон этого переживания, и, как отмечал еще Платон (в диалоге «Ион»), сами поэты меньше всего знают, каким способом они творят» [1, с. 56].

Попытаемся рассмотреть концепцию Л. С. Выготского об имманентной взаимосвязи структуры и содержания на примере романа Ф. Светова «Отверзи ми двери», созданного в рамках эстетики современной религиозной прозы и напрямую связанного с проблемой нравственного уровня и духовного обновления. Автор ставит своей задачей — «разобраться в душевной сумятице человека, искреннего и страстного, перед собой, честного в столкновениях бытовых и идеологических конфликтах». Это «был неофитский роман о неофите», «услышавшего в себе новую жизнь, пытающегося в ней разместиться, еще ничего о ней не зная» [2, с. 48].

Внутренняя связь романной художественной системы Ф. Светова ощущается в «ракурсе поливалентного комплекса ценностных кодов, общих для индивидуально-эстетического и философско-мировоззренческого мышления и мироощущения писателя» [3, с. 265]. Основные христианские идеи, нашедшие отражения в романе Светова генетически значимы для эволюционного понимания авторской идеи, и эволюции судьбы героя. Не случайно, Л. Выготский считал, что функция искусства — это функция особого познания, «выполняемая особыми приемами» [1, с. 6]. У Ф. Светова этим особым приемом становится передача в художественной форме собственного религиозного опыта. Так, смысл и функция религиозной прозы заключается в рассмотрении проблемы веры так, «чтобы человеку что-то открылось по-новому — в более высокой, более человечной жизненной правде» [1, с. 7].

У Светова акцентируется проблема веры, которая означает иную жизнь. Герой всем сердцем стремится обрести веру, собственный путь в жизни. Важным в этом смысле становится противодействие двух полюсов — «веры» и «неверия», реализуемых в романе в образах отца Кирилла и Кости, а также соотносится с концептом случая, трактуемого автором в соответствии с христианской религией, как Божий Промысел, проявление высшей силы. У каждого человека своя жизненная программа, выполнению которой посвящена его жизнь. Божий промысел — это определенный путь приобретения того или иного жизненного опыта, а для нашего героя он стал способом познать самого себя. Так в структуре художественного произведения выкристаллизовывается точный тезис концепции Л. Выготского: «человеческая деятельность не испаряется, не исчезает в своем продукте; она лишь переходит в нем из формы движения в форму бытия или предметности» [1, с. 7].

В романном пространстве Ф. Светова находит отражение и понятие катарсиса, трактуемое Л. С. Выготским как освобождение от «скверны», решение некоторой личностной задачи, открытие более высокой, более человечной правды жизненных явлений, ситуаций. Движение сюжета в романе определено духовной эволюции героя, его поиски своего пути к вере как жизненной задачи. Духовная эволюция героя отражена в художественной системе романа, а также через женские образы: Веры, Надежды, Любви, Марии. Именно через судьбы этих героинь, окружающих главного героя, прослежена история его духовного возрождения и прихода к Вере. От поиска Веры (через Веру), через осознания необходимости покаяния (Любовь), через Надежду (Надежда) герой находит утешение и духовное успокоение (Мария).

Таким образом, выстраивается первичная модель религиозного сознания: от устремления к вере — к окончательному приходу к вере, смыслообразующее пространство которой осуществляется по ассоциативности из ряда концептов: вера, крещение, покаяние, надежда, Любовь, Мария. Окончательным звеном в этой иерархической цепи религиозного сознания является Бог, который есть Любовь.

Литература

- 1. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
- 2. Светов Ф. Отверзи ми двери // Новый мир. 1991. № 10.
- 3. Хализев В. Е. Теория литературы. М., 1999.

Г. М. Рахматуллаева

Университет мировой экономики и дипломатии (Ташкент, Узбекистан)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сегодняшний реальный мир — это мир коммуникации, диалога культур, взаимных интересов, и выбор профессии, учеба, стремление сделать карьеру — общечеловеческие составляющие прагматичного обыденного мира. Несмотря на личностные различия, представители разных национальностей, социальных групп, профессий как носители русского языка легче контактируют и понимают друг друга.

Владение русским языком открывает доступ к мировому информационному пространству и становится реальной силой, удовлетворяющей потребности современного человека. Мотивированная потребность в выборе и знании русского языка нынешнего молодого поколения обусловлена, в первую очередь, тем, что способствует реализации признания, достижению поставленной цели, повышению престижа. Новейшие технологии, особенности национальных культур и языков — это те познания, к которым стремится современная молодежь. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что русский язык востребован сегодняшней действительностью и для многих молодых людей в Узбекистане является альтернативным решением практических проблем.

Одной из главных социально актуальных задач в деле подготовки современных высококвалифицированных кадров является оптимизация содержания и качества процесса обучения студентов неязыкового вуза русскому языку, который для них не является родным. Хорошее знание русского языка для наших студентов — будущих специалистов-международников — важное средство формирования всесторонне развитого, компетентного работника, способствующее их активному включению в сферу науки, призводства, в общественную жизнь.

Однако практика преподавания русского языка в неязыковых вузах свидетельствует о все еще недостаточно содержательной базе имеющейся учебной литературы, необходимости ее унификации и модернизации. Для создания оптимальных условий обучения требуется разработка учебников и учебных пособий нового поколения, обобщение и корректировка специфических приемов и операций, формирующих профессиональные умения и способствующих активизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с важнейшими современными задачами преподавания русского языка как неродного, что позволит каждому студенту в полной мере использовать и раскрыть свой потенциал. Главное в обучении русскому

языку — развитие коммуникативных способностей студентов: умение свободно говорить и писать, анализировать речевую ситуацию, выбирать наиболее эффективную стратегию и тактику речевого поведения. Работа по формированию у студентов умений и навыков использования во всех видах речевой деятельности конструкций и речевых оборотов, языковых и стандартных речевых клише, характерных для языка изучаемой специальности, овладение активной частью системы терминологической лексики должна вестись целенаправленно. При чтении специальной литературы студенты должны уметь не только распознавать слова, составляющие их рецептивный минимум, но и уметь понимать значение незнакомых слов, относящихся к их потенциальному и продуктивному словарю. В обучении конкретному подъязыку будущей специальности важная роль отводится изучению терминологической лексики, призванной играть огромную профессиональную и коммуникативную роль.

Изучение в нашем вузе языковых особенностей и жанров разных стилей речи — публицистического, научного, официально-делового и его подстилей (законодательного, дипломатического и коммерческой корреспонденции) — формирует у студентов навыки практической стилистики. С учетом ограниченного количества часов, отведенных на изучение русского языка, работа по развитию русской профессиональной речи ведется комплексно, в тесной связи со словом, словосочетанием и законченным текстом, что предполагает автоматизацию объективно отобранных языковых средств и моделей их использования в речевом акте.

Мы уделяем большое внимание самостоятельной работе студентов, так как коммуникативно ориентированное обучение предполагает формирование коммуникативной компетенции. Эта компетенция считается сформированной в том случае, если будущие специалисты используют русский язык как средство систематического получения, пополнения и расширения своих профессиональных знаний и опыта, так как для достижения поставленной задачи главным является свободное владение студентами профессиональной терминологией и основами грамматики изучаемого языка.

В процессе работы над профессионально-ориентированными текстами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас. Ведется целенаправленная работа по ознакомлению студентов с основами научно-исследовательской работы: правилами использования общенаучной и специальной лексики, терминов и аббревиатур, оформления сносок и цитат, составления библиографии, плана, конспекта, тезисов и комментария к научному тексту. Они учатся аргументировать собственную точку зрения, вести научную полемику, работают с такими жанрами научного стиля, как конспект, тезисы, научная статья, рецензия, отзыв, аннотация. Итогом работы по разделу «Научный стиль речи» является написание и защита реферата по избранной специальности на русском языке.

Профессиональная направленность обучения русскому языку требует интеграции этого учебного предмета с профилирующими дисциплинами, ставит перед преподавателем задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать язык как средство формирования необходимых профессиональных умений и навыков.

Новый подход к содержанию профессионально-ориентированного обучения русскому языку должен быть ориентирован на новейшие достижения в той или иной сфере человеческой деятельности и отражать научные достижения, касающиеся профессиональных интересов студентов.

Профессиональная коммуникативная компетенция формируется за счет пополнения и расширения словарного запаса студентов национальных групп, чему способствует работа с текстами учебников по международным экономическим отношениям,

международному праву и международным отношениям, насыщенных соответствующей терминологией по предметам, поскольку содержание коммуникации включает в себя в первую очередь понятийную сферу как совокупность предметов и явлений окружающего мира. Вот почему, чтобы успешно реализовать лингводидактические цели обучения, преподаватель-русист должен иметь знания о специфике материалов по профилирующим дисциплинам вуза. И здесь недостаточно использовать только такой традиционный способ, как перевод терминов, так как из-за своеобразия лексики, которая совпадает в основном значении, студенты национальных групп не могут иметь полного представления о смысловых различиях эквивалентных слов. Перевод лишь помогает усвоить слова вне контекста, в то время как терминологические слова и словосочетания в профессионально ориентированных текстах должны стать материалом для проведения мыслительных операций учащихся.

Терминологическая лексика на занятиях презентуется главным образом во время чтения текстов и материалов по специальности. Чтобы читать специальную литературу и оптимизировать усвоение терминов, следует обучить студентов разным видам чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного и изучающего), т.е. чтению с различными целевыми установками. Речь идет о следующих умениях прочитать презентуемый материал: изложить его основное содержание; передать содержание прочитанного по возможности подробно; найти в прочитанном тексте формулировки, цифровые материалы; просмотреть текст и дополнить имеющуюся в нем информацию; найти в тексте информацию, которая содержит материал для дальнейшей практической работы с текстом.

Для формирования у обучаемых умений и навыков чтения профессионально ориентированных текстов педагогу следует подготовить и использовать систему тщательно разработанных заданий и упражнений. Чтобы студенты смогли извлечь смысловую информацию текста, нужно предусмотреть ряд целенаправленных действий: презентация и анализ нового лексико-грамматического материала с последующей тренировкой и закреплением его до автоматизма; переход от учебного к коммуникативному чтению разного вида; формирование умения максимально точно и полно понимать текст (общее содержание и подробные детали); формирование умения анализировать языковое оформление и логико-смысловую структуру текста.

Обучение студентов национальных групп русской терминологической лексике принято рассматривать в соответствии с этапами формирования умений и навыков, используя следующую последовательность: 1) введение лексики; 2) подготовительные упражнения (языковые); 3) речевые упражнения. В целях оптимизации и ускорения процесса обучения русскому языку при отборе языкового материала предпочтение отдается наиболее употребительным лексическим единицам, типовым синтаксическим конструкциям и клише, расположенным в определенном порядке. Учебный словарьминимум составляется из определенного количества терминологических единиц, поэтому их изучение должно проводиться с учетом последовательности введения и актуализации словарного материала, что обеспечивает доступность в обучении и способствует уменьшению или предупреждению трудностей усвоения терминов.

Специфические терминологические умения и навыки обучаемых складываются из умения выделять в тексте терминологические сочетания и дифференцировать их от свободных словосочетаний; из умения самостоятельно раскрывать терминологические сочетания на основе анализа их составляющих и употребления сочетаний терминов в речи. Для успешного решения этих задач преподавателю необходимо представлять составные терминологические сочетания на основе синтаксических конструкций. Кроме того, следует ознакомить студентов с основными типами речи (повествованием, описанием, рассуждением) и функциями терминов в текстах данных типов.

На заключительном этапе работы с терминологической лексикой русского языка перед студентами стоят задачи овладения рядом узкоспециальных терминологических единиц подъязыка будущей специальности и профессиональными оборотами речи, формирования умений и навыков анализа морфологической структуры производного термина, усвоения наиболее продуктивных словообразовательных моделей; знакомство с особенностями функционирования терминов и определения основных сфер их применения.

Литература

- 1. Алексеев Л. Н. Термин как категория общего языкознания // Русский филологический вестник. М., 1998. Т. 83, № 1.
 - 2. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина. М., 2000.
- 3. *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Рус. язык, 2002.

Д. С. Саъдуллаев

Представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан (Ташкент, Узбекистан)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ И ПОКАЗАТЕЛИ ТОЧНОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Описывая семантические границы невербальной коммуникации, мы выделили некоторые факты, которые послужили основой для определения референтов коммуникации, классифицирующиеся по трем признакам: оценке, статусу и реакции.

Помимо выражения лица и тона речевого высказывания, с помощью которых передается отношение коммуникатора к адресату, некоторые позы и позиции (например, большая позиционная близость, больший наклон тела вперед, большее время контакта взглядов и большой поворот в сторону собеседника) выражают положительную оценку собеседника говорящим. Степень расслабленности позы определяет статус (социальное или групповое положение) коммуникатора по отношению к адресату (большая расслабленность позы наблюдается в том случае, если статус коммуникатора выше), в то время как реакция на слова и поведение собеседника передается повышенной невербальной (мимика, тон голоса) активностью.

Наблюдая над соотношением позы коммуникатора с его отношением к адресату, можно сделать вывод о том, что расстояние между говорящим и слушающим обратно пропорционально чувству симпатии, которое говорящий испытывает к слушающему. Зрительный контакт минимален, если к собеседнику испытывается неприязнь, приближается к максимуму в случае нейтрального к нему отношения и слегка уменьшается, когда собеседник чрезвычайно симпатичен. Для коммуникаторовженщин поворот корпуса в сторону адресата, так же как и контакт взглядов, выражается параболической функцией отношения к адресату, причем степень поворота корпуса наименьшая, если к адресату испытывается неприязнь, наибольшая при нейтральном к нему отношении, и достаточно высокая, когда к адресату испытывается сильная симпатия. Для коммуникаторов-мужчин единственная заметная разница наблюдается по отношению к адресату, который очень нравится. В этом случае корпус коммуникатора ориентирован с меньшей прямотой в сторону адресата.

Исследуя коммуникативное значение положения рук и ног коммуникатора, мы обратили внимание на такие показатели, как ассиметричное и закрытое или открытое положение рук и ног; причем под закрытым понималось положение, когда руки при-

жаты к телу или сложены на коленях, а ноги сложены вместе; соответственно, под открытым понималось расставленное положение рук и ног. Кроме того, оценивалось коммуникативное значение положения «подбоченясь». Было обнаружено, что открытое положение рук сидящих женщин являлось выражением позитивного отношения к более пожилым или молодым адресатам, но не к адресатам того же возраста. Положение «подбоченясь» использовалось для выражения асимметричного положения рук и ног для выражения негативного отношения к адресату. Асимметричное положение рук и ног характеризует степень расслабленности коммуникатора по отношению к адресату. Два дополнительных показателя расслабленности, а именно степень откинутости корпуса назад и наклона его вбок обнаружили тесную связь с выражением отношения к адресату. Большая степень отклонения корпуса назад является показателем негативного отношения, тогда как умеренный наклон тела вбок передает положительное отношение, а слишком большой или малый наклон — нейтральное или отрицательное.

Поза и позиция коммуникатора, по-видимому, довольно последовательно выражают его статус по отношению к адресату. Расстояние между коммуникаторами увеличивается с увеличением разницы в их статусе. Можно сделать вывод, что длительность контакта взглядов должна быть умеренна при разговоре с адресатом более высокого статуса, максимальна при среднем статусе и минимальна при низком статусе адресата. Однако для подтверждения этих предположений требуются дополнительные наблюдения и эксперименты.

Нами установлено, что показатели расслабленности кистей рук, ног и корпуса коммуникатора следующим образом зависят от статуса адресата:

если коммуникатор стоит, степень расслабленности его больше в том случае, когда статус адресата ниже его собственного, и меньше, если статус выше;

в сидячем положении показатель расслабленности корпуса коммуникатора (степень наклона корпуса в сторону) больше в случае с адресатом более низкого статуса и меньше в случае с адресатом более высокого статуса.

Анализируя невербальные коммуникации, сопутствующие воспринимаемой и выражаемой убедительности, мы пришли к выводу, что степень симпатии, передаваемой адресату невербально, непосредственно соотносится с выражаемой убедительностью коммуникатора и воспринимаемой убедительностью его сообщения. Было установлено, что выражение отношения к адресату связано с такими проявлениями невербального поведения, как позиция, поза, мимика, жесты, речевые характеристики. Выявлено, что на воспринимаемую убедительность сообщения влияют следующие (в порядке значимости) факторы: больший диапазон интонационных изменений, более громкая речь, больший темп речи, более разнообразная мимика, повышенная жестикуляция, большая плавность речи, более длительный контакт взглядов с адресатом и, наконец, меньшее количество самоманипуляционных движений (движения почесывания, поглаживания какой-то части тела, постукивание пальцами и т.д.).

Кроме того, было определено, что усиленно выражаемая убедительность коммуникатора проявляется в более длительном контакте взгляда с адресатом, меньшей степени подвижности корпуса (только для коммуникаторов-женщин), повышенной самоманипуляции (только в том случае, если адресат реагирует положительно).

Точность коммуникации — переменная величина, зависящая от следующих групп различных факторов, которые являются атрибутами коммуникатора, адресата, канала передачи сообщения, содержания сообщения и предмета сообщения:

уровень развития мышления коммуникатора;

правила кодирования, применяемые им при передаче содержания;

степень отличия его индивидуальных правил кодирования от общепринятых;

его отношение к содержанию сообщения, его отношение к адресату;

скорость переработки информации, передаваемой коммуникатором.

Предполагается, что некоторые из вышеназванных атрибутов характеризуют временные состояния коммуникатора, другие же характеризуют его более или менее постоянные состояния.

Атрибуты адресата аналогичны атрибутам коммуникатора.

Атрибуты канала коммуникации включают следующие переменные:

количество каналов связи, доступных коммуникатору;

возможность модификации сообщения при передаче;

наличие обратной связи для коммуникатора.

Атрибуты содержания сообщения составляют следующие переменные:

степень одновременной избыточности сообщения;

степень последовательной избыточности:

степень объективности сообщения, т.е. его определенность, без ситуации или контекста, где оно представлено.

Атрибуты предмета сообщения включают в себя неопределенность и сложность этого предмета.

Для каждой из этих групп независимых переменных нами предложены определенные характеристики относительно влияния этих факторов на точность коммуникации, а именно:

точность коммуникации связана со степенью совпадения правил кодирования коммуникатора и правил декодирования адресата;

точность коммуникации между двумя коммуникаторами зависит от степени соответствия их субкультур;

точность декодирования сообщения адресатом зависит от явности коммуникационного поведения коммуникатора, выраженного по разным каналам;

точность коммуникации связана с тем, насколько четко определены правила кодирования предмета сообщения.

Способность передавать и воспринимать положительное и отрицательное отношение, выражаемое мимикой и тоном голоса, устанавливает соответствие между кодирующими и декодирующими способностями при передаче отношения с помощью мимики и тона голоса у лиц, в различной степени стремящихся получить одобрение своих действий. Передача отношения по мимическому каналу более эффективна, чем по каналу интонационному.

Отрицательное отношение передается лучше, чем положительное, и способность индивида передавать отношение в основном ограничивается передачей оттенков отрицательного значения. Лица, в меньшей степени стремящиеся к завоеванию одобрения, лучше выражают оттенки отрицательного отношения, чем лица, стремящиеся к этому в большей степени, в то время как соответствующей разницы в способности воспринимать положительное или отрицательное не обнаруживается. Женщины значительно лучше, чем мужчины, передают оттенки отрицательного отношения, однако мужчины несколько лучше выражают позитивное отношение.

Литература

- 1. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М., 2000.
- 2. Саъдуллаев Д. С. Риторика, или Как стать Златоустом. Ташкент, 2008.
- 3. Саъдуллаев Д. С. О насущном в субъективном контексте. Ташкент, 2010.
- 4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

Ю. В. Саламатина

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

На фоне социально-политических изменений ориентиров современного общества возникает необходимость в новых личностных и профессиональных качествах будущего учителя, обеспечивающих восприимчивость к творческому труду, к поиску новых эффективных форм взаимодействия, взаимоприемлемых ценностей в образовательном процессе. Система образования должна строиться вокруг сильного, одаренного, талантливого, увлеченного своим делом учителя, обладающего милосердием и сопереживанием по отношению к другим людям, прежде всего, к учащимся. Для решения этой общенациональной задачи на учителя возлагается ответственность строить партнерские педагогически целесообразные отношения с другими субъектами социализации: семьей, общественными организациями, учреждениями дополнительного образования, средствами массовой информации и т.д.

В связи с этим актуальной становится проблема формирования эмпатийной культуры у учителей, а необходимость ее решения зафиксирована в основных нормативных документах современного образования [4].

Будучи сложным и многосоставным феноменом, эмпатийная культура у учителей не возникает стихийно и самостоятельно в процессе профессиональной подготовки, а является частью базовой культуры личности, компонентом педагогического мастерства и профессионализма, требующим целенаправленного формирования.

Следует отметить, что в современной науке исследуются отдельные стороны рассматриваемой проблемы. Так, различные аспекты педагогического образования отражены в исследованиях многих ученых [1; 2; 3].

Полноценное осмысление сущности феномена эмпатийной культуры учителей невозможно без изучения его генезиса. При исследовании и анализе истории становления проблемы формирования эмпатийной культуры учителей позволило проанализировать имеющийся опыт ее решения, выделить определившиеся социально-исторические предпосылки, а также обосновать своевременность и актуальность выбранного нами исследовательского направления и прийти к выводу, что хоть в настоящее время и происходит дальнейшее развитие культурологической науки, активизируются исследования в области профессиональной культуры педагога, а также изучение различных аспектов эмпатии. Тем не менее, работ по проблеме формирования эмпатийной культуры учителей пока нет.

Проанализировав и обобщив позиции исследователей по выявлению понятия «эмпатийная культура учителя», было определено, что это является видом профессиональной культуры учителя, в которой сочувствие, сопереживание и толерантность выступают основными ценностями профессиональной деятельности [7].

Изучив методологические основания проблемы формирования эмпатийной культуры учителей, ее историографический анализ и современное состояние, привели к достаточным предпосылкам для проектирования системы формирования эмпатийной культуры учителей.

Структура системы определяется наличием таких компонентов, которые связаны между собой системообразующим фактором, функционирование которых порождает новое свойство – сформированную эмпатийную культуру учителей.

К компонентам, порождающим процесс формирования эмпатийной культуры и приводящим к результату, относятся мотивационно-целевой, организационно-деятельностный, контрольно-оценочный и аналитико-корректирующий. Каждый компонент выполняет свои функции, обладает внутренней логикой, а также внешними связями с остальными компонентами, дополняя и усиливая продвижение к результату функционирования системы [7].

Логика связей между компонентами объясняется особенностью процесса формирования эмпатийной культуры у учителей. Прежде всего, цель задает необходимость создать соответствующую мотивацию, переходящую в личностные цели каждого студента. Затем на основе сформированных мотивов и осознаваемых целей разворачивается организационно-деятельностный компонент. Его течение контролируется и оценивается возможностями контрольно-оценочного компонента. Поскольку эмпатийная культура имеет личностную природу, то необходима не только коррекция процесса ее формирования, но и опора на аналитическую деятельность самого субъекта — учителя, в этом проявляется особенность аналитико-корректирующего компонента. Совокупность компонентов приводит к результату, сопоставимому с обозначенной целью системы.

Разработанная система, как и любая педагогическая, всегда имеет потенциал для дальнейшего развития, для повышения эффективности ее функционирования. В качестве возможностей, повышающих эффективность функционирования системы, могут выступать специально созданные условия.

Такие условия должны обладать свойствами необходимости и достаточности. Необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы — это условия, без которых она не может работать в полной мере; достаточные условия — это условия, которых достаточно для ее нормальной работы [9].

В результате анализа ряда исследований по данному вопросу, были выявлены следующие педагогические условия:

- 1) реализация дисциплины по выбору «Рефлексивный практикум»;
- 2) введение ситуативных педагогических задач в обязательные дисциплины вариативной части;

Результативность рефлексивного практикума определяется освоением общечеловеческих, нравственных ценностей, овладением рефлексивными знаниями, переводом их в неосознанные мотивы поведения. Специфика рефлексивного практикума определяется принципиальной новизной образовательной ситуации, в которой разворачивается деятельность будущего учителя. Успешность реализации этой задачи во многом зависит от того, насколько целесообразно будут отобраны содержание, формы и методы организации учебно-познавательной деятельности учителей. Именно с этих позиций разрабатывается и применяется рефлексивный практикум, который ориентирован не только на формирование у учителей спектра базовых понятий в ходе аудиторных занятий, но и на организацию активного их включения в разнообразные виды деятельности [5].

Что касается ситуативных задач, то, исходя из специфики формирования эмпатийной культуры, анализа научных источников по данной проблеме, в состав данных задач включаются:

- 1) мотивационно-ситуативные задачи;
- 2) гностико-эвристические ситуативные задачи;
- 3) рефлексивно-пиктографические ситуативные задачи;
- 4) эмпатийно-дискурсивные ситуативные задачи.

Актуальность проблемы формирования эмпатийной культуры учителей обусловлена интенсивно возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников педагогических вузов и возникновением необходимости в разработке инновационных форм освоения необходимых личностных и профессиональных качеств, как будущего, так и состоявшегося учителя.

Таким образом, данный анализ и исследование показывает многоаспектность проблемы формирования эмпатийной культуры учителей, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между возрастающей потребностью общества в учителях, обладающих эмпатийной культурой, и недостаточной теоретикометодологической и методико-технологической разработанностью путей и способов ее формирования, адаптированных к использованию в современных условиях образовательного процесса высшей школы.

Литература

- 1. *Бодалев А. А., Каштанова Т. В.* Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л.: ЛГУ, 1975.
- 2. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.
- 3. Гончаренко Е. С. Развитие эмпатийного потенциала личности. На материале исследования детей 7–8 лет: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
 - 4. Об образовании: Закон Российской Федерации. М.: Астрель: АСТ, 2005.
- 5. Исаев И. Ф. Внутривузовская рефлексивная программа формирования профессионально-педагогической культуры // Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
 - 6. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
- 7. Саламатина Ю. В. Система формирования эмпатийной культуры будущих учителей и условия ее эффективного функционирования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: http://www.science-education.ru/119-14645.
- 8. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. М.: Просвещение, 1993.
- 9. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006.

Н. Б. Сапарова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В современном мире активно продолжают обсуждать проблемы индивидуально-личностное развитие всех субъектов образовательного процесса, в частности учащихся и педагогов. В связи с этим возникают вопросы: «В какой совместной деятельности можно констатировать факт этого развития? Какова направленность векторов, характеризующих индивидуально-личностное преобразование учителей и студентов? Какие критерии будут свидетельствовать об этом преобразовании?».

Использование современных интерактивных методов образования развивает компетентностный подход обучения и расширяет возможности выработки профессиональных компетенций будущего специалиста.

Инновационные методы обучения имеют следующие преимущества: индивидуальный подход к каждому студенту; активность всех студентов группы на занятии; свободное и заинтересованное обучение студентов; более глубокое понимание и способностей; развитие навыков, необходимых для обучения в течение всей жизни; повышение интереса освоение материала; фиксирование и закрепление знаний, навыков и к учебе у студентов и улучшение посещаемости; получение внутреннего удовлетворения у студентов и у преподавателя; мотивация студентов на сбор, анализ и обобщение материала; улучшение взаимосвязи изучаемых дисциплин, повышение междисциплинарной культуры.

Опыт показывает, что интерактивные методы преподавания создают большие возможности для активного вовлечения студентов в работу, способствуют формированию умения нестандартно мыслить, критически анализировать, искать и находить информацию, обрабатывать и синтезировать информацию, и что немаловажно — работать в команде. У студентов развивается чувство ответственности за себя и за команду, вырабатываются способности соединять теорию и практику, решать реальные жизненные вырабатываются способности соединять теорию и практику, решать реальные жизненные задачи и проблемы, учится высказывать и отстаивать свою точку зрения. При этом необходимо сочетать традиционные форм обучения с интерактивными формами, что позволяет добиться наибольших результатов, при формировании профессиональных компетенции студентов. Роль педагога при интерактивном обучении: активизировать индивидуальные умственные процессы студентов; обеспечивать понимание информации; индивидуализировать педагогическое взаимодействие; обеспечивать достижение взаимной связи между студентами при обмене информацией.

Остановимся на наиболее интенсивно используемых методах интерактивного обучения применяемого нами в процессе формирования профессиональных компетенций

Эвристическая беседа — устный словесный вопросно-ответный метод активного обучения, основанный на активизации фоновых знаний обучающихся, обучении их анализу различных явлений, самостоятельному принятию решений, развитии находчивости, интуиции, логики. Основной инструмент эвристической беседы эвристические вопросы. Они должны быть такими, чтобы студенты применяли для ответа логическое мышление, сравнивали, делали предположения, выводы, привлекали свой профессиональный, учебный и жизненный опыт. Преподавателю, стремящемуся организовать преподавание педагогических дисциплин с помощью эвристической беседы, необходимо знать классификацию эвристических вопросов. Данная классификация основана на психических процессах, которые активизируются у обучающихся в процессе размышления над ответом: на обобщение, выделение важного, основного, наиболее существенного; прогностические; на сравнение явлений, фактов; на формулировку выводов, понятий, собственных суждений; на применение полученных знаний в практической деятельности; диагностические; на установление межпредметных связей; на уточнение; вопросы о вопросах. При проведении практических занятий могут быть эффективно использованы практически все типы эвристических вопросов.

Ролевая игра — это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной и профессиональной ситуации. Она позволяет студентам увидеть, понять и при желании апробировать иную стратегию поведения. Проигрывание определенной сценической роли, отождествление (идентификация) с ней, помогает студентам: обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностно и про-

фессионально значимых ситуациях; установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнера по общению; пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных обстоятельствах.

У студентов формируются такие умения и навыки как: психологическую наблюдательность; способность к анализу ситуации и эмоциональных переживаний участников; умение прогнозировать последствия разворачивающихся событий; способность гибко и оперативно реагировать на происходящее; навык руководства процессами без оценочных суждений.

Метод проектов. Расширяет умение работать самостоятельно, учитывая актуальность проблемы, учит ориентироваться в информационном пространстве, расширяет познавательные, творческие умения и навыки.

Это такие мини-проекты, как «Культура — это достояние общества», «Искусство — это достояние народа» «Книга и ее воспитательное значение», «Модель современного педагога» — групповой проект. Чтобы выполнить задание по созданию проекта, студенты направляют все свои усилия на то, чтобы сложить имеющуюся у них информацию в единое целое, приготовить презентацию и защитить проект.

Метод «мозгового штурма» — это эффективный метод коллективного решения. На доске записывается проблема или тема, выдвигается идеи решения проблемы, которые записываются, группируются, анализируются, совершенствуются и выбираются только те, которые решают проблему.

В ходе «мозгового штурма» студенты применяют знания + умения + учебную деятельность + систему знаний, а также практические навыки анализа и синтеза, т.е. делают такие важные шаги по формированию ключевых компетенций: коммуникативной, проблемной.

Творческие задания. Под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от студента не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни) придает смысл обучению, мотивирует студента. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, самообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая преподавателя. Данный метод обучения используется как в традиционной, так и в интерактивной технологии обучения.

В практике работы мы также используем следующие интерактивные методы как: метод «микрофон» (дает возможность каждому высказать свою мысль или позицию, но не комментировать и не оценивать ответ, не перебивать, не выкрикивать); работа в малых группах (это умение практиковать навыки сотрудничества и межличностного общения); кейс-метод (при работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией); исследовательский метод (в наибольшей степени удовлетворяют требованиям компетентностного подхода, направленного на развитие активности, ответственности и самостоятельности в принятии решений) и др. Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения — одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода. Вместе с тем, интерактивные методы обучения несут в себе и определенные риски:

иногда предшествующее обучение не способствует должной подготовке студентов;

увеличивается время на обучение, что отражается отрицательно на других дисциплинах; частичная потеря контроля над студентами, если они работают в группах, кто-то может больше работает, а кто-то меньше; возможно уменьшение объема приобретаемого знания из-за того, что больше времени затрачивается студентами на анализ одной конкретной проблемы.

Но эти трудности не умаляют достоинства интерактивных методов обучения.

Рассмотренные в настоящей статье интерактивные методы обучения направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов.

Литература

- 1. Алимов А. Семинар-тренинг Интерактивная методика обучения. Алматы, 2013.
- 2. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. Новокузнецк, 2005 (вып. 8).
- 3. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2008.

И. А. Скворцова

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чтобы оценить роль и функции мультимедийных технологий в процессе обучения современных студентов иностранным языкам, следует рассмотреть суть понятия мультимедиа. В наши дни применяются разные подходы к определению мультимедийных технологий. Одна интерпретация этого понятия исходит из «функциональной стороны явления, как средства программного и аппаратного обеспечения и интерактивного характера явления (активное участие обучающегося в работе с информацией)» [Баранова, 2013, с. 3]. По другой версии, мультимедиа определяется как «взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения» [Чередниченко, 2014, с. 115].

Важно отметить следующие особенности и возможности применения мультимедийных технологий в процессе обучения:

информация представлена более наглядно;

объекты звучат и «оживают»;

реальные процессы возможно имитировать и моделировать;

возможно создавать виртуальную реальность;

образное мышление обучающихся развивается;

интерактивность повышается;

эмоциональная вовлеченность обучающихся возрастает.

В качестве примера использования мультимедийных технологий на занятиях по английскому языку в вузе предлагаю свой опыт работы с новостными программами. Речь идет об образовательном ресурсе Британской вещательной корпорации Би-би-си

«Слова в новостях» (ВВС Learning English Words in the News). Казалось бы, новости быстро устаревают и теряют свою актуальность. Однако редакторы ВВС отобрали для вышеупомянутого образовательного ресурса новости общегуманитарного характера, которые остаются интересными на протяжении долгого времени. Каждая новость сопровождается лаконичным описанием. Приведу краткий список новостей (и их описаний), которые пользуются заслуженной популярностью у студентов нашего университета.

Record-breaking royal

Queen Elizabeth II has broken the record. She's now been on the throne longer than any other British monarch.

(Королева Елизавета II побила рекорд. Она пребывает на троне дольше какого-либо британского монарха.)

3D paintings

A museum in the Philippines wants visitors to be part of the picture. (Музей на Филиппинах хочет, чтобы посетители стали частью картины.)

Snakes in a cafe

New cafe in Tokyo offers customers the opportunity to hold a snake. (Новое кафе в Токио предлагает посетителям возможность подержать змею.)

Flying food

Food literally flies to the table in restaurants in Singapore. (Еда буквально летит к столику в ресторанах Сингапура.)

The secret of giraffes' long legs

Is being tall a good thing? Scientists study how giraffes move. (Хорошо ли быть высоким? Ученые изучают, как двигаются жирафы.)

Grass phone

Would you use a phone made out of grass? Take a look at some 'green' technology. (Хотели бы вы пользоваться телефоном, сделанным из травы? Взгляните на «зеленую» технологию.)

Not just for Christmas

Trees left after Christmas are used to prevent floods in the UK.

(Елки, оставшиеся после Рождества, используются для предотвращения наводнений в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии.)

Алгоритм подачи новостей таков:

- 1. Диктор представляет пять ключевых слов или выражений, которые будут далее использоваться в новости. По мере произнесения они появляются на экране, и студенты могут проговаривать их вместе с диктором.
- 2. Диктор проговаривает новость, и на экране параллельно идет видеоряд, иллюстрирующий новость. При этом в нижней части экрана вновь появляются ключевые слова и выражения во время их произнесения. Таким образом, одновременно задействованы аудиальный и визуальный каналы восприятия. И если восприятие на слух недостаточно полное, то визуальный канал помогает это компенсировать.
- 3. Новость демонстрируется повторно, и на этот раз ее сопровождают субтитры. Аудитория видит полный текст новости и соотносит его с видеорядом. Так цепочка

слов наглядно выстраивается в высказывание, наполненное смыслом. Это позволяет максимально заполнить пробелы восприятия, оставшиеся после первого прослушивания и просмотра без субтитров. При кажущейся простоте, задача эта осложняется тем, что новость подается в темпе, естественном для носителя языка. Но именно таким образом обучающихся приучают воспринимать аутентичную речь на слух.

В заключение диктор вновь повторяет пять ключевых слов и выражений, и их снова можно видеть на экране. Безусловно, многократное повторение способствует более быстрому запоминанию новых лексических единиц и удержанию их в памяти.

Эта логически выстроенная последовательность является эффективным инструментом для обучения аудированию и позволяет легче преодолеть барьер непонимания иноязычного текста на слух.

После аудирования предлагается упражнение (заполнить пробелы в пяти новых предложениях), в котором ключевые слова и выражения можно закрепить. Более того, каждое предложение содержит реалии и сопровождается ссылкой, которая предлагает доступ к статье по данной теме. Таким образом, каждая новость снабжена богатым материалом для дальнейшего чтения и обсуждения.

Представляется целесообразным расширить границы использования новостных программ. Эта модель применима в обучении любому иностранному языку. Кроме того, можно выбирать новости на любые темы, актуальные для вашей аудитории, и пошагово следовать данной модели.

Использование мультимедийных технологий в обучении является важной составляющей новой методики обучения — эдьютейнмент. Слово edutainment получилось в результате слияния двух английских слов: education (образование) и entertainment (развлечение). Эдьютейнмент (часто встречающийся русский эквивалент — «обучение через игру») — это методика, которая позволяет приятно проводить время учебного процесса, или развлекаться и при этом учиться.

Эдьютейнмент превращает учебный процесс в динамичное действо, в которое вовлекаются все его участники. Такое воздействие эдьютейнмента объясняется тем, что в нем задействуются несколько каналов восприятия: слух в сочетании со зрением и минимальным движением (например, нажатие на кнопку, чтобы выбрать правильный вариант) позволяют информации значительно прочнее отложиться в долговременной памяти.

Следовательно, эдьютейнмент с использованием мультимедийных технологий особенно эффективен в областях, где необходимо много запоминать. Эффективность эдьютейнмента была подтверждена многочисленными исследованиями. Исследования показали, что студенты, которые учили новые иностранные слова с помощью эдьютейнмент-методик, овладели гораздо более объемным активным словарным запасом.

Edutainment увлекателен для всех участников процесса обучения: и для студентов, и для преподавателей. Эта методика делает занятия необычными и запоминающимися, удивляет и заинтересовывает. Ее можно использовать на всех уровнях обучения. Эдьютейнмент, подкрепленный мультимедийными технологиями обладает большим потенциалом.

Литература

- 1. *Баранова Н. А.* Мультимедиа как предмет дидактического исследования // Концепт. 2013. № 3.
- 2. *Чередниченко* Г. А. Использование мультимедиа для оптимизации процесса обучения деловому иностранному языку // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 202.

- 3. BBC Learning English Words in the News [Electronic resource]. URL: http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/witn.
- 4. *The Effects* of Edutainment Towards Students' Achievements [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/489354/THE_EFFECTS_OF_EDUTAINMENT_TOWARDS_STUDENTSACHIEVEMENTS

С. Смирнова

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Ташкент, Узбекистан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ И. А. БУНИНА УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего.

Марк Туллий Цицерон

В настоящее время новые методы и формы обучения, базирующиеся на принципах интерактивности процесса приобретения знаний и работы с информацией, вытесняют иллюстративно-объяснительные и демонстрационные методы, ориентированные, как правило, на пассивное коллективное восприятие информации. Это связано в первую очередь с появившимися информационными технологиями, меняющими роль педагога и учащегося: преподаватель не только передает свои знания и опыт учащимся, но и инициирует их самостоятельный поиск и творческое освоение знаний. Только в этом случае учитель сможет привить учащимся навыки правильного отбора учебного материала и грамотной работы с огромным потоком текущей информации. Иными словами, ученик сегодня должен сам уметь учиться. Развить в себе такие навыки ученику поможет критическое мышление, которое, по мысли исследовательницы Л. Парфентьевой есть «такой способ мышления, при котором человек ставит под сомнение поступающую информацию и даже собственные убеждения». Л. Парфентьева убеждена, что это очень полезный навык, потому как вопрос «А, может, все работает вовсе не так, как мы предполагаем?» помогает развитию» [3].

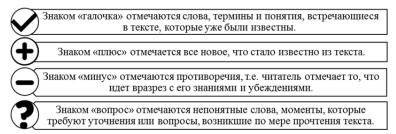
Как известно, критическое мышление при изучении лирического жанра литературы ориентировано на развитие у учащихся навыков работы с текстом, на совершенствование звучащей и письменной речи, на активное взаимодействие подростков со сверстниками и педагогом в процессе интерпретации художественного текста.

На развитие критического мышления направлено множество различных по форме и содержанию приемов. Какой из них использовать — индивидуальный выбор каждого педагога, который будет исходить из таких факторов, как: цели учебного занятия, количество учащихся, уровень их интеллектуальных способностей и т.д.

Рассмотрим употребление, на наш взгляд, самых оптимальных приемов развития критического мышления при осмыслении ориентального пейзажного стихотворения И. А. Бунина «К востоку» [1, с. 150], изучение которого обусловлено учебной программой по литературе для профессиональных колледжей. Стихотворение было написано во время многочисленных путешествий писателя по странам арабского Востока. Так как тематика и сама аура блистательного стихотворения поэта близка учащимся, преподавателю будет нетрудно направить их деятельность на анализ и оценку данного произведения.

Чтобы лирическое произведение произвело впечатление на обучаемых, оно должно очень выразительно и профессионально прочитано, причем наизусть, преподавателем. Обычно чтение оказывает сильное впечатление. Даже если учащиеся не до конца понимают содержание стихотворения, они почти сразу эмоционально реагируют на его ритмику, мелодию и выразительные средства. Часто учеников поражает образность, необычность в выражении переживаний. После чтения нужна «минута молчания» — та пауза в занятии, когда учащийся еще находится во власти эмоций, когда он внутренне, интуитивно воспринимает тот слой лирического текста, который доступен его личностному и читательскому опыту [2]. И только после этого можно приступать к анализу.

На начальном этапе разбора стихотворения уместно использовать методический прием «Инсерт» (технология эффективного чтения), который выявит степень понимания текста учащимися. В зависимости от уровня языковой подготовки учащихся, можно продиктовать или же написать на доске текст стихотворения, который они перепишут в свои учебные тетради или на отдельный листок. Далее обучающимся необходимо сделать определенные пометки напротив каждой строчки или слова стихотворения.



После выполнения указанного выше задания важно провести работу со словарем для того, чтобы учащиеся лучше поняли семантическую нагрузку слов, которые были помечены знаком «вопрос» (например, *теплынь* (разг.) — очень теплая погода, *роговик* — горная минеральная порода, *совка* — семейство бабочек (ночницы) и т.д.).

Немаловажное значение имеет и работа над изобразительными средствами языка, использованными автором при создании стихотворения. Здесь можно предложить учащимся оформить «двухчастный дневник». Он поможет глубже проникнуть в смысл слов и словосочетаний, при помощи которых поэт создает художественные образы, передающие целостную картину восприятия действительности поэтом.

Цитаты из стихотворений	Лексические средства изобразительности, комментарии
Вот и скрылись, позабылись снежных гор чалмы.	Эпитет, метафора. Возникает ощущение простора, ве-
Зной пустыни, путь к востоку, мертвые холмы.	личия природы
Каменистый, красно-серый, мутный океан	Эпитеты, олицетворение. Ярко, выразительно и образ-
На восток уходит, в знойный, в голубой туман.	но описывается такое явление природы, как закат
День тут светел, бесконечен, вечер синь и дик.	Эпитеты. Они использованы для более «красочного»
	представления о смене дня и ночи, создания явного
	контраста. По слову «бесконечен» можно догадаться,
	что речь идет, скорее всего, о весенне-летней поре, ко-
	гда день длиннее ночи
И едва стемнеет, смеркнет, где-то между скал,	Сравнение, метафора. Создается ощущение сказочно-
Как дитя, как джинн пустыни, плачется шакал.	сти и, в то же время, возникает чувство тревожности
	от наступления сумерек
И на мягких крыльях совки трепетно парят,	Стертая метафора, эпитет. Совки, шакалы, звезды сим-
И на тусклом небе звезды сумрачно горят.	волизируют наступление ночи

Исходя из этого, учащиеся приходят к выводу, что данное стихотворение посвящено описанию величия природы: в своем произведении И. А. Бунин с поразительным художественным мастерством отразил переход дневного времени суток в ночь. Учащиеся должны в полной мере оценить это, казалось бы, естественное природное явление, преобразившееся под пером великого мастера в блистательное художественное полотно. Учителю не надо навязывать ученикам уже устоявшиеся оценочные штампы, а напротив побудить каждого из них, пусть не совсем умело, но очень самостоятельно проанализировать и оценить отдельную стихотворную строку и в целом стихотворение по-своему, в зависимости от индивидуальных способностей.

В результате проделанной работы, учащиеся обязательно увидят, что все стихотворение буквально пронизано природными реалиями, присущими именно восточному миру: «снежных гор чалмы», «как джинн пустыни», «зной пустыни, путь к востоку, мертвые холмы» и т.д.

Заключительным этапом занятия должно стать системное обобщение темы учебного занятия, причем не только вербально, но и образно, т.е. используя как логическое, так и образное мышление. Для достижения этой цели можно использовать прием «Образ результата», который будет заключаться в переводе вербальной информации в образную [4, с. 14–15]. Иными словами, учащимся можно предложить нарисовать иллюстрацию к изучаемому стихотворению, предварительно разделив их на малые группы. Несмотря на кажущуюся простоту, результаты данной работы могут иметь довольно глубокий философский смысл, в зависимости от того, как «художники» поняли внутренний мир автора. Это поспособствует не только синтезу пройденного учебного материала, но и поможет педагогу увидеть, насколько правильно и глубоко учащиеся группы с нерусским языком обучения поняли произведение великого русского поэта и писателя И. А. Бунина.

Таким образом, современный урок литературы должен представлять собой сочетание различных методов и приемов развития как устной и письменной речи, так и образного творческого мышления. Необходимо организовать учебный процесс так, чтобы он проходил в доброжелательной обстановке и в то же время приносил пользу, не превращаясь при этом в забаву. Возможно, именно на таком занятии воплотится в жизнь фраза Цицерона, выбранная в качестве эпиграфа для данной статьи.

Литература

- 1. Бунин И. А. Стихотворения. Собр. соч.: в 6 т. М.: Худож. лит-ра, 1997. Т. 1.
- 2. *Особенности* изучения лирических произведений // Электронная библиотека для студентов филологических факультетов [Электронный ресурс]. URL: http://fillfuck.eclp.ru/1/12.html
- 3. Парфентьева Л. Работа будущего: 10 навыков, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс]. URL: http://www.sncmedia.ru/career/rabota-budushchego-10-navykov/
- 4. Фарберман Б. Л., Мусина Р. Г. Интерактивный метод обучения: образ результата // Перемена. 2004. Т. 5, № 4.

Д. Т. Усманова

Чирчикское ВТКИУ (Чирчик, Узбекистан)

Ролевая игра как активный метод обучения языку

Развитие глобализации и интеграционных процессов в социально-экономической, политической, образовательной и культурной сферах общества предъявляет возросшие требования к подготовке выпускников высшего профессионального звена. Современный специалист должен быть востребованным не только на региональном,

но и на мировом рынке труда. Поэтому социальный заказ общества актуализирует необходимость подготовки специалистов, способных не только владеть профессиональными умениями и навыками, но и языковыми компетенциями, предполагающими возможность изъясняться на профессиональные темы, как на родном, так и на другом языке.

К профессиональным знаниям в области знания языков можно отнести следующее:

знание лексики, грамматики и фонетики, то есть знание элементов языковой системы;

владение навыками слушания, говорения, письма, чтения;

знание духовной, материальной и поведенческой культуры народов изучаемого языка;

совершенное владение компьютером, оргтехникой и Интернетом;

способность работать в команде, быть инициативной, любознательной и творческой личностью.

На занятии по обучению языку особое место занимают такие формы, которые обеспечивают активное участие каждого студента, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать язык. Эти задачи можно решить с помощью игровых методов обучения. В игре способности любого человека проявляются в полной мере. Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она предполагает принятие решения — как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на языке обучения, то она открывает богатые обучающие возможности. Являясь развлечением, отдыхом, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений.

Игровые методы обучения используют различные способы мотивации: совместное решение игровых задач стимулирует межличностное общение и укрепляет отношения между учащимися (мотивы общения); в игре учащиеся могут постоять за себя, свои знания, свое отношение к деятельности (моральные мотивы); каждая игра имеет близкий результат и стимулирует учащегося к достижению цели и осознанию пути достижения цели.

Для порождения потребности в знаниях и их практическом применении, для повышения личностной, познавательной активности учащихся методисты предлагают использование активных методов обучения — ролевых игр.

Ролевая игра представляет собой речевую деятельность, одновременно игровую и учебную, в процессе которой обучающиеся выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении.

По характеру педагогического процесса выделяют следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие;

К особенностям игры относится ее эвристичность, дух творчества, пронизывающий все разворачивающиеся действия. Ведь результат игры изначально непредсказуем, имеет вероятностный характер, что и придает каждой игре привлекательную неповторимость знакомого по эмоциональному эффекту, но не воспроизводимого в точности события.

Одной из разновидностей игры являются ролевые игры. В ролевой игре участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную про-

блему или ситуацию. Имитацией называются ролевые игры с использованием имитацией. Эти методики способствуют:

развитию воображения и навыков критического мышления;

развитию способности ясно выражать свое отношение, мнение и ценности;

применению на практике другой линии поведения;

применению на практике умения решать проблемы;

развитию речи учащихся.

Применение ролевых игр может быть рекомендовано на занятиях по практике речи при изучении следующих тем:

- Знакомство. Контакт.
- Человек, его внешность и характер. Одежда.
- Покупки.
- Сфера услуг (Телефон. Почта. Бытовое обслуживание).
- Питание (Ресторан. Кухня. Приготовление пищи).
- Город. Ориентация в городе. Транспорт. Проблемы большого города.
- Жилье (Квартира. Дом. Агентство недвижимости. Домашние дела).
- Здоровье. Медицинское обслуживание.
- Путешествия. Гостиница.
- Увлечения (Интересы. Спорт. Искусство. Музыка. Кино. Театр. Общественные места. Отдых и развлечения).
 - Беседа по интересам.
 - В гостях. Приглашение. Этикет посещения гостей.
 - Обучение.

Применение различных приемов обучения помогает закрепить языковые явления в памяти, создать устойчивые слуховые и зрительные образы, поддерживать заинтересованность у обучаемых.

На сегодняшний день увеличилось использование коммуникативного подхода при изучении языка. Этот подход подразумевает под собой процесс общения, коммуникации, который нацелен на практическое использование языка.

Игра формирует новые личностные качества, способствует усвоению правил поведения, так как игра не только учит, но и воспитывает, в какой-то степени изменяет учащихся.

Но при планировании занятий и подборе к ним различных игр необходимо учитывать уровень развития и информированности, в некоторых случаях — опору на родной язык.

Основные требования к ролевым играм:

абсолютно все учащиеся должны одобрить такой вид проведения урока;

игра должна мотивировать учеников, вызывать у них интерес и желание к обучению;

преподаватель должен хорошенько подготовиться к проведению ролевой игры. Немаловажно, чтобы учащиеся поверили, что им необходимо правильно сыграть свою роль. Только при этом условии их речь будет естественной и убедительной;

она непременно проводится в дружелюбной обстановке;

игра организуется таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать отрабатываемый языковой материал.

Безусловно, сам преподаватель должен верить в результативность и эффективность ролевой игры. Только при этом условии он сможет достичь успеха. Важное значение обретает мастерство преподавателя налаживать контакт со студентами, так

как благоприятная атмосфера на занятии имеет большую ценность. Конкретные профессиональные ситуации усиливают интерес обучаемых к занятиям, в результате чего ускоряется процесс приобретения новых навыков и практических знаний. Таким образом, использование разнообразных методов и приемов работы при обучении русскому языку направлено на формирование у учащихся умений и навыков профессионального общения на русском языке, что позволит им в дальнейшем стать высококвалифицированными специалистами в профессиональной сфере.

Таким образом, ролевые и деловые игры, являются средством интерактивной методики, формирует практические навыки и умения решения определенной проблемы и совершенствования знаний.

Литература

- 1. Валеева Р. 3. Ролевая игра как активный метод обучения иностранному языку в вузах культуры и искусств // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12.
- 2. Воинова М. Г. Педагогические технологии и педагогическое мастерство (в преподавании юридических дисциплин). Ташкент, 2004.
 - 3. Зинченко В. П. Как построить свое «Я». М.: Педагогика, 1991.
 - 4. Кашина Е. Г. Ролевые и лингвистические игры. Самара: Изд-во СамГПУ, 1992.
 - 5. Пидкасистый И. И. и др. Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1998.

3. Д. Усманова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Инновационные методы обучения русскому языку

Язык как одна из величайших ценностей любого народа является элементом национальной культуры. Процесс преподавания русского языка в современной национальной школе носит не только образовательный характер, но и направлен на воспитание успешной личности, ориентированной на общечеловеческие и национальные ценности.

Каждый представитель конкретного этноса посредством языка приобщается к коллективному опыту, общепринятым нормам поведения, социальным ценностям, что определяет влияние языка на опыт, поведение и культуру конкретного индивидуума. Осознание культурной значимости языка, на наш взгляд обеспечивает интерес к его изучению и трансляции у современного поколения.

Необходимо понимать, что преподавание русского языка и в иноязычных группах сопряжено с рядом субъективных и объективных трудностей. В соответствии с этим, одним из главных направлений в работе современных образовательных учреждений должно быть переосмысление теории и практики преподавания русского языка. Учитывая, что в настоящее время растет потребность внедрения в образовательный процесс инновационных технологий и поэтому с помощью использования интерактивных методов обучения можно оптимизировать процесс овладения русским языком и сделать его более эффективным в условиях образовательного учреждения и повысить у студентов мотивацию к его изучению.

Эффективность учебного процесса обусловлена умением преподавателя не только грамотно выбрать материал для работы, но и реализовать ту или иную форму проведения занятия. Одна из наиболее важных задач учебного процесса — это максимальное раскрытие и развитие творческого потенциала студенческой аудитории. Успех занятия обусловлен несколькими факторами:

- 1) продуманностью содержания каждого этапа практического занятия;
- 2) выбором оптимальных приемов работы;
- 3) рациональностью организации практического занятия в контексте совместной деятельности преподавателя и студента;
 - 4) усилением коммуникативной направленности обучения.

В настоящее время существует множество способов внедрения в обучение интерактивных методов, т.е. принципиально новых способов, методов взаимодействия преподавателя и студента, обеспечивающих эффективное достижение результата педагогической деятельности. Так, основой инновационной деятельности являются интегрированные занятия, на которых использование межпредметных связей будет способствовать общему развитию учащихся и более глубокому усвоению изучаемых на занятиях тем.

Развитию коммуникативных умений и навыков учащихся способствуют урокидискуссии и уроки-дебаты, основу которых составляет рассмотрение и исследование спорных вопросов, проблемных зон, различных подходов при аргументации суждения, решения заданий и т.д. Дебаты целесообразно проводить по материалам новостей из газет «Народное слово» и т.д.

На пробуждение ума, эмоциональной сферы может быть направлено занятие, проводимое в игровой форме. Оно является реакцией на шаблон, догматизм учебного процесса, попыткой внести в него разнообразие, придать каждому занятию творческий характер.

Дидактическим стержнем подобного занятия является деятельность самих учащихся, которые при открытии для себя новых понятий выполняют целый ряд заданий: наблюдают, сравнивают, группируют и в результате делают выводы.

Одной из форм маскировки учебного процесса является творческий подход к проведению игр на занятиях по русскому языку, благодаря которому ирга начинает выполнять функцию тренировочных упражнений. Практическое воплощение данной формы работы выявляет наиболее оптимальные игры, одной из которых является игра-соревнование, при использовании которого сам по себе соревновательный момент не только стимулирует различные виды деятельности учащихся, но и способствует усилению их работоспособности.

Весьма эффективны в обучении русскому языку опорно-логические блоки, суть которых заключается в содержательном обобщении формируемых знаний и способов действий: дидактические планшеты, тесты, использование элементов программирования, технических средств обучения и т.д. При их использовании процесс изучения языкового явления может быть рассмотрен во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями и актуализировать творческую деятельность преподавателя и студента, а также облегчить процесс запоминания и совершенствовать контроль и самоконтроль.

Таким образом, перечисленные инновационные технологии и интерактивные методы обучения русскому языку позволяют одновременно решать несколько задач:

развивают у учащихся коммуникативные умения и навыки;

формируют ценностные ориентации;

интерес к культуре России;

воспитывают культуру общения и потребности в использовании русского языка в различных сферах деятельности.

Литература

1. Курицын В. М. К вопросу об организационных формах учебно-познавательной деятельности учащихся сельских школ и готовности учителя к их реализации. Шуя, 1999.

Г. А. Хамраева

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УЗБЕКСКОЙ АУДИТОРИИ СТИЛИСТИЧЕСКИМ СВОЙСТВАМ НАРЕЧИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

При разработке системы упражнений по обучению стилистике и стилистическим свойствам наречий русского языка студентов узбекской аудитории, изучающих русский язык как неродной, как базовая, принята типология упражнений М. Джусупова, которая основана на концепции Л. В. Щербы и состоит из трех типов: на формирование и развитие знаний о языковой системе; на формирование и развитие умений и навыков анализа языкового материала; на формирование и развитие умений и навыков речевой деятельности [1, с. 196–199]. Данная система упражнений предполагает: обучение языку в целом (статика, динамика); обучение видам речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение, перевод, внутренняя речь); обучение коммуникации. Остановимся на особенностях типологии упражнений, разработанной М. Джусуповым, которая будет применена в работе для составления упражнений (заданий) по обучению стилистическим свойствам наречий русского языка в узбекской аудитории.

Упражнения на формирование и развитие знаний о языковой системе включают как задания в форме вопросов, так и упражнения (задания), основной целью которых является усвоение (ознакомление с языковым материалом, тренировка, употребление, коррекция и самокоррекция). Задания-вопросы построены по нарастающей сложности, то есть от более простых вопросов к более сложным вопросам. Студенты знакомы с функциональными стилями речи из школьной программы. Они умеют различать тексты, относящиеся к научному стилю (реферат, доклад), публицистическому стилю (информационная заметка), официально-деловому стилю (заявление, расписка, автобиография), разговорному стилю речи, а также литературно-художественному стилю.

Задания-упражнения, построенные в форме вопросов, способствуют воспроизведению тем, изученных в школьной программе, например:

- 1. Как вы понимаете выражения «стилистически нейтральные слова», «стилистически окрашенные слова», «стилистические пометы», «эмоционально-экспрессивная лексика», «стилистическая синонимия»?
- 2. Какие из стилистических помет определяют эмоционально-экспрессивную окрашенность слова, какие функционально-стилевую?

высок., ирон., презр., бран., неодобр., шутл., груб.;

книжн., разг., обл., офии., прост., спец.

- 3. Что такое наречие? Назовите основные морфологические свойства и синтаксические функции наречий русского языка.
- 4. Как вы думаете, какова стилистическая окрашенность наречий, образованных по модели *тихо-тихо, светло-светло, давным-давно, высоко-высоко, быстро-быстро?* Имеется ли такой способ образования наречий в узбекском языке? Приведите примеры.
- 5. Как вы думаете, какова стилистическая окрашенность наречий, образованных с помощью приставки *по-* типа *по-русски, по-узбекски, по-человечески, по-дружески?*

Ответы на такие задания в форме вопросов требуют от учащихся обобщения, сопоставления, сравнения определенных признаков и относятся к заданиям проблемного характера. И те и другие задания-упражнения способствуют определению уровня знаний обучающихся на начальном и подготовительном этапах обучения.

Задания-упражнения в форме вопросов сопровождаются также практическими заданиями следующего характера: 1. Определите ряд стилистических помет, характеризующих эмоционально-экспрессивную и функционально-стилевую окраску: высок., ирон., презр., бран., неодобр., шутл., груб.; книжн., разг., обл., офиц., прост., спец. 2. Выпишите из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой несколько наречий с пометами разг., книжн.

Задания-упражнения такого характера необходимы для выявления знаний обучающихся о теоретическом материале, для закрепления изучаемого материала и для подготовки обучающихся к следующим, более сложным заданиям.

Упражнения на формирование и развитие умений и навыков анализа языкового материала составлены на базе проверенных и усвоенных знаний по функциональной стилистике и стилистическим свойствам наречий русского языка. Упражнения такого типа включают: правильное определение стилистической характеристики данной грамматической категории; правильную постановку наречий в конструкции в зависимости от стиля; распределение лексико-стилистических единиц по типам стилистической окраски; дописывание синонимических рядов наречий по типам стилистической окраски; подбор к наречиям русского и узбекского языков синонимов, их сравнение; перевод наречий русского языка с суффиксами субъективной оценки на узбекский язык, их сравнение. Например:

- 1. Запишите наречия русского и узбекского языков. Сравните их стилистическую окраску: сегодня бугун; тихонько секингина; совсем бутунлай; иногда баъзида.
- 2. В приведенных ниже синонимических рядах попытайтесь выделить наречия, которые используются в общеупотребительной лексике. Проверьте по синонимическому словарю.

Вечером, вечерком, ввечеру, повечеру;

совершенно, окончательно, совсем, вконец;

снова, вновь, опять, опять-таки, еще, еще раз, заново, сызнова.

3. К стилистически нейтральным наречиям подберите наречия-синонимы разговорной окраски. Проверьте по словарю.

постепенно, вплотную, одновременно, близко, действительно (впритык, полегоньку, рядышком, разом, впрямь).

4. Подберите к стилистически отмеченным наречиям *априори* (книжн.), *апостериори* (книжн.), *тет-а-тет* (устар. и ирон.), *вприглядку* (разг. шутл.) словарную статью, данную ниже. Запомните эти наречия. Проверьте по ТСОШ.

Не опираясь на изучение фактов, до опыта, независимо от опыта;

на основании опыта, имеюшихся данных;

с глазу на глаз, вдвоем без других;

о питье чая: без сахара, только глядя на сахар.

Упражнения на формирование и развитие умений и навыков речевой деятельности включают: упражнения на формирование и развитие навыков речевой деятельности; упражнения на формирование и развитие навыков коммуникативной деятельности (комбинированные упражнения), т.е. сочетающие в себе формирование навыков речевой и коммуникативной деятельности. Данный тип упражнений является основным и включает упражнения, которые, в основном, выполняются самостоятельно. Приобретенные умения и навыки в первых двух типах упражнений помогают обучающимся справиться с упражнениями, направленными на формирование речевой деятельности. Это упражнения типа: составить диалог по аналогии; написать мини-сочинение на определенную тему с использованием наречий; опре-

делить стилистическую принадлежность текста; составить рассказ с использованием данной грамматической категории; написать рассказ о семейных традициях своей семьи с использованием наречий и т.п.

Умения, приобретенные в первых двух типах упражнений, переходят в речевые навыки монологического и диалогического характера, поэтому этот тип упражнений является самым сложным. Основной задачей упражнений данного типа является подключение речевых умений для развития речевых навыков. К упражнениям подобного характера можно отнести следующие:

1. Прочитайте предложения, выпишите наречия со сниженной стилистической окраской. Обоснуйте свой выбор. Попытайтесь заменить наречия со сниженной стилистической окраской на наречия стилистически нейтральные.

Нам чертовски везет: опять две мили потеряли (Марченко).

Мартышка, в Зеркале увидя образ свой, тихохонько Медведя толк ногой (И. Крылов).

2. Спишите пословицы, вставив вместо точек подходящее по смыслу слово из синонимического ряда. Объясните свой выбор. Переведите пословицы на родной язык, сравните их эквивалентность.

(...) мил не будешь.

(силой и силою, насильно, силком (прост.) и силом (прост.)).

Рыбак рыбака видит (...).

(издалека, издалёка, издали, издалече (прост.)).

3. Прочитайте пословицы. Переведите их на узбекский язык. Определите их стилистическую принадлежность в русском и узбекском языках. Попробуйте прочитать пословицы без наречий. Что вы можете рассказать о роли наречий в контексте?

Всякая птица по-своему лопочет.

Береги платье снову, а честь смолоду.

Лучше поздно, чем никогда.

4. Расскажите подруге, которая приехала из другой страны, как надо готовить национальное блюдо «плов». Употребите наречия хорошо (перемешиваем), докрасна (жарим), тонко (нарезаем), очень часто (готовим), плотно (закрываем крышку), немного (парится), затем (подаем на стол), тимательно (очистить рис), очень вкусно (готовить) и др. Определите стилистическую принадлежность текста.

Предложенная система упражнений разработана с учетом сходств и различий стилистических свойств наречий русского и узбекского языков, предусматривает преодоление стилистической интерференции в русской речи студентов-узбеков. Необходимо учесть, что данная система упражнений предполагает использование их и в текстовом материале, так как работа с текстом даст более эффективные результаты в обучении русскому языку как неродному. Тексты необходимо подбирать с учетом ознакомления с историей, культурой, менталитетом народа, язык которого они изучают.

Вся система упражнений направлена на прочное усвоение студентами-узбеками стилистическими свойствами наречий русского языка, умелое и уместное использование стилистически нейтральных и стилистически отмеченных наречий в речи.

Литература

- 1. Джусупов M. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991.
- 2. Джусупов М. Учет гармонии статических и динамических свойств языка основа успеха коммуникативного обучения // Актуальные вопросы профессионально-ориентированного обучения русскому языку на современном этапе: материалы Республ. науч.-практ. конф. Ургенч, 2004.

Ш. М. Холматова

Ташкентский государственный экономический университет (Ташкент, Узбекистан)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Проблема повышения эффективности обучения — является одной из центральных проблем в современной методике преподавания русского языка. Но остается открытым вопрос: нужна ли вообще грамматика на занятиях по русскому языку в группах с узбекским языком обучения, если нужна, то в какой мере.

История преподавания иностранных языков в различные периоды пережила диаметрально противоположные взгляды на эту проблему. Так, например, прямой метод полностью исключил грамматику: студенты заучивали готовые модели, отдельные фразы; так называемый грамматико-переводной метод рекомендовал прочное усвоение грамматического материала. При этом студенты хорошо запоминали правила, выполняя механические упражнения, не могли использовать в речи изучаемые формы.

Дело, вероятно, в том, что коммуникативно ориентированный метод направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности, а в системе компетенций формированию языковой компетенции отводится не первое место, между тем речевая коммуникативная, межкультурная и социокультурная компетенции не могут быть сформированы и развиты без изучения грамматического материала.

Профессор П. В. Сысоев отмечает, что «для многих методистов приход коммуникативного метода и шаг в сторону коммуникации ошибочно означали и означают отказ от грамматики» [3, с. 43].

Знание грамматических форм и владение ими — основа для развития речевых навыков. Студентам следует овладевать языковыми средствами, правилами оперирования ими. В этом случае они, свободно ориентируясь в грамматических правилах, уверенно включаются в речевое общение.

На наш взгляд, в настоящее время необходимо решить вопрос о том, какой должна быть грамматика; какой материал должен быть отобран; каким, образом он будет организован; какая, система грамматических упражнений может обеспечить реализацию коммуникативных задач.

Исследователи предложили создать педагогическую грамматику, в которой содержание и организация материала должны соответствовать целям и задачам обучения языку.

Грамматика, предлагая чисто теоретические сведения, должна быть обучающей.

Особенностью такой грамматики является продуманный отбор языковых средств, организованных по функционально-семантическому принципу (способы выражения определительных, обстоятельственных и других значений). Отобранный материал должен отображать как устную, так и письменную формы речи, актуальные для определенной группы студентов сферы общения. Это поможет при изучении правил переходить к использованию языка; изучение русского языка в национальных группах будет проходить более эффективно, если будут, выявлены соответствия и несоответствия систем изучаемого и родного языка.

Кроме того, если педагогическая грамматика является языковой базой для развития речевых навыков, она должна включить достаточное количество разнообразных ситуаций [1, с. 124].

При разработке методики обучения грамматическому материалу необходимо иметь в виду, прежде всего, особенности речевой деятельности.

Интенсификация обучения русскому языку предполагает использование современных форм и средств обучения. Грамматика изучается в процессе общения на языке: студент сначала осваивает и запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбирать, что они собой представляют в смысле грамматики.

Необходимо сделать процесс овладения грамматической стороной речи интересным, продуктивным и творческим. При этом грамматика должна иметь коммуникативную и функциональную направленность. Для этого необходимо использовать приемы работы над грамматическим материалом, позволяющие избежать однообразной, механической тренировки на занятии. Одним из таких приемов является использование креативных задач. Выделяется пять основных фаз при использовании креативной грамматики в процессе обучения русского языка как неродного:

- 1) введение и определение тематической направленности;
- 2) презентация и реконструкция модельного текста;
- 3) создание собственного текста;
- 4) презентация собственного текста и взаимообмен мнениями;
- 5) закрепление необходимых грамматических структур [2, с. 75–76].
- В первой фазе студенты знакомятся с грамматической структурой, которую они должны отработать. Деятельность, предлагаемая в данной фазе, имеет следующие пели:

введение в иноязычную речь;

стимуляция интереса к теме, на которой основывается модельный текст;

активизация имеющихся лексических знаний студентов и возможное приобретение новой лексики.

Вторая фаза — это презентация и реконструкция модельного текста. В данной фазе происходит ознакомление обучаемых с текстом. Это короткий текст, в котором представлена форма грамматической структуры, требующая закрепления. Объем и степень сложности заданий может варьирования в зависимости от цели и этапа обучения.

Третья фаза, написание собственных текстов, предполагает творческую деятельность студентов, так как им предлагается написать собственные тексты на базе предложенного текста. Обучаемые должны сочинить свои тексты в письменной форме, так как при письме проявить творчество значительно проще, чем при говорении. Более того, письмо предполагает большую концентрацию, потому что у студентов есть время более тщательно обдумать и откорректировать написанное.

В четвертой фазе осуществляется презентация собственного текста и взаимообмен мнениями о работах друг друга. После написания текстов студентами должна быть предоставлена возможность ознакомиться содержанием работ своих одногруппников. Немаловажную роль в данном виде деятельности играют навыки публичного выступления студентов, их умения эффективно и целесообразно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации. Презентация текстов может осуществляться не только путем их воспроизведения вслух, но и посредством организации выставок студенческих работ, что дает обучаемым возможность критически оценивать собственные произведения и анализировать свой прогресс в данном виде деятельности [4, с. 56–79].

Пятая фаза имеет своей целью закрепление необходимых грамматических структур в долгосрочной памяти студентов. Это способствует заучивание собственного текста наизусть с целью автоматизации использования грамматических умений

и навыков путем многократного повторения отдельных предложений и всего текста целиком. Для научного запоминания следует стимулировать ассоциативное мышление, у студентов проводя параллели с различного рода картинками, звуками, запахами и кинестетическими ощущениями. Таким образом, запоминание будет осуществляться не механически, а на базе и в содействии с ассоциативным мышлением, аудио и зрительным восприятием студентов.

Подводя итоги сказанному выше, можно отметить, что опыт работы с креативной грамматикой доказан, ее эффективность в осознании студентами основных принципов формирования грамматического строя русского языка, успешном освоении или практических навыков владения грамматическим материалом. Живое и увлекательное изложение грамматического материала, ориентированное на личность студента, пробуждает эмоции, повышает мотивацию к изучению русского языка.

Литература

- 1. Авакумова К. Э. Творческие задания на занятиях по русскому языку. М., 1999.
- 2. *Ашаханова Ш. К.* К вопросу к организации и методики обучения поисковому и ориентированному «чтению на иностранном языке». М., 2014.
 - 3. Сысоев П. В. Методика поискового и ориентированного обучения. М., 1998.
- 4. *Хотько Н. А.* Психолого-педагогические аспекты интерактивного обучения иностранному языку. М., 2005.

Х. Э. Ахмаджонов

Сакарийский университет (Турция)

Ш. М. Холматова

Ташкентский государственный экономический университет (Ташкент, Узбекистан)

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Модернизация науки и техники требует глобальных реформ системы образования. Это возможно только при внедрении инновационных технологий и новейших интерактивных методов обучения нашей молодежи. Традиционные методы обучения, как показывает практика, давно устарели [2]. Вроде бы годами изучаются иностранные языки, но навыков разговорной речи, письма, не говоря о ведении работы на этих языках, нет. Одной из главных задач системы образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных своими знаниями представлять нашу страну в мире. Только высококвалифицированный специалист, самостоятельная во всех отношениях личность, может внести весомый вклад в развитие науки и техники нашей страны [4]. Все это возможно только при использовании инновационных педагогических технологий. В современной педагогической технологии таких методов много. Одним из эффективных таких методов является метод проектов. Он представляет собой метод детальной разработки проблемы, которая может завершиться реальным положительным результатом, конечным продуктом [6, с. 272]. Это возможно, благодаря использованию разных педагогических приемов обучения для решения поставленных задач.

Основоположником метода проекта является американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи. Хотя метод проектов разработан в начале XX века, но актуален и сейчас, так как этот метод намного облегчает процесс обучения. За небольшой

срок помогает студентам приобрести навыки исследовательской работы, самостоятельно решать поставленную задачу (проблему), а также умению работать в сотрудничестве, в коллективе, стимулизирует у студентов интерес, подсознательно мотивируя и активизируя их [3, с. 126–128].

Для понимания сущности метода проектов нужно в первую очередь, понять значение слова и проект, который в переводе с латинского языка означает брошенный вперед. Только широкое понимание этого понятия позволяет его использовать в системе образования.

Применение метода проектов способствует совершенствованию полученных знаний, навыков планирования, поиска, разработки при выполнении поставленных задач.

Суть метода проектов — стимулизация интереса и самостоятельности студентов для эффективного решения поставленных задач.

Это требует интеграции всех знаний студентов в различных предметных областях. Метод проектов включает в себя пять типов проектов [5. с. 42]:



На практике нами используются:

- 1. Исследовательские. Определение структуры и актуальность проблемы, когда выдвигаются гипотезы и пути ее решения, а на основании результатов делаются выводы.
- 2. *Творческие*. При этом виде нет определенной структуры, но такой метод способствует совместной работе студентов, а конечный результат представляется в виде инсценировки-диалога, газеты, альбома, справочника и т.д.
- 3. Информационные. Это сбор информации, ее анализ, синтез. Данный метод требует определенной структуры, которая корректируется в процессе работы над проблемой. При этом разделение студентов на мини-группы необходимо соблюдать баланс, то есть в группе должны быть и сильные, и средние, и слабые студенты. Это делается для того, чтобы сильные студенты подтянули слабых. Проект разрабатывается поэтапно.

Первый этап является подготовительным, т.е. разделение студентов в минигруппы по интересам или по выбору педагога, используя дифференцированный подход к каждому студенту. Студенты сами выбирают темы, а педагог только контролирует и помогает им избежать ошибок.

Второй этап. Выбор метода использования. Работа студентов над микротемами и промежуточное обсуждение результатов их исследований. Студенты начинают выявлять причинно-следственные связи в предмете исследования, пишут варианты решения проблемы, самостоятельно принимают решения, а педагог только контролирует их действия.

Γ ИПОТЕЗА \rightarrow АНАЛИЗ \rightarrow СИНТЕЗ

Третий этап. Мини презентация проделанной работы, где педагог проверяет, уточняет, указывает на недочеты и ошибки студентов.

Четвертый этап. Презентация конечного результата своей исследовательской работы, защита проекта, а педагоги выступают в роли эксперта.

Пятый этап. Итоги защиты проекта, анализ презентаций педагогом, сокурсниками, самоанализ самооценка.

Шестой этап. Завершение проекта самостоятельным оформлением на бумаге [7, с. 56–60].

В процессе проектной деятельности у студентов формируются:

навыки поиска, анализа и решения проблемы;

умение работать самостоятельно и в коллективе;

умение передачи информации в процессе общения;

умение представлять свой проект;

умение применять свои знания из других областей науки для решения проблемы; умение креативно подходить к решению проблемы;

появляется интерес к познаниям нового.

Метод проектов — один из немногих методов обучения, который выводит обучающихся студентов из стен аудитории в социальную среду, формирует у них собственный опыт в процессе взаимодействия с социумом. Он сочетает в себе индивидуальную и групповую работу над проектом, помогает самореализоваться, развить творческое начало, которое, несомненно, есть у каждого студента в той или иной мере. Основной целью метода проекта является овладение студентами не только теоретическими, но и практическими знаниями. Уроки, основанные на методе проектов, могут быть использованы для усвоения нового материала, для закрепления и отработки навыков исследовательской деятельности студентов [1, с. 51].

К сожалению, знания иностранных языков у выпускников средних школ нельзя назвать хорошими. У них нет практики общения, практики использования языка в социуме. К сожалению, нет у них на должном уровне мотивации и интереса к получению знаний. Это, возможно, связано не с должным уровнем преподавания в средней школе, не развитием интереса учащихся к познанию, нет мотивации к самопознанию неизведанного. Такой «старый» подход к обучению не дает должных результатов обучения и не мотивирует интерес учащихся к познанию. Нет до сих пор связи средних школ с вузами, что в дальнейшем педагогам вузов затрудняет обучение их инновационными методами обучения.

Вероятно, в школах нужно дать элементарные навыки исследовательской работы, дать учащимся в доступной форме значения тех или иных терминов, используемых в институтах, больше давать им творчески проявлять себя. У педагогов вузов появляются большие трудности при обучении студентам инновационным педагогическим методам обучения.

Задачи педагога по методу проектов:

- 1) дифференцированный подход к студентам;
- 2) приобщение студентов к проектной деятельности;
- 3) утверждение тематики проектов;
- 4) составление графика работы над проектами;
- 5) подбор литературных источников;
- 6) анализ и контроль процесса;
- 7) контроль над правильным оформлением проекта;
- 8) помощь в организации предзащиты;
- 9) помощь в доработке проектов;
- 10) помощь в организации презентации или проектов;
- 11) подведение итогов, оценка качества выполнения проектов путем обсуждения (дискуссии) в коллективе сокурсников.

Преимущества метода проектов:

- 1. Процесс обучения студентов максимально приближен к практике.
- 2. Студент сам предполагает, наблюдает, открывает, познает, осмысливает и применяет свои знания.
- 3. Студент накапливает опыт исследовательской работы, что в дальнейшем поможет ему в его профессиональной деятельности.
- 4. Студент учится анализировать, синтезировать, добиваться конкретных результатов своей исследовательской деятельности.

При всей привлекательности этого проекта у педагогов возникают проблемы и трудности обучения в связи с:

отсутствием мотивации, интереса и низкой активности студентов;

определением плана работы студентов из-за разного уровня знаний от самых низких до относительно хороших;

неумением студентов самостоятельно выполнять поставленную задачу;

отсутствием навыков креативного подхода в решении поставленных задач.

Эффективность метода проектов была проверена на студентах Ташкентского государственного экономического университета. Были составлены характеристики личности, и уровень знаний на начало семестра 67 % студентов были пассивны, не было интереса к учебе, студенты были разобщены. В процессе использования метода проектов у студентов появилась активная тяга к знаниям. Отношения между студентами стали более дружественными. Они научились работать индивидуально и в коллективе. А главная заслуга метода проектов в том, что у студентов стала появляться тяга к творчеству, поиску, исследованиям.

Таким образом, применение метода проектов действительно повышает качество урока и стимулирует познавательную деятельность студентов.

Литература

- 1. Беспалько Б. А. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
- 2. *Каримов И. А.* О дополнительных мерах по стимулированию внедрения инновационных проектов и технологий в производство. Т., 2008.
 - 3. Кукшкина В. С. Педагогические технологии: учеб. пособие. М., 2004.
 - 4. Мирзиёев Ш. М. Доклад на VIII съезде ЛДПР Узбекистана. Ташкент, 2016.
 - 5. Пахомова Н. Ю. Проектное обучение что это? М., 2004.
- 6. *Новые* педагогические и информационные технологии в сиситеме образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2005.
- 7. *Цыгулева М. В.* Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетенции специалиста // Вести Томского государственного пединститута. 2010. № 1.

И. В. Ценева

Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

На современном этапе предъявляются все более высокие требования в области высшего образования к содержанию образовательного процесса. Одним их приоритетных направлений является внедрение в учебный процесс мультимедийных технологий, то есть совокупности технологий, позволяющих продуцировать, хранить, обрабатывать и передавать информацию с использованием технических и программных средств. Информация при этом может быть представлена в различных видах: текст, звук, видео, анимация, графика (рисунок, схема, таблица).

Сегодня под мультимедийным обучением понимается использование мультимедийной обучающей программы, компьютера, проектора, веб-камеры, интерактивной доски.

Мультимедийная модель обучения основана на следующих положениях: в центре обучения — обучающийся, ему принадлежит активная роль; в основе учебной деятельности — сотрудничество; суть обучения — развитие способности к самообучению и коммуникативной компетенции обучаемых [2].

Мультимедийная модель обучения меняет принципы взаимодействия в образовательной среде. Субъектом взаимодействия в новых условиях обучения, наряду со студентом и преподавателем, становится средство обучения — компьютерная программа: она является источником информации и партнером по осуществлению обратной связи.

Преимущества при правильном использовании в обучении мультимедийных средств раскрыты в работах многих исследователей. Вот лишь основные из них:

- 1) интегральное (или обобщенное) представление знаний, которое позволяет соотнести знания о предмете изучения):
- 2) наличие определенного контекста (комментариев, рисунков, звуковых сюжетов, анимации), что способствует раскрытию предмета изучения с разных сторон;
- 3) наличие разных каналов восприятия (зрительного, звукового и т.д.), приводящее к лучшему пониманию и запоминанию изучаемого материала [4].

Комбинация в мультимедиа видео- и аудиовосприятия является очень успешной, поскольку использует преимущества обеих систем, а «связи между текстом и графикой позволяют глубже понять и лучше построить ментальную модель» [3].

Однако следует обратить внимание на предостережение ученых: ошибочно считать, что мультимедийное обучение может заменить преподавателя; преподаватель остается ведущим звеном в организации обучения, но при этом его функции и роль существенно изменяются. Ключевым вопросом для преподавателя является нахождение нужного баланса в применении мультимедиа. Излишнее использование технических новинок может не только повысить интенсивность обучения а, следовательно, снизить работоспособность студентов, но и способствовать геймификации учебного процесса, то есть превращения его в игру, что приведет к снижению обучающего потенциала занятия.

При обучении какому-либо языку как иностранному с использованием мультимедийных технологий «важным компонентом содержания деятельности являются ее способы: аудирование, говорение, чтение и письмо. Обучение каждому из указанных видов деятельности реализуется в ходе выполнения соответствующей работы, а также связанных с ней задач и операций» [1, с. 24].

Как же обстоят дела на практике?

В современной методике применению мультимедийных средств отводится значительная роль, поскольку это позволяет при отсутствии естественной языковой среды создать максимально приближенные к реальному речевому общению условия.

Мультимедийные технологии предполагают не только моделирование учебной среды, но и программирование учебной деятельности и осуществление индивидуального подхода. Моделирование учебной среды предполагает использование обучающих программ, моделирующих изучаемый объект. Например, при изучении темы «Питание» предлагаются подтемы «Блюда национальной кухни», «Национальные кулинарные традиции», «Как приготовить национальное блюдо» и т.д. Программирование учебной деятельности заключается в создании последовательности выполнения обучающих заданий; создании контрольных заданий, учитывающих правиль-

ность и время ответа, количество попыток, сложность задания. Индивидуальный подход заключается в самостоятельном выборе тематики и способа работы с компьютером (при подготовке к контрольным работам, при выборе текстов для самостоятельного чтения).

К мультимедийным средствам относят мультимедийный учебник, обучающие программы-тренажеры, мультимедийные презентации, метод проектов, мультимедийные Интернет-ресурсы.

Рассмотрим некоторые аспекты обучения иностранному языку с использованием мультимедиа.

Обучение фонетике состоит из теоретической и практической части. В теоретической части изложены основные понятия фонетики изучаемого языка (например, русского): классификация гласных и согласных звуков, слогоделение, ударение, интонация, фонетические явления и т.д. Практическая часть содержит многочисленные аудиоупражнения для отработки звуков, фонетических явлений. Сюда же могут быть включены различные таблицы: алфавит, таблица звукобуквенного соответствия, правила чтения и т.д. Практическая часть должна также содержать интерактивные упражнения для самостоятельной работы, в том числе игровые.

Обучение лексике может производиться с использованием обучающей программы по запоминанию слов: звучит новое слово, на экране монитора появляется картинка или графический образ слова. Такая работа помогает преодолеть психологический барьер и сформировать навыки узнавания, написания и перевода нового слова.

Обучение грамматике можно построить аналогично обучению фонетике, подготовив теоретическую и практическую часть. В теоретической части изложить основные понятия грамматики; в практическую часть поместить разные грамматические упражнения, проведя классификацию по грамматическим темам и уровням сложности.

При обучении лексике и грамматике целесообразно включить различные справочные и информационные данные, чтобы студент мог пользоваться имеющейся справочной базой в ходе занятия и в процессе самостоятельной подготовки: например, двуязычный словарь, тематический словарь с лексикой по изучаемым темам, грамматический справочник.

Обучение аудированию может проводиться с помощью мультимедийной презентации (взятой из Интернета или подготовленной преподавателем), использования аудио- и видеосюжетов по изучаемым коммуникативным темам, взятых из интернетресурсов.

При обучению говорению представляется интересным и перспективным использование метода проектов. Данный метод способствует формированию умения нахождения нужной информации, навыков исследовательской работы и позволяет раскрыть творческие способности студентов. От преподавателя при использовании данного метода требуется не только высокая квалификация, но и хорошо развитые организаторские и творческие способности.

Для обучения всем видам речевой деятельности существуют мультимедийные Интернет-ресурсы, которые содержат различные виды информации (текстовую, звуковую, видео, анимационную, графическую и т.д.). Как правило, это аутентичные материалы, с высокой степенью наглядности, часто предполагающие обратную связь.

Кроме этого, для обучения разрабатываются специальные мультимедийные комплексы. Например, для изучения языков существует программный сетевой обучающий класс с расширенными лингафонными функциями Net Class Pro. Это линг-вистическая цифровая лаборатория, предполагающая четыре режима работы: аудио, видео, текст, тестирование.

Таким образом, современные мультимедийные технологии позволяют совершенствовать процесс обучения иностранным языкам, способствовать развитию критического мышления и творческой деятельности студентов.

Литература

- 1. Зубов А. В., Зубова И. И. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Академия, 2009.
- 2. *Малюкова Г. Н., Соломахина И. А.* Использование мультимедийных средств обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/212523/
 - 3. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: учеб. пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
- 4. Юдин И. И. Мультимедийные технологии в обучении [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/624937/

И. А. Чергинская

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Результатом педагогической работы вуза сегодня должна стать полная подготовка студента к профессиональной деятельности в условиях изменившегося социального заказа и новых требований общества.

Главной целью профессиональной подготовки специалистов становится воспитание личности в полном смысле этого слова, владеющей средствами познания себя и окружающего мира. Вузовская молодежь сегодня не довольствуется только формальными каналами получения знаний и умений. Студенты высоко ценят неформальное сотрудничество с педагогом, которое способствует более полному раскрытию потенциальных возможностей молодых людей, активному освоению социального опыта, полноценному профессиональному становлению. Именно посредством такого сотрудничества осуществляется взаимосвязь профессионализации, самореализации и социализации молодого человека.

При подготовке выпускников — будущих педагогов коммуникативная компетентность становится инструментом организации общения и участия в дискуссиях, способности выступать публично и использовать эти навыки при решении социальных и профессионально-педагогических задач. Коммуникация отражает движение, динамику взаимодействия между людьми и может рассматриваться в двух аспектах: как передача информации (в узком смысле) и как взаимодействие преподавателя и студента (в широком смысле).

Коммуникативная деятельность в широком смысле — выступает как социальный процесс установлений связей и отношений между людьми на основе обмена различными видами деятельности, ее продуктами и результатами, информацией, идеями, ценностями; в узком смысле — включает активное общение, обмен и понимание информации, смены позиций, речевых тактик, преодоление затруднений между субъектами образования и т.п. Коммуникационная деятельность связана с информационными технологиями и компьютерными программами, а коммуникативная строится на основе определения стратегии общения, этапов, уровней и приемов взаимодействия. Отправной точкой современного образования стало понимание того, надо управлять не личностью обучающегося, а процессом ее развития. Система современного высшего образования выстраивается не на эксплуатации памяти обучающихся, а на основе

формировании механизмов мышления, дедуктивного способа познания, на развитии студента как субъекта познавательной деятельности, которому свойственны навыки работы в сотрудничестве, согласовании позиций, умении формулировать и аргументировать собственную точку зрения, на диалогичности обучения. Вуз подготавливает выпускников на разных уровнях, при этом происходит изменение речевых ролей студента и преподавателя: преподаватель значительно меньше проводит учебные занятия привычного монологического типа, он выступает организатором, модератором коммуникации. Преподаватель направляет, регулирует и оценивает учебную деятельность студентов умело выстроенными фразами, репликами, вопросами, замечаниями, он умеет убеждать, объяснять. Студенты предпочитают не воздействие преподавателя на них, а взаимодействие, при котором преподаватель должен так выстраивать коммуникацию со студентом, чтобы студенту это общение хотелось продолжить.

Вопросы коммуникации разработаны в разных аспектах с такими понятиями, как: коммуникативное взаимодействие, коммуникативные умения, коммуникативные ресурсы, коммуникативные качества. Передача знания и вступление в коммуникативные отношения в ходе обучения возможны при условии совпадения двух типов структур: языковой и когнитивной. По мере развития индивида коммуникативные единицы («предложение», «реплика», «фраза», «предложение-высказывание», «текст», «дискурс», «речевая тактика», «речевая стратегия») и когнитивное содержание учебной единицы вступают во взаимодействие и служат основанием для точной передачи и правильного понимания знаний. Принято исходить из следующих видов речевой деятельности — говорение (отправление звуковой информации в логичной и доступной форме), слушание (восприятие как осознанное познавательное действие с осознанием семиотического содержания), письмо (графическое кодирование речевых сигналов) и чтение (раскодирование графических знаков и их понимание, умение прочитывать контексты), на которых построено учебное взаимодействие преподавателя и студента. Студенту важно владеть всеми видами речи, обеспечивающими развитие когнитивных способностей, самостоятельности, пытливости.

В ходе коммуникации преподаватель стремится к тому, чтобы его поняли. Учебный процесс предусматривает сохранение множества смыслов и кодов в рамках определенной учебной темы, обязательность четкой передачи сообщения, получения информации, правильного понимания ее и соответствующей интепретации, что и отражает профессиональную компетентность преподавателя. Передача учебной информации осуществляется говорением и письмом, посредством которых студенты учатся выражать свои мысли и в письменной, и в устной форме, защищают учебные проекты, вступают в дискуссию с преподавателем. Важно поддержать самостоятельность суждений студента, поиск контраргументов, ориентацию на решение учебной задачи, проблемы. Невыразительная лексика и фонетический строй речи затрудняют восприятие сообщения, не вызывают ответной речевой заинтересованности. Плавная, спокойная речь и размеренная манера речи с уместной интонацией вызывает интерес у ее слушателей.

Коммуникативная компетентность позволяет свободно выстраивать общение на учебную тему, ответственно и профессионально реагировать на смещение акцентов в обсуждении вопросов, корректировать направленность семинарского, практического занятия, влиять на характер общения со студентами. Поскольку преподаватель является организатором обучения, он должен управлять учебной ситуацией, которую отчетливо прогнозирует и последовательно реализует. Компетентность преподавателя в учебной коммуникации гарантирует качественный продукт в обучении, освоение компетенций в обучении студентов. Коммуникативные процессы между преподава-

телем и студентами отличаются тем, что информация в общении не просто передается от источника к получателю и (или) обратно, а тем, что ею обмениваются, ее оценивают. Причем участники педагогического процесса не только обмениваются заданной информацией, но могут ее видоизменять и создавать новую.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействия преподавателя и студента в ситуациях общения на лекциях, практических, семинарских занятиях, выстраивании учебного общения на основе классического, конструктивного дискурса. Основная проблема состоит в выработке не только общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных аспектов обсуждаемой проблемы, но и в определении каждым участником коммуникации своих действий по достижению учебной цели.

Литература

- 1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Просвещение, 1996.
- 2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации. М.: ИНФРА-М, 1997.
- 3. Коммуникация и образование: сб.ст. / под ред. С. И. Дудника. СПб., 2004.

Н. Э. Шакурбанова

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

К вопросу изучения сложносочиненного предложения

Сложное предложение в силу его природы можно изучить с разных сторон. Для этого надо знать основные параметры и характеристики этой синтаксической единицы. Для детального и подробного изучения сложного предложения необходимо обратить внимание студентов-филологов на этапы анализа этой синтаксической единицы.

Студентов важно научить видеть все характеристики сложного предложения. Акцентировать их внимание на таких характеристиках, как полипредикативность, структура, характер связи предикативных частей, а также на коммуникативном, функциональном, эмоциональном типах. А в завершении — на структурной схеме.

Каждый из данных параметров анализа сложного предложения имеет большое значение. Например, исходя из количества и специфики синтаксической связи предикативных частей в любой полипредикативной конструкции, меняется сущность самой синтаксической единицы. Именно поэтому в синтаксисе выделяются такие типы как сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение и бессоюзное сложное предложение. В зависимости от самой синтаксической конструкции структурная схема будет меняться относительно важнейших характеристик сложного предложения.

Также необходимо научить студентов строить структурные схемы полипредикативных предложений, ведь для синтаксиса очень важна структура объекта изучения.

Если студентам трудно воспринимать практический материал, где анализы синтаксических единиц занимают основное место, необходимо проконтролировать, хорошо ли они знакомы с теоретическим материалом, ибо это фундамент, без которого невозможно дальнейшее развитие. В лекционном материале, который дается нашим студентам факультета русской филологии, подробнейшим образом рассмотрен каждый из параметров изучения всех синтаксических единиц.

Знания, умения и навыки формируются посредством систематических занятий, на которых студенты доводят до автоматизма все уровни анализа синтаксических единиц.

На практических занятиях по синтаксису современного русского языка, например по теме «Сложносочиненное предложение», студентам предлагается следующая схема анализа для закрепления всего материала по данной синтаксической единице. Обычно работа по этой схеме является завершающим этапом изучения сложносочиненного предложения.

Схема анализа синтаксических признаков сложносочиненного предложения:

- 1. Тип предложения по количеству предикативных центров.
- 2. Тип по характеру связи между предикативными частями.
- 3. Тип ССП по количеству предикативных частей.
- 4. Тип СП по количеству субъектов (моносубъектное, полисубъектное).
- 5. Тип ССП по количественной перспективе (открытое, закрытое).
- 6. Тип структуры ССП по порядку следования частей (гибкая, негибкая).

Основные средства связи:

- 7. Характеристика союза:
- а) по общему значению (соединительный, разделительный, пояснительный, градационный...);
- б) по характеру общего синтаксического значения (дифференцирующий, не дифференцирующий);
- в) по составу (простой, одноместный, составной, разноместный, неповторяющийся, повторяющийся).

Дополнительные средства связи:

- 8. К дополнительным средствам связи относятся частицы, слова-конкретизаторы, контекстуальные синонимы и антонимы, слова одной лексико-семантической и тематической групп, анафорическое местоимение или наречие, общий второстепенный член, неполнота одной из предикативных частей, порядок следования частей, соотношение видовременных форм глаголов-сказуемых, синтаксический параллелизм.
- 9. Тип отношений между предикативными частями (общее и частное синтаксическое значение).
 - 10. Коммуникативный тип (членимое, не членимое).
- 11. Функциональный тип (повествовательное, побудительное, оптативное, вопросительное и т.д.).
 - 12. Эмоциональный тип (восклицательное, не восклицательное).
 - 13. Пунктуационный анализ.

Для того, чтобы студенты научились правильно анализировать, логически размышлять и аргументировать свой ответ, мы им предлагаем образец анализа, который помогает им не растеряться и правильно сформулировать свой ответ. Таким образом, студенты учатся правильно говорить и анализировать предлагаемый практический материал.

Образец анализа сложносочиненного предложения представляет собой следующее:

Мне не хотелось домой, да и незачем было идти туда.

- 1. Данное предложение сложное, так как в нем два предикативных центра (не хотелось, незачем было идти).
- 2. Между предикативными частями сочинительная связь, предикативные части равноправны, поэтому перед нами сложносочиненное предложение.
- 3. ССП имеет минимальную конструкцию, так как в нем две предикативные части
- 4. ССП моносубъектное, так как в обеих предикативных частях речь идет об одном субъекте.

- 5. Структура ССП закрытая, так как нет количественной перспективы.
- 6. Структура не гибкая, так как предикативные части нельзя поменять местами без изменения смысла.

Основным средством связи является союз и особая интонация.

- 7. Союз «да и» присоединительный, дифференцирующий, составной, одноместный, неповторяющийся, интонация присоединительная.
- 8. Дополнительным средством связи является наречиезаменитель «туда», соотношение вида и времени глаголов-предикативов «хотелось» «было» (прошедшее время, несовершенный вид), порядок следования предикативных частей.
 - 9. Отношения между предикативными частями присоединительные.
- 10. Предложение членимое, так как в составе предикативных частей можно выделить главные и второстепенные члены предложения.
 - 11. Функциональный тип ССП повествовательный.
 - 12. ССП невосклицательное.
 - 13. Предикативные части на письме разделены запятой.

Таким образом, обращая внимание на все перечисленные нами моменты при изучении студентами-филологами синтаксических единиц, а в нашем случае сложносочиненного предложения, и придерживаясь строгой системы анализа, формируя для этого умения и навыки, можно достичь хороших результатов.

Литература

- 1. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. 3-е изд. М.: Высш. шк., 1998.
- 2. Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация. М.: Просвещение, 1994.

У. Э. Яриев

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В современной педагогической науке выделены в качестве важных условий успешного протекания учебного процесса такие элементы обучения, как организация изучаемого материала, этапов урока, методов обучения, видов деятельности учащихся, их поведения, психических процессов.

Организаторская деятельность определяется как деятельность одного человека, осуществляющего мобилизацию, координацию, взаимодействие и взаимосвязь, совместно действующей группы людей, а также как руководство возглавляемым коллективом и собственными действиями в деле планомерного и упорядоченного выполнения жизненных задач.

Организаторскую деятельность рассматривают как процесс, посредством которого осуществляется сплоченность и направленность возглавляемой группы людей на сознательно упорядоченное выполнение различных задач. Выделяют три звена: составление предварительного организационного плана, побуждение всех членов группы к выполнению стоящих перед ними общих задач, учет и контроль со стороны организатора за выполнением коллективной задачи. Этот подход имеет отношение и к организаторской деятельности преподавателя.

Понятие «организаторская деятельность учителя» она впервые ввела для обозначения одного из основных структурных элементов педагогической деятельности. В организаторской деятельности учителя она отмечает способность включать учащихся в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом воздействия на каждую отдельную личность, делать личность активной в движении к целям воспитания. Одной из причин неудовлетворенности учителя является неумение быть организатором. Как бы хорошо ни был подобран и интересен материал, если учитель не смог организовать свою деятельность и работу учеников, успеха не будет. Это подтверждается исследованием педагогической практики студентов, когда под руководством преподавателя выполняется ряд исследований, в которых организаторский компонент рассматривается в педагогической деятельности учителей, выявляется специфика, содержание и структура организаторской деятельности учителя на уроке, дается определение системы организаторских умений.

Исследователи выделяют организаторскую деятельность в качестве одного из основных компонентов структуры педагогической деятельности. В соответствии с каждой из сторон деятельности учителя, в том числе и организаторской, должны развиваться и его способности, умения, качества личности, отражающие структуру этой деятельности. С этих позиций дается анализ и педагогического мастерства. Определяют три основных объекта организаторской деятельности учителя: содержание, деятельность и поведение учащихся. Вместе с этим она отмечает, что каждое целесообразное педагогическое действие учителя, в конечном счете, представляет собой какой-то организаторский акт и вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Анализируя особенности деятельности преподавателя высшей школы, специалисты приходят к общепедагогической закономерности о зависимости успешности деятельности вузовского преподавателя от фактора взаимодействия научного и педагогического аспектов в его деятельности. В частности, подчеркивается, что высокий уровень организаторской деятельности современного ученого характеризуется умением включаться во взаимодействие не только с объектом исследования, но и с другими учеными, участвующими в комплексном исследовании, что в связи с возрастанием коллективного характера научной деятельности роль организаторского компонента в ее структуре увеличивается. В педагогической деятельности выделяют умения организовать: свое время, индивидуальную работу студентов, коллективную деятельность студентов, влияние традиций на студентов, взаимодействие со студентами во внеучебной деятельности, коллективное исследование педагогического процесса, коллектив преподавателей для наиболее успешного осуществления учебновоспитательного процесса, систематический контроль за деятельностью студентов; найти надежных помощников в своей профессиональной деятельности. Управление возникает, когда появляется потребность в регулировании деятельности. Неотъемлемым компонентом планирования деятельности представляется предвидение хода управляемого процесса, которому можно и нужно обучать.

Рассматривая подход к проблемам социального управления с точки зрения технологии управленческой деятельности, можно предложить развернутую модель технологии управления, «глобальную» модель, с подробной характеристикой процедур и операций, содержащихся в каждом управленческом акте. Практически все исследователи в качестве функций управления выделяют этапы управленческой деятельности с большей или меньшей их детализацией. При подходе к понятию «функции управления» называют следующие функции: административную, стратегическую, экспертно-консультативную, коммуникативно-регулирующую, функцию представительства группы во внешней среде, дисциплинарную, воспитательную и психотерапевтическую. В современной научной литературе понятие управления трактуется

широко и разнообразно: одни авторы рассматривают организаторскую деятельность как одну из сторон управления, другие считают, что самоуправление подчиняется организационному фактору.

Организаторскую деятельность правомерно рассматривать как процесс, непосредственного практического руководства группы людей по обеспечению оптимального достижения общей цели. Безусловно, управление имеет место в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. Именно такой системой и является учебный процесс.

Содержание

Приветственное слово руководителя Россотрудничества в Узбекистане В. Н. Шулики	4
Пленарное заседание	
Миркурбанов Н. М., Петрухина Н. М. ТОПРЯЛ в реалиях современного научно-образовательного пространства	5
Ходжаева С. А. Роль русского языка и перспективы развития его ресурсов в условиях дальнейшей демократизации общества (на примере Узбекистана)	
Марков А. В. «Единственные дни» Б. Пастернака: солнцеворот или солнцестояние Макарова Е. Н. Компоненты коммуникативной структуры высказывания и способы их маркировки в русском языке	9
Секция I	
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ	
Абдурахманов Ф. И. Интерпретация падежной формы словосочетания по управлению дательным падежом	19
Алиева Э. А. Функционирование обращения в орнаментальном художественно-про- заическом монологе. К постановке проблемы	
Алламуратова А. Ж., Мамбетова Р. Б. Сравнительная характеристика морально- этических концептов в русском и каракалпакском языках	
Ахмедов О. Н. К вопросу об эффективности дистанционного обучения	
Ачилдиева Н. Б. Грамматическая природа причастий	
Галиева М. Р. Теолингвистика: становление, проблемы и перспективы	
Джуманова Д. Р. Узбекские реалемы в русском языковом общении	
Джусупов М. Д. Русский язык как неродной в разных социолингвистических условиях Завершинская И. К. Коммуникативные (речевые) стратегии: о проблеме классифи-	41
кации	
Зоитова Ш. А. Этимологическая характеристика микротопонимов Ташкента	
Золотарева Н. В. Эвфемизмы в сфере экономики	
Икрамова Ф. М. Образ автора в структуре художественного текста	
Им С. Б. Стилистическая сложность пушкинского языка	54
Кулмаматов Д. С. Языковые особенности протоколов «чина» (церемониала) по при-	
ему и отпуску хивинских и бухарских послов российскими царями XVII века	
Кукатова О. А. Стратегия оппозиционирования в дипломатическом дискурсе	
Елькин Д. Ю., Львова И. С. Национально-культурная специфика имен собственных	
Морозова И. Г. К вопросу об универсальности образа матери в концептосфере рус- ского и узбекского народа	
Низомитдинова З. А. Сравнительный анализ имен числительных русского и узбек-	- '
ского языков	70
Расулова М. И. Актуальные проблемы современного терминовеления	72

Рогозинникова Н. Г. Эргономическое поле современного Ташкента	75
Умбетова Н. Ж. Образование акронимов — омонимов в современном русском языке	77
Фёдорова Л. И. Об организации работы по словообразованию и ее месте в процессе	
обучения русскому языку как неродному	
Чергинская И. А. К вопросу о выражении категории условных отношений в простом	
предложении	
Шакурбанова Н. Э. Анализ структурно-семантических особенностей сложных син-	
таксических конструкций с ведущей сочинительной связью	
Шереметьева А. Г. Традиции древнерусской книжности в оформлении рукописей	
Нового времени (на примере «Книги любви знак» Кариона Истомина)	
Ширпужева Н. В., Золотарева Н. В. К вопросу о семантической категоризации лек-	
сики	
Эгамбердиева Г. М. Взаимоотношения пословиц и загадок	92
Секция II	
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ	
Алимджанова Д. Н. Роль историзма и фольклора в литературе	95
Алимова Н. Х. Повествовательная особенность новеллистики Реймонда Карвера	
Ахатова М. Г. К вопросу о тенденциях развития русской современной литературы	
Балич Д. А. Специфика образной системы в романе Мигеля Делибеса «Святые не-	
винные»	
Гарипова Г. Т. Диалог как форма исповеди: теория века? Философия сознания? Ли-	
тературная рефлексия?	
Гибралтарская О. Н. Художественное произведение как система	
Довлетова К. С. Особенности «возвышенного» мира в сказке Э. Т. А. Гофмана «Зо-	
лотой горшок»	
Екабсонс А. В. Концепт хронотопа в драматургии конца XX — начала XXI века	
Ивукина Е. С. Эстетическая составляющая постмодернистского литературоведения	
Камилова С. Э. Формообразовательные тенденции в современном русском и узбек-	
ском рассказе	
Каминская Е. М. Традиции фольклора в очерковой прозе С. П. Бородина	
Касымов Ю.Ю. Роль «очеловечевания» предметной обстановки в творчестве	
Ф. М. Достоевского	.124
Костылева И. А. Философские аспекты творчества М. Зощенко	.126
Лиходзиевский А. С. Социальные и философские мотивы в песенной лирике Боба	
Дилана	
Мартьянова С. А. Пиры в поэзии Тимура Кибирова	.132
Матенова Ю. У. Принципы общения с художественным прошлым в рассказах	
Э. Хемингуэя «Кошка под дождем» и ЭЭ. Шмитта «Ванда Виннипег»	
Махмудова Н. А. Актуальность художественного наследия Чарльза Диккенса	
в XXI веке	.140
Махсудова Ф. Б. Эстетический шифр психологизма в романе А. Битова «Пушкин-	
ский дом»	
Миркурбанов Н. М. Литературное образование — система формирования компе-	
тентного читателя	
Морозова Ю. В. Своеобразие воплощения категории пространства и времени в ли-	
рической прозе	
Муратова Э. Д. Необыкновенная и удивительная Джейн Остен	
Низамова М. Н. Философская проблематика романов К. Уилсона 1960-х годов	
Осипова А. В. Мифопоэтические образы в творчестве Д. Липскерова	
Петрухина Н. М. Специфика создания мирообраза в творчестве Ф. М. Достоевского	.157

Родина И. В. «Хрустальный башмачок» В. Токаревой	
Савцова Н. С. Реалии в сборнике О.Генри «Четыре миллиона»	161
Салишева 3. И. Архитектоника романа О. Мухтара «На все четыре стороны»	
Смаилбекова III. Д., Кадрина Б. III. Ваша шляпа, мессир, или Pret-a-porte в языках	
Европы	166
Софронова И. А. Контекст как ключ к пониманию иностранного языка	
Стихина И. А. Ремифологизирющая роль карнавала в романе Урса Видмера «В Конго»	
Хасилова З. С. Хронотоп бытия в лирике Н. С. Гумилева	
Умарова М. Ю. Художественное изображение исторического периода в драме	
Хегай О. Ч. «Диалог культур»: о первых переселенцах из Кореи в российские земли	-, -
(роман М. Пака «Смеющийся человечек Хондо»)	181
Чекулина Н. А. Городской мир в рассказах Л. Петрушевской	
Эльманова М. Т. Метафора «собака — человек» в произведениях Дж. Лондона «The	100
Call of the Wild» и «White Fang» и их переводах на русский язык	185
Cut of the What h white fully, h ha heperodaa ha pyvekhi asiak	105
Секция III	
МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЬ	J:
НОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
AG II II D	
Абаева Н. Ч. Различные виды мотивации изучения русского языка в технических	100
By3ax	
Абдурахманов Ф. И. К вопросу изучения семантики винительного падежа	191
Алматова Н. А. Профессионально ориентированное обучение на уроках русского	104
языка в вузах	194
Андриянова В. И. О концепции учебника по литературе для VII класса общеобразо-	
вательных школ Узбекистана с русским языком обучения (в условиях многона-	
ционального состава учащихся с преобладанием детей представителей тюрк-	
ских национальностей)	
Азмиева Э. Э. Народное искусство — один из элементов русской культуры	200
Батырова М. А. Использование интерактивных приемов при обучении русскому	
языку	201
Балич Д. А. Методические аспекты изучения творчества Рамона Марии дель Валье-	
Инклана	206
Балтабаева А. М. Использование метода «интеллект-карта» при изучении повести	
Н. М. Карамзина «Бедная Лиза»	207
Бедилова А. М. Использование достижений народной педагогики в процессе образо-	
вания	210
Белова В. А. Педагогическая диагностика учебных достижений учащихся начальных	
классов как один из видов контрольно-оценочной деятельности	213
Ваганова Т. А. Обучение письменным формам делового общения	216
Гагарина Н. М. Взаимосвязанное обучение языку и культуре. Первичная и вторич-	
ная языковая личность	218
Глазкова И. Г. Дистанционное обучение иностранному языку: результаты исследо-	
вания	222
Дугарева Е. А. Применение коммуникативно-ситуативного подхода в обучении рус-	
скому языку в Университете Сиего-де-Авила	225
Жумаева Ф. Р. Интернет-ресурсы как средство развития познавательной и творче-	
ской активности учащихся	228
Жуманова З. О. Учет психологических особенностей учащихся при обучении рус-	
скому языку как иностранному	230
Кельдиев Т. Т. Роль культуры речи в формировании современного специалиста	
J. Jr r r r r r r	

Лагай Е. А. Формирование умения построения монологического высказывания при	
обучении студентов-филологов научному стилю	237
Мардонова Ф. Б. Инновационные методы как важнейшее средство формирования	
коммуникативной культуры студентов	240
Маркова Т. Л. Информационные и коммуникационные технологии в обучении ино-	
странному языку: вызовы и возможности	242
Махсудова Ф. Б. Коммуникативный подход как важнейший аспект современного	
обучения	246
Мусахонов Х. Использование информационных технологий в процессе обучения	
иностранным языкам	
Назарьян Р. Г. Подарок к юбилею университета	250
Насырова Н. А. Использование информационно-коммуникационных технологий на	
занятиях русского языка	253
Первухина И.В. Программы русского языка в университетах США: прошлое	
и настоящее	256
Петрухина Н. М. Современная стратегия литературного образования в вузах Узбеки-	
стана	258
Пулатова Д. З. Текст как интегрированная единица обучения русскому языку в ино-	
язычной аудитории	260
Родина И. В. Роман Ф. Светова «Отверзи ми двери» в призме художественной кон-	
цепции Л. С. Выготского	261
Рахматуллаева Г. М. Обучение студентов национальных групп терминологической	201
лексике русского языка	263
Саъдуллаев Д.С. Семантические границы и показатели точности невербальной	203
коммуникации	266
коммуникации	200
подготовки педагогических кадров	260
	209
Сапарова Н. Б. Формирование профессиональных компетенций студентов посред-	271
ством использования интерактивных методов обучения	2/1
Скворцова И. А. Роль и функции мультимедийных технологий в преподавании ино-	27.4
странного языка	2/4
Смирнова С. Использование приемов развития критического мышления при изуче-	
нии лирики И. А. Бунина учащихся профессиональных колледжей	
Усманова Д. Т. Ролевая игра как активный метод обучения языку	
Усманова З. Д. Инновационные методы обучения русскому языку	
Хамраева Г. А. О системе упражнений при обучении студентов узбекской аудитории	
стилистическим свойствам наречия русского языка	284
Холматова Ш. М. Творческий подход к изучению грамматики в профессионально-	
направленном обучении	287
Ахмаджонов Х. Э., Холматова Ш. М. Метод проектов как инструмент эффективно-	
го обучения студентов	289
Ценева И. В. Обучение иностранному языку с использованием мультимедийных тех-	
нологий	292
Чергинская И. А. Особенности коммуникативного взаимодействия преподавателя	
и студента в высшей школе	295
Шакурбанова Н. Э. К вопросу изучения сложносочиненного предложения	
Яриев У. Э. Особенности организации процесса деятельности преподавателя	
I I I I I I I I I I I I I I I I I I I	

Научное издание

XIII Виноградовские чтения

Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Ташкент, 4 мая 2017 г.)

Печатается в авторской редакции и без издательской корректуры

Компьютерная верстка М. Ю. Ворониной

Поз. 50. Подписано в печать 17.04.2017. Формат 70 × 100/16. Гарнитура литературная. Бумага офсетная. Печать плоская. Уч.-изд. л. 24,5. Усл. печ. л. 17,9. Печ. л. 19,25. Заказ 243. Тираж 40 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

