

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ
УЗБЕКИСТАН**

**ТЕРМЕЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ РУССКОГО И РОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА РУССКОЙ И МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**



**МАТЕРИАЛЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ»**

ТЕРМЕЗ-2021

УДК : 821.161.1

Актуальные проблемы языкознания и литературоведения:
Материалы Республиканской научно-практической конференции. –
Термез: ТерГУ, 2021. – 326 Фс

Ответственный редактор:

д.ф.н., профессор У. Бакиров – декан факультета русского и
родственных языков ТерГУ
д.ф.н. (PhD), О.Т. Хужанова – заведующий кафедрой русской и
мировой литературы ТерГУ

Члены редакционной коллегии:

Умиркулов Б.У.
Панжиев Н. П.
Нармуратов И.Н.
Худойкулов А. Э.
Абдуллаев Р. Ж.

Технический редактор: Сулейманов Д.Н.

Данный сборник включает научные и научно-методические статьи, которые были заслушаны на Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы языкознания и литературоведения», состоявшейся 8 октября 2021 года в ТерГУ. В них изложены результаты исследований учёных разных отраслей филологии: современного русского языка, сопоставительного языкознания, теоретического языкознания, литературы, педагогики и переводоведения.

Сборник предназначен для преподавателей, докторантов, соискателей, магистров, студентов и широкого круга читателей, интересующихся вопросами языкознания, современной лингвистики, литературоведения, переводоведения и педагогики.

Ответственность за содержание, оригинальность, новизну, стилистическую правильность изложенной в статье информации несёт автор.

Рекомендовано к печати ТерГУ

© Термезский государственный университет – 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление

Раздел I НАЦИОНАЛЬНЫЙ МИР В ЗЕРКАЛЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

1. Адхамова Ш.М. К вопросу о лингвокультурологической символике чисел (Узбекистан)....	8
2. Алибаева Л.Н. Мелодия в поэзии М.Ю. Лермонтова. (Узбекистан)	12
3. Байэшанов М.М. Сила в справедливости. (Узбекистан)	15
4. Балтабаева А.М. Монолог-размышление как способ отражения нравственного выбора героя в русскоязычной прозе Узбекистана (Узбекистан).....	19
5. Батырова Р.М. Гамлет и Рудин: интертекстуальные связи. (Узбекистан).....	21
6. Исакова Г.Н. Иккиюзламачиликнинг образли тавсифи хусусида.. (Узбекистан).....	25
7. Корновенко Л.В. Художественный текст в зеркале разных видов непрямого информирования. (Украина).....	28
8. Камилова С.Э. Антиутопические тенденции в современном узбекском рассказе. (Узбекистан).....	32
9. Кулмаматов Д.С.. Кулмаматов К.Д. Восточные слова в среднеазиатских делах посольского приказа XVII в. (Узбекистан).....	35
10. Ротанов А.Н. Краткий обзор специфики польской детской литературы в XIX веке. (Узбекистан).....	41
11. Низамова М. Место рассказа в современной английской прозе. (Узбекистан).....	43
12. Русакова М.В. К вопросу о происхождении сюжета сказки В.Дорошевича «Халиф и грешница». (Таджикистан).....	47
13. Саидов Б. М. Развитие принципа природосообразности в опыте народного воспитания. (Узбекистан)	51
14. Собирова Б. Б. Лингвокультурологическое исследование черного и белого цветов в узбекском и русском языках. (Узбекистан)	57
15. Сохибназарбекова Р. М. Таджикская периодическая печать 20-х годов XX века и её роль в освещении вопросов литературы. (Таджикистан).....	62
16. Фаизова Ф.Ш. Грамматические формы прилагательных в письменных источниках XVII в. (Узбекистан).....	73
17. Хаятова З. The notions of conceptual, linguistic and national world pictures. (Узбекистан)	80
18. Хужанова О.Т. Жанровое своеобразие деловых памятников и проблемы изучения восточных экзотизмов, (Узбекистан).....	83
19. Чупонов О.О. Антропонимы в посольских книгах по связям России с Хивой и Бухарой XVII в. (Узбекистан).....	90
20. Шатова И.Ю. Семантическое пространство русской загадки (на примере загадок о природе). (Узбекистан)	94
21. Юлдашева Н. У. Проблемно-тематическое поле малой прозы И.Абузьярова. (Узбекистан).....	100

Раздел II. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

1. Авлякулов З.А. Русский язык как эффективное средство профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе	103
2. Гусейнова Т.В. О некоторых особенностях преподавания русского языка иностранцам	

на языковых курсах. (Таджикистан)	107
3. Кулбаева С. С., Собирова Б.Б. Использование учебного перевода в процессе обучения русскому языку. (Узбекистан)	113
4. Рузиева У.А. Проблемы преподавания русского языка в узбекской аудитории. (Узбекистан)	120
5. Фёдорова Л.И. К вопросу о реализации лингвокультурных и межкультурных аспектов в ходе проведения внеаудиторной работы при обучении русскому языку. (Узбекистан)	125
6. Эсанов У.Д. Безударные гласные русского языка в речи студентов-узбеков. (Узбекистан)	128

Раздел III. ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

1. Буриев И.Э. Без знания русского языка немислим высокий уровень образованности. (Узбекистан)	132
2. Кенжаева М.Т. Семантика обстоятельств в неопределенно-личных предложениях. (Узбекистан)	135
3. Нармуратов И. Особенности воспитания познавательного интереса младших подростков в процессе изучения русского языка. (Узбекистан)	139
4. Нурмухамедова Д.Ф. Культурно-языковые контакты в обогащении лексики узбекского языка. (Узбекистан)	144
5. Попов Д.В. Языковая ситуация как компонент коммуникативной среды социума. (Узбекистан)	148
6. Салимов Р.Д. Лексические средства выражения причинных отношений в русском и таджикском языках. (Таджикистан)	152
7. Собирова Б.Б., Халилова Р.А., Абдуллаев А.В. Богатство и разнообразие русской антонимии. (Узбекистан)	157
8. Цой М.К. Коммуникативный саботаж как средство внутренней самозащиты. (Узбекистан).....	161
9. Шадиева Д.К. Воздействие концентрации информации в СМИ на нормы русского языка. (Узбекистан)	164
10. Шереметьева А.Г. Словообразовательные парадигмы русских лексических вариантных и дифференциальных форм. (Узбекистан)	171

Раздел IV. РОЛЬ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧИКА

1. Абдуллаев М.А., Обидова Ф. А. Особенности художественного перевода рассказов Улмаса Умарбекова на русский язык (на примере рассказа «Доброта»)	174
2. Акрамова З.Ш., Авилова К.Х., Кахорова М.А. Семантика глагольных фразеологических сочетаний в романских языках. (Узбекистан)	177
3. Аминов А.С. О проблеме сохранения национальных особенностей современной таджикской поэзии в русских переводах (на материале поэзии Лоика, Бозора и Хабибулло Файзулло). (Таджикистан)	182
4. Ахтамова М.У. Своеобразие переводов лирических стихотворений современных таджикских поэтов (Гулрухсор, Зулфия). (Таджикистан)	188
5. Бакиров П.У. Принципы сопоставительного исследования (Узбекистан)	192

6. Богданович Г.А., Кадыров М.М. История переводов лирики З.М.Бабура на русский язык. (Узбекистан)	202
7. Кулбаева С.С., Эгамбердиева С. И. О лингвометодических проблемах перевода. (Узбекистан)	204
8. Латипов А. О проблемах и перспективах переводоведения в Узбекистане. (Узбекистан).	207
9. Маматов А.Э. Фразеологические единицы, выражающие эмоциональное состояние человека во французском, русском и узбекском языках. (Узбекистан)	212
10. Рахманов Б. Р. Своеобразие переводов О.И. Сенковского на примере «восточной» повести «Что такое люди!». (Таджикистан)	216
11. Саидова Л.В., Салими З. Р. Английские соответствия безличным предложениям русского языка с главным членом – словом категории состояния. (Таджикистан)	221
12. Старикова А.С. Манифестация мотива «отсутствие» в англоязычном песенном дискурсе. (Россия)	226
13. Сулейманов Д.Н., Обидова Ф.А. Особенности перевода на русский язык произведений современных узбекских писателей (на примере рассказа У. Умарбекова «Хотамтой»). (Узбекистан)	231
14. Ташматов Б.А. Средства синтаксической связи в русском и узбекском языках. (Узбекистан)	236
15. Толибова О.О. Модально-оценочные слова желательности охота \неохота , охотник / не охотник , охотно/ неохотно и способы их передачи на таджикский язык (Таджикистан)	238
16. Тухтасинова Н. Б. THE TRANSLATION OF AGIOTERMS IN SCIENTIFIC RESEARCH. (Узбекистан)	242
17. Ходжакулова Ш.А. Роль переводчика в современном мире (Узбекистан)	247

Раздел V. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ. ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдувахобова Д.Э. Новые технологии в преподавании русского языка. (Узбекистан)	251
2. Абдуллаева Д.С. Систематизация лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей иностранному языку. (Узбекистан)	255
3. Аннакулова У.А. Как привить любовь к чтению? (Узбекистан)	263
4. Бабаходжаева Н.М. Использование новейших технологий в модульно-кредитной системе обучения. (Узбекистан)	270
5. Гизатулина О.И. Цифровые технологии в дискурсивном обучении бакалавров. (Узбекистан)	275
6. Джураев Р.З. Проблемы подготовки современного педагога и его ролевой позиции в условиях модернизации системы образования. (Таджикистан)	281
7. Жабборова Д.Д. Развитие креативности студентов на занятиях русского языка. (Узбекистан)	291
8. Исомиддинова Н.Ш., Хазипова С. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании фонетических навыков у младших школьников. (Узбекистан)	295

9. Кадирова Л.У. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей. (Узбекистан)	299
10. Кадырова О.Х. Цели и задачи использования информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранных языков. (Узбекистан)	307
11. Костюк Т. П. Фанфики как вид творческого задания на уроках литературы. (Украина) .	311
12. Мирхайдарова Н. Х. Исследовательская деятельность студентов в процессе обучения. (Узбекистан)	315
13. Нуритдинов Ш.Б. Практическое применение современных приёмов и методов при изучении сказов П.Бажова. (Узбекистан)	318
14. Саидова С. Использование инновационных технологий с целью повышения познавательного интереса к изучению языка. (Узбекистан)	322
15. Султонова Н. Р. Проблемы изучения творчества А. П. Чехова в школе (по материалам пособия «Чехов в школе» И. Ю. Бурдиной). (Узбекистан)	329
16. Тагайназарова М.С., Баходуров Ш.Ф. Ценности педагогической деятельности. (Таджикистан)	331
17. Тагайназарова М.С.Субхоналиева С.А. Сущность гуманистической направленности в подготовке будущих учителей английского языка в современных условиях. (Таджикистан).....	336
18. Узаков А.Х. Метод проектов как способ формирования обобщенных проектных умений студентов. (Узбекистан)	342
19. Холиёров У.М. Til korpuslarining boshqa ta'limiy veb-resurslar bilan integratsiya masalalari (Узбекистан)	345

Вступление

В современной, стремительно развивающейся цивилизации, мире компьютерных и коммуникационных технологий некоторым кажется, что язык и литература потеряли свою актуальность. Но это далеко не так. Слово было и остается важнейшим элементом человеческого бытия. Без него невозможно общение между людьми. А герои классических художественных произведений до сих пор являются примером для подражания молодому поколению. Филология, как и любая другая наука, не стоит на месте и развивается вместе с обществом. Наш словарный запас регулярно пополняется неологизмами, появляются новые поэты, писатели, выходят в свет художественные произведения. Все это требует изучения и осмысления, Поэтому, руководством Термезского государственного университета было принято решение о проведении в самом южном регионе Узбекистана Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы языкознания и литературоведения», для участия в которой были приглашены не только отечественные филологи, но и известные лингвисты и литературоведы из России, Украины и Таджикистана. Ведь деятельность ученого не предполагает изолированности. Только вместе, сообща мы способны решить накопившиеся вопросы и проблемы.

В представленном сборнике публикуются материалы статей известных филологов из Узбекистана и Ближнего Зарубежья. Они посвящены проблемам языковой культуры, переводоведения, национальных литератур, а также вопросам международного сотрудничества в области методики преподавания языка и литературы. Данный сборник рассчитан не только на специалистов-филологов, но и на широкий круг читателей. Потому что в нем освещены проблемы, с которыми мы часто сталкиваемся в своей повседневной жизни. Очень надеемся, что эти труды известных и молодых ученых найдут отклик в сердцах читателей. Приятного всем просмотра!

Ректор Термезского государственного университета,
доктор технических наук, профессор
МАРАХИМОВ Авазжон Рахимович

РАЗДЕЛ I. НАЦИОНАЛЬНЫЙ МИР В ЗЕРКАЛЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА. К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СИМВОЛИКЕ ЧИСЕЛ

Адхамова Шохида Мухиддин қизи,

магистрант,

Чирчикский государственный педагогический институт

(Узбекистан)

Никому не секрет, что числа (цифры) играют важную роль в нашей жизни. Невозможно обойтись в нашей повседневной жизни без количественного измерения. Каждое число имеет свою символику, свою этимологию, свое значение. Продолжим нашу мысль на материале научных работ, посвященных данной проблеме. Статья Сергеева В.И. «Нумерология и символика чисел в жизни людей и судьбе человечества» посвящена изучению нумерологии и символики натуральных чисел. По мнению автора данной статьи, «числа являются одним из самых интригующих символов. Нумерология возникла из убеждения, что предсказание судьбы возможно только благодаря числам. Традиционно каждое число имеет собственное значение, является символом. Единица обозначает первоисточник творения. Двойка – символ союза мужчины и женщины. Тройка – символ троицы, а также союза ума, тела и души» [6, С. 275], отсюда и выражение «Бог любит троицу».

Существуют разные гипотезы возникновения цифры «один», среди них концептуальная, или вербальная: человек имеет врожденный концепт один как точку отсчета и концептуальный аппарат для реконструирования следующих за ним чисел. В этом отношении особый интерес представляет высказывание философа В.З. Панфилова, который этимологический анализ числительного «один» в различных языках рекомендовал связывать с названием личного местоимения 1-го лица единственного числа [4, С. 178–181]. Истинность данного высказывания В.З. Панфилова можно подтвердить на материале тюркских языков: би «я»+ур «человек, мужчина» > би:р > бир «один». Это объясняется тем,

что понятие один формировалось путем осознания человеком своего собственного «я» – нечто такого, что обособлено и противопоставляется как внешнему миру, так и другим членам той общности, к которой он относился. Один (единица) символизирует первичную целостность, Бога. Например, в древнетюркском языке слово *bir* дано в значении «единый бог» [2, С. 101]. Мистическое единение (лат. *unio mystica*) – мысленное стремление соединиться с богом посредством растворения собственного сознания в Боге [5, С. 114–116].

По мнению автора, описание символики чисел основано на комплексной дисциплине, изучающей языковые факты (названия чисел) в их отношении к традиционной духовной культуре народов, их мировоззрению и представлениям об объективной действительности. Каждая цифра несет определенный смысл. Например, число «шесть». В русской традиции с этим числом связаны негативные коннотации: слово шестерка означает «подхалим, стукач, холуй» [3, С. 101]. Идеальным числом для нумерологов также является дюжина [фр. *douzaine* восходит к лат. *duodecim* «двенадцать»]. Она символизирует действительность, видимые вещи и стихии. Это число по-другому называется божественной дюжиной. Дюжина идеальная проявляется в 12 месяцах года; в 12 знаках Зодиака, двенадцати часах дня и ночи.

В другой статье Абабайкэжи Г., Шантуровой Г. А. «Символика числа «семь» в русской и китайской культуре» рассматривается символика числа «семь» в русской и китайской культурах. Авторами данного исследования проведен анализ и сопоставление пословиц, поговорок, фразеологизмов, устойчивых выражений, связанных с числом «семь» в двух культурах. Действительно, число «семь» с древних времён играло важную роль в сознании Востока и Запада. Оно считалось сакральным у разных народов мира.

«Семь» произошло от еврейского слова «савах», что значит «быть наполненным или удовлетворенным, иметь достаток». Почти во всех европейских культурах число «семь» приносит счастье и удачу. В русском числовом мире «семь» считается самым волшебным, чудесным, мифическим, особым числом, выражающим разные символические значения. Это число часто

встречается в русских пословицах, поговорках, фразеологизмах. По народным представлениям с древних времён число «семь» считается счастливым числом. В отличие от азиатской культуры, русская культура считает нечетные числа счастливыми. Особенно это распространяется на число «7». Не случайно с данным числом в русском языке клишированных единиц образовано больше, чем с другими числами. К примеру, фразеологизм «быть / чувствовать себя на седьмом небе» выражает безграничное счастье и глубокое удовлетворение. В русском языке фразеологизмы, поговорки и пословицы с числом «семь» обычно имеют значение «много». В таких выражениях число семь является не точным количеством, а неопределённым. Например, пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь» означает, что перед тем как сделать, решить что-либо ответственное, серьёзное, тщательное нужно несколько раз подумать. Фразеологизм «семь потов сошло» представляет человека, приложившего максимум его усилий для выполнения, осуществления чего-то; «семь пятниц на неделе» обозначает, что человек много раз изменяет свои намерения. Пословица «семеро одного не ждут» обозначает, что решение принимает всегда большинство. В пословицах и фразеологизмах «семь верст до небес», «семеро по лавкам сидят» и «у семи нянек дитя без глаза, число «семь» содержит понятие «много». В русских поговорках число «семь» может содержать понятие «далеко», например, «Его дальний родственник, двоюродный племянник матери, в общем, *седьмая вода на киселе*, был командиром взвода в училище». С древних времён на Руси в народе фразеологизм «седьмая вода на киселе» обозначал дальних родственников. Поговорка «за семь верст киселя хлебать» означает, что поехать (пойти) очень далеко и вернуться ни с чем. В пословице, «семь вёрст – не околица», околица – край деревни, очень далеко. Ради близкого, дорогого человека и длинный, окольный путь кажется коротким. В русской культуре семь является магическим числом. Например, «за семью печатями» – значит нечто особо ценное, что-то особо охраняемое, недоступное простым смертным. Число «семь» включено в выражение «за семью печатями», во-первых, для придания благозвучия, и во-вторых, «семерка» почти у всех народов всегда была магическим числом, с

покровительством сверхъестественных сил. Фразеологизмы «за семью замками», «за семью запорами» значит под строгим присмотром; под надежной охраной. Не трудно заметить, что в этих фразеологизмах число «семь» выражает значение покровительства сверхъестественных сил [1, С. 406-407].

Фразеологизмы с компонентом «семь» в китайском языке приобретают отрицательную оценку, обозначающую «беспорядок». В китайском языке большинство фразеологизмов, которые образуют числа «семь» и «восемь», обычно подразумевают несчастье или неудачу. В ходе исследования авторы приходят к выводу о том, что символика числа «семь» в русской и китайской культурах разная. Понятие числа «семь» имеет в русской и китайской языковых культурах различные фоновые смыслы и коннотации.

Таким образом, числа являются не просто выражением количества, а представляют собой определенные идеи-символы, являясь некоторым мифологическим кодом национальной языковой картины мира, причем в каждом народе по-разному.

Литература:

1. Абабайкэжи Г., Шантурова Г. А. Символика числа «семь» в русской и китайской культуре // «Молодой учёный», 2017, № 24 (158).
2. Древнетюркский словарь. Л.: Наука, 1969, 676 с.
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта; Наука, 2004, 204 с.
4. Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания. М.: Наука, 1977, 288 с.
5. Сергеев В.И. Лингвотактика, лингвотакмемика и лингвосимволика. Чебоксары: Издательство Чувашского университета. 2015, 197 с.
6. Сергеев В.И. Вестник Чувашского университета. 2015, № 4.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект, 2004, 992 с.

МЕЛОДИЯ В ПОЭЗИИ М.Ю.ЛЕРМОНТОВА

Алибаева Лола Намазовна,

старший преподаватель,

кафедра русской и мировой литературы,

Термезский государственный университет

(Узбекистан)

Поэты – романтики утверждали, что над смыслом слова в стихе должна господствовать мелодия, музыка слова, ибо музыка – это язык сердца, способный выражать идеи и чувства, недоступные слову.

Звучное ружьё – музыкальность этих сопоставлений не только в предмете сопоставления – звуках, но и в музыкальности воплощения; всё это образует то, что Б.М.Эйхенбаум в одной из своих стиховедческих работ назвал «напевным» стилем Лермонтова.

Лермонтов любил слушать музыку. О его природной музыкальности, о занятиях музыкой вспоминали его современники. Ранние страсти и потрясающие душу впечатления от музыки были знакомы ему с раннего детства.

Историк литературы П.А.Висковатов писал о матери М.Ю.Лермонтова: «И любовь и горе выплакала она над его головой. Марья Михайловна была одарена душою музыкальною. Посадив ребёнка своего на колени, она заигрывалась на фортепиано, а он, прильнув к ней головкой, сидел неподвижно, звуки как бы потрясали его младенческую душу и слёзы катились по его личику. Мать передала ему необычайную нервность свою». Лермонтов очень любил мать, и образ её позднее не раз возникал в его стихотворениях.

Он был дитя, когда в тесовый гроб

Его родную с пеньем уложили.

Ранняя утрата и дальнейшее воспитание не могли не оставить следа в его душе, так же как не могла не сказаться на его творчестве. Елизавета Алексеевна души не чаяла во внуке, уделяла большое внимание его образованию, особенно

знанию языков и развивала в нём прирождённые склонности к музыке и живописи.

С детства он слышал песни и в Тарханах, где прошли первые тринадцать лет жизни, и в Саратовской губернии в имении брата бабушки – Афанасия Столыпина, и во время поездки на Кавказские воды там и познакомился М.Лермонтов с казачьими и горскими песнями. Не только в России, но и на Кавказе – в казачьих станицах – пелись старинные песни про Ивана Грозного, про Ермака, про Степана Разина, про «Каменну Москву». Все знания, весь этот опыт сказались потом в «Песне про купца Калашникова».

У Лермонтова была удивительная музыкальная память. Он был в высшей степени разносторонне одарённой натурой: имел склонность к живописи, лепке, театру, музыке, прекрасно играл на скрипке. Лермонтов играл и на рояле, пел, подражая итальянским певцам, напевал куплеты, исполняя речитативом романсы. Он даже сочинял музыку. Есть свидетельства о том, что в Воронежском имении Лермонтова Семидубравском хранились ноты «Казачьей колыбельной песни», которую поэт положил на музыку сам. Всё это – даёт представление о том, какое место занимала музыка в жизни Лермонтова.

Поэзия Лермонтова является собою высочайшее торжество мелодии стиха, музыки слова, музыкального движения речи. И для разговорной речи, и для стиха Лермонтов подчёркивает решающую роль голоса, интонации:

Есть речи – значенье
Темно иль ничтожно,
Но им без волненья
Внимать невозможно.
Как полны их звуки
Безумством желанья!
В них слёзы разлуки
В них трепет свиданья.

Даже тёмные по смыслу слова дополняются «звуком» - интонацией, с какой они сказаны. И наполняются огромным смыслом: в них и безумство

желанья, и трепет, и слёзы. Это речи, когда люди вкладывают в привычные и чужие слова их первородный *смысл*. Именно эту мысль высказывает Лермонтов в одном из писем к М. Лопухиной: «О! Как я хотел бы вас снова увидеть, говорить с вами: потому что звук ваших речей доставлял мне облегчение. На самом деле следовало бы в письмах помещать над словами ноты» [1. Т. 4. С. 402].

Эта же мысль снова повторяется в прозе – в «Герое нашего времени», где Лермонтов рассказывает о свидании Печорина с Верой: «Тут между нами начался один из тех разговоров, которые на бумаге не имеют смысла, которых повторить нельзя даже запомнить: значение звуков заменяет и дополняет значение слов как в итальянской опере» [2. Т. 4. С. 271].

Так мог написать только музыкант!

Эти слова – гимн интонации, слову, которое звучит, за которым стоит нечто не передаваемое одним только словом, но выражаемое мелодической линией фразы, стиха

Есть сила благодатная
В созвучье слов живых
И дышит непонятная,
Святая прелесть в них.

Опять-таки не только в смысле слов, а в созвучье, в их звучании, в их музыкально—поэтическом выражении!

Музыкальность Лермонтова не прошла даром для русской поэзии. Она нам объясняет непостижимое звучание Лермонтовского стиха и его поэтической прозы.

Литература:

1. Лермонтов М.Ю. Сочинения в 4-х томах, Письмо к М.А.Лопухиной от 23-декабря 1834. Т.4. М.: Правда, 1986. 402 с.
2. Лермонтов М.Ю. Сочинения в 4-х томах, «Герой нашего времени» Т.4. М.: Правда, 1986. 271 с.

СИЛА В СПРАВЕДЛИВОСТИ

Байэшанов Мустафа Мухаммедович,

кандидат филологических наук, старший преподаватель

кафедра русского языка и литературы,

Гулистанский государственный университет.

(Узбекистан)

Творчество М.Горького, как и творчество каждого великого художника. Относится к вечным явлениям художественной литературы. Естественно, что каждая новая эпоха, каждое новое поколение будет давать его творениям свою оценку. И эти оценки вполне, возможно, будут неоднозначны.

М.Горький создал не только свой собственный неповторимый художественный мир, но и свою эстетику прекрасного, где властвует женщина-мать... Это связано с воззрениями самого писателя.

Согласно М. Горькому всё прекрасное в мире сотворено женщиной-матерью, что человечества лучшие сыны порождены именно ею.

Неслучайно, многие его произведения названы «Мать», «Мать и сын», «Мать и дочь» и другие. Так в творчестве М.Горького «восславлена женщина-мать». И в данной работе исследована прекрасная новелла из цикла «Сказок об Италии». Её можно назвать «Мать и Темур».

В этой новелле отражаются исторические лица и события, почерпнутые из истории Востока, из истории жизни узбекского народа, это новелла о «Матери и Темуре». Так можно назвать эту новеллу в цикле «Итальянских сказок», хотя автор не делает своего наименования.

Её интерес и значение Горький подчеркивал многократно, он не раз упоминал новеллу о «Матери и Темуре». М.Горький многократно рекомендовал к печати именно эту новеллу [6]. О глубоком философском смысле образа Матери в «Сказках об Италии» писатель многократно писал своим знакомым и редакторам, различным издательствам [2].

Вообще следует отметить, что «Самаркандские новеллы» Максима Горького по своему содержанию произведения сложные, многозначные, глубоко

и интересно трактующие общечеловеческие проблемы. В данной работе мы поговорим об одной новелле.

Новелла Максима Горького «О матери и Темуре» не только повествует об историческом деятеле Восточной истории и культуры мирового масштаба, что проведение глубокого философского и психологического плана, её изучение (как, впрочем, и последующих новелл писателя) сопряжено с определенными трудностями, выработкой точных и выверенных критериев оценок, которые в состоянии выявить именно суть их глубинной философичности.

Образ Темура в новелле дается сложно и интересно, в философском плане, Темур в трактовке Горького - фигура трагическая, суровая, у которого отняты простые радости жизни.

Темур-«человек огромной воли и силы». Тридцать лет Темур ни разу не улыбнулся - так жил он, сомкнув губы, ни перед кем не склонил головы, и сердце его было закрыто для страдания, тридцать лет! И ещё он был непобедимым Темуром-Турганом царём царей [6].

М.Горький, создавая образ Темура, использовал в своей палитре не только черную краску, напротив, Темур показан мыслителем, личностью огромного масштаба, со своими внутренними противоречиями, не лишенной сочувствия к слабому. Пробные штрихи позволяют нам воспринимать Тимура как живого человека.

Да, с одной стороны, Темур-победоносный завоеватель, безжалостно покоряющий народы городов и государств своей воле. С другой стороны- этот всемогущий полководец - часть своего народа, ему свойственна гуманность и девиз его политики: »Сила в справедливости» [6].

Рядом с Темуром Горький изображает Мать с ее неиссякаемой любовью к своему сыну. Этот контраст подводит к решению очень сложной нравственной, эстетической и философской задачи, позволяет раскрыть образ Темура во всей его полноте и масштабе.

В новелле «сталкивая гордую орлицу» и Темура писатель замечает великую силу царя и его слабость, он завоеватель, и в то же время земной

человек. За требования матери «искупить свою вину» он не убивает её, а слушает : » Царь был достаточно мудр для того, чтобы почувствовать за дерзостью слов их силу, - он сказал: » Сядь и говори, я хочу слушать тебя! [6] «И мать рассказала Темуру о том, что её шестилетний сын был похищен пиратами, воины Султана Баязета, схватили пиратов, а Темур победил и отнял у него все. Темур должен найти среди пленных сына её. Темур, перед которым дрожал весь мир, в этот миг отлично понимает духовное состояние этой женщины-матери. Образ его раскрывается чувствами, свойственными обыкновенному человеку. Ему присущи и усталость и сочувствие, и великодушие, и порывы незаурядного благородства.

Слова матери заставляют его задуматься: « Вот -сидит передо мною женщина, таких тьма, и она возбудила в душе моей чувства, неведомое мне. Говорит она мне как равному, и она не просит, а требует. И я вижу, понял я, почему так сильна эта женщина,- она любит, и любовь помогла ей узнать, что ребенок- как искорка жизни, от которой может вспыхнуть пламя на многие века».

Великий Темур не только задумался, но и старается помочь Матери: «Я раб божий Темур, говорю, что следует. Триста всадников отправляются сейчас же во все уголки земли моей, и пусть найдут сына той женщины, а она будет ждать здесь, и я буду ждать вместе с нею, тот же, кто воротится с ребенком на седле своего коня, он будет счастлив» [6]- таков приказ Темура.

И образ матери раскрывается во всей её полноте. При внешней бедности сколько богатства, сколько любви в ней, сколько духовного неисчерпаемого богатства души и сердца. Правота и сила матери в её убежденности. Чтобы дойти до потрясателя вселенной-Темура – Мать преодолела множество препятствий и трудностей.

Мать рассказывает, как она добралась до царя:- «Были леса по дороге, да все было (встречались медведи, рыси и страшные быки, с головой, опущенной к земле, и дважды смотрели на меня барсы глазами, как твои. Но ведь каждый зверь имеет сердце, я говорила с ними, как с тобой, они верили, что я- Мать и

уходили, вздыхая, им было жалко меня. Разве ты не знаешь, что звери тоже любят детей и умеют бороться за жизнь и свободу и не хуже чем люди» [6].

Огромная любовь делает Мать бесстрашной, благодаря силе любви она преодолевает горы и долины, страшные препятствия.

Благодаря этой любви Мать в словесной схватке с Темуром чувствует себя не только равной ему, но и выше него, перед которым трепещет весь мир.

В этой новелле писатель воспел великую силу материнской любви, воспел Мать, давшую жизнь всему на земле. Новелла прославляет великую любовь материнскую.

Факты, почерпнутые М.Горьким, находят своё отражение в произведениях писателя, он их не использует, а наоборот, использует бережно и точно.

Один из исследователей творчества М.Горького Салах Касымов пишет: «...в Итальянских сказках приводится четыре рассказа не без основания названные советскими исследователями творчества Горького «Самаркандскими легендами», «Самаркандские легенды» имеют» непосредственное отношение к узбекскому фольклору» [7].

Следует сказать, что наряду с ценными замечаниями исследователем допущена ошибка, новеллы, имеющие непосредственное отношение к жизни Темура (а их всего три) не все входят в цикл Итальянских сказок. Только новелла о Матери и Темуре входит в этот цикл, она написана в 1913 году. Две другие относятся к 1915 году и стоят особняком, не относясь к данному циклу.

В статье академика Л. Каюмова «Горький и Узбекистан» наряду с ценными наблюдениями содержится тот же недостаток, что и в статье С. Касимова.

Итак, кроме новеллы «Мать и Темура» М.Горький написал еще две новеллы под названиями «Темура и Нищий», «Темура и Бог». Примыкает к ним и новелла о известном народном предводителе «Муканне», которая имеет непосредственное отношение к истории узбекского народа, об этих произведениях автора мы поговорим в следующий раз.

Литература:

1. Ахмедов Б. Темур тузуклари ҳақида икки оғиз сўз \\ Шарқ Юлдузи 1989, №8
2. Байэшанов М. Амир Темур в руссукой прозе XX века // Казахведение, Казахстан, 2013, №4 С 80-88
3. Байэшанов М. Имя Амира Темура в России \\ Звезда Востока, 2020 № 2, С 287
4. Байэшанов М. Солнце восходит с Востока // Звезда Востока, 2015, №4 С 99-102
5. Горький М. Полное собрание сочинений в 25 томах, Т.12, Наука, М. 1971
6. Горький М. Полное собрание сочинений в 30 томах, Т.3, М. 1956
7. Касымов С. Горький и узбекская литература \\ Звезда Востока, 1951, №6, С163

МОНОЛОГ-РАЗМЫШЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА ГЕРОЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ УЗБЕКИСТАНА

Балтабаева Азиза Маннабовна,

*доктор философии (PhD) по филологическим наукам,
кафедра русского литературоведения*

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

Главным способом отражения действительности в повести «Разбудите меня с рассветом» (1986 г.) Исфандияр избирает монологи-размышления. Следует отметить, что исповедальный характер монологов главного героя характеризуется сложной композицией: признание, раскаяние, освобождение. Всего в повести 6 монологов-размышлений. В каждом из них изображается ситуация, требующая нравственного выбора героя и раскрывающая специфику образа.

Первый монолог происходит после совершения преступления Махмудом. «Эмоциональное состояние героя передается с помощью особенностей построения внутренней речи» [1. С.41], а также «психологического самоанализа»: «Нет, конечно же, ничего не случилось! Это просто дурной сон!

Ведь никто ничего не видел, кто докажет, что это сделал он? А эти ... они не посмеют... Они же напали сами. А если вдруг спросят – в это время он был дома, спал... Надо только сказать матери, она подтвердит.... Сказать матери, сказать матери, что он скажет матери? Только один день, один день, и он уже будет далеко, его не касается, что произошло в эту ночь? Какое сегодня число? Идиот... Зачем ему число?»[2]. Страх, отрицание, мысли о бегстве – это первая реакция на случившееся. Стремление героя укрыться в стенах дома, под защитой матери и наивная мысль, что его никто не видел, свидетельствуют о внутренней слабости героя. Этот монолог – первый шаг к нравственному обновлению. Отрицание своих поступков, вера, что все образуется само собой, свидетельствуют о неспособности Махмуда нести ответственность за свои поступки и инфантильности.

Несколько монологов-размышлений связаны с возлюбленной героя Малиной. Мысленно общаясь с любимой, герой пытается осмыслить свои поступки, преодолеть страхи. Его рефлексия тесно связана с воспоминаниями о детстве, вещими снами. Героя мучает совесть. Малина выступает в роли друга, наперсника, судьи: *«Что сказать тебе, Малина?! Да и что бы я ни говорил, какие бы доводы ни приводил, поверишь ли ты мне, захочешь ли слушать?»*; *«Ты знаешь, я теперь лишь понимаю, что такое по-настоящему свобода. Я бы, наверно, по-настоящему убежал, если бы не видел тебя, если бы ты вдруг отвернулась от меня, забыла»* [2]. Герой в монологе, может, впервые осознает ценность отношений: любви, поддержки, памяти. Из инфантильного человека Махмуд постепенно превращается в ответственную личность, умеющую выстраивать отношения на доверии и любви и быть по-настоящему свободным.

Процесс духовного освобождения проходит несколько стадий. Здесь монологи-размышления, в которых Махмуд принимает решение пойти учиться, а также подготовка к моральному сражению с Курочкиным – главарем банды, облеченная в форму психологического повествования. Как известно, именно «психологическое повествование – наиболее удачная форма изображения

динамики мыслей, эмоций, представлений, желаний и т.д.»[1.С.42], что позволяет судить об эволюции личности Махмуда.

Важную роль в психологическом описании, играют детали. Молчаливый взгляд, направленный на другого человека, означает стремление подавить противника, поработить его душу. Кура в этом импровизированном поединке попытался подавить Махмуда, но Махмуд, встав на путь исправления, обрел уверенность и силу и сумел противостоять Кура, одержать моральную победу, защищая правое дело – справедливое распределение пайка. Письмо, присланное профессором, бывшим заключенным, с положительной рецензией на первые литературные опыты Махмуда помогают герою обрести уверенность в себе. Умаров уже не тот трус из сна, в котором его проглотил Кура. Перед читателем совершенно другой, повзрослевший, уверенный в правильности жизненной позиции человек. Его праведный путь возвышает его над противником.

Используя модель русской классической повести, Исфандияр воссоздает условную реальность на «местном» материале, расширив границы употребления монолога-размышления, обуславливающего исповедальный характер повествования, ситуацию нравственного выбора и специфику процесса создания и качественных характеристик художественного образа.

Литература:

1. Есин А.Б. Психологизм русской литературы. – М., 1988 – С. 41.
2. Исфандияр Разбудите меня с рассветом// <http://n.ziyouz.com/>

ГАМЛЕТ И РУДИН: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ

Батырова Рано Махкамовна,

преподаватель,

факультет зарубежной филологии,

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

Одной из современных литературоведческих явлений считается интертекстуальность. Интертекстуальность представляет собой своеобразный творческий диалог между писателями и поэтами различных эпох и поколений. Интертекстуальность по мнению Ю. Кристевой обозначает «общие свойства текстов, которые выражаются в связях между ними, при помощи которых тексты (или их части) имеют возможность множеством разнообразных способов явно или неявно сослаться друг на друга» [1. С. 4.].

Интертекстуальные связи между произведениями У.Шекспира и И.С.Тургенева очевидны: «вечные» художественные типы Гамлета, короля Лира, Отелло, Макбета и др. являлись для русского писателя пример масштабного осмысления амбивалентной природы человеческого существования, самой жизни.

Помимо «прямых» отсылок Тургенева на шекспировские образы, мы находим в тексте еще и завуалированные отсылки: Гамлет-Рудин.

«Рудин» – это роман о несчастном человеке, который не умеет найти себя в жизни. Основные черты характера подобного типа: перманентный самоанализ, постоянный внутренний поиск истины и правды, философичность, склонность к одиночеству, слабая воля, непрактичность, разлад между словом и делом. Общеизвестный факт о связи творчества И.С. Тургенева с творчеством У.Шекспира наталкивает на мысль о схожести образов Рудина и Гамлета, поэтому мы проведем небольшой анализ между двумя этими образами.

Основной схожий узел образов двух героев – склонность к рефлексии, безволию, бездействию. Указанные характерологические качества довольно

выгодно раскрыты у У.Шекспира на фоне внешних обстоятельств (смерть отца, предательство матери, коварство дяди), а у И.С. Тургенева на фоне внутренних обстоятельств (разговоры героев, их размышления и споры о таких жизненных категориях, как правда, истина, вера, любовь, просвещение). По своим различным обстоятельствам, проходя разные пути, Гамлет и Рудин приходят к одной точке концентрирования: непонимание обществом, саморефлексия, бездействие. Такое состояние породило чувство одиночества, покинутости, отказ от любви и, в конце концов, смерть героев.

Мотив одиночества прослеживается на протяжении всего действия трагедии У.Шекспира «Гамлет принц Датский». Гамлет один противостоит дяде, матери и толпе королевских придворных. Единственный человек, который поддерживает Гамлета – это Горацио. Горацио честен, предан принцу. Однако даже наличие верного спутника не делает Гамлета счастливее, у него полная апатия, смешанная с предсуицидальным расстройством: «...если бы предвечный не оставил запрет самоубийству! Боже! Боже! Каким докучным, тусклым и ненужным мне кажется все, что ни есть на свете!». [3. С. 56.]. Одиночество Гамлета – это одиночество человека, который опередил свое время, находится с ним в трагическом разладе и потому погибает. Гамлет – человек надломленный, переживающий крах своих идеалов от столкновения с жестокой реальностью. Его раздирают внутренние противоречия. Гамлет вынужден пойти против собственных убеждений. Он разочаровывается, сомневается, а в итоге погибает. Так, в центре внимания Шекспира – личность героя, его столкновение с миром, одиночество, проблема выбора.

Одиночество в Рудине показано не так явно, как в Гамлете, прямого противопоставления героя и общества в романе нет, но исподволь мы замечаем, как Рудин мучается от непонимания. Весьма точное доказательство тому объяснение с Натальей в письменной форме. У героя не хватает ни сил, ни слов объяснить свой поступок, свой отказ от Натальи, поэтому он пишет трогательное письмо, в котором раскрывает душу героине, но и тогда он остаётся непонятым.

Это состояние непонятости приводит героя к чувству одиночества. Он сам признается Лежневу в том, что чувствует свою ненужность, лишность.

У Шекспира тема любви второстепенна, так как основная сюжетная линия строится на неприятии главного героя реальной суровой действительности, где брат ради богатства может убить родного брата, но тема любви усиливает сомнение, безверие главного героя. Безверие Гамлета приводит его к отречению от главного анальгетика жизни – от любви: «Бренность, ты зовешься: женщина! – и башмаков не износив, в которых шла за гробом...». [3. С. 62.]. Страх быть обманутым любимой девушкой руководит героем, но неожиданная потеря возлюбленной показывает на самом деле настоящие чувства героя: он кидается в раскрытую могилу на гроб Офелии и безутешно плачет: «Ее любил я; сорок тысяч братьев. Всем множеством своей любви со мною. Не уравнились бы». [3. С.63.].

В романе «Рудин» тема любви занимает основное место, так как через испытание любовью раскрывается образ главного героя и проявляется, таким образом, его лишность. Рудин также отрекается от Натальи, но им движет не страх предательства как у Гамлета, а обычное малодушие, слабоволие, страх ответственности за другого человека. Главному герою романа важнее оказалось само признание в любви со стороны девушки, чем само чувство как таковое, возможно, так герой тешил свое самолюбие, хотя в прощальном письме он пишет Наталье: «Мне это было не в привычку, и я не сумел оценить вас». [2. С. 23.].

Мотив смерти появляется до начала действия и растягивается на протяжении всей пьесы. В общей сложности в трагедии около десяти смертей героев, начиная от главного героя Гамлета заканчивая незначительными (Розенкранц и Гильденстерн) и внесценическими персонажами (Фортинбрас).

Сам Гамлет мучительно встречает свою смерть. Его последние слова: «Дальше – тишина», [3. С. 62.]. хотя настроение его на протяжении всей трагедии насквозь была пропитана тягостным предчувствием и исход был вполне ожидаем. Шекспир убивает не самих героев, а все дурные качества,

которые живут в человеке: апатия к жизни, безверие, тщеславие, лицемерие, алчность, жажда богатства.

Тема смерти на протяжении всего повествования в романе «Рудин» едва ощутима: сам главный герой предрекал себе «пустую» смерть, жертвование собой за пустяк. Темы смерти так особо автор не касался, казалось бы, Тургенев готов отпустить героя без эпилога. Однако в финале романа перед нами открывается картина смерти Рудина, которая является торжественным и печальным реквием Тургенева своему поколению.

И.С. Тургенев интересуясь творчеством Уильяма Шекспира задумал нарисовать в своем произведении образ русского Гамлета, который не в точности повторял бы шекспировского героя, а носил бы на себе лишь некоторые его черты, сочетая в нем русскую лишность и английскую трагедийность. Подытоживая написанное, можем отметить похожесть двух героев русской и мировой литературы: гамлетизм проявляется в поведении и миромышлении главного героя Рудина. Через такие жизненные испытания, как любовь, одиночество, смерть раскрываются образы героев, показывая их состояние. Такие черты как пассивность, вялость, рефлексия, бездействие, самолюбование, постоянная приверженность отвлеченной мысли и неумение справляться и ладить с «пошлой» реальностью обычного бытового существования связывают этих двух героев.

Литература:

- 1.Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // От структурализма к постструктурализму. – М., 2000.
- 2.Тургенев И.С. Романы // Рудин. – М., 1988.
- 3.Шекспир В. Гамлет, принц Датский. – М., 1990.

ИККИЮЗЛАМАЧИЛИКНИНГ ОБРАЗЛИ

ТАВСИФИ ХУСУСИДА

Исакова Гўзалхон Неъматовна,

филология фанлари номзоди, доцент,

Европа тиббиёт университети

(Ўзбекистон)

Маълумки, шахс мавзуси, унинг характер-хусусияти борасидаги фикрлар қадимдан кўпчиликнинг эътиборини тортиб келган. Шахсга хос салбий хусусиятларни ифодаловчи қанотли сўзларни кузатар эканмиз, уларнинг жуда турли-туманлиги кўзга ташланади. Шунга кўра уларни маълум ички гуруҳларга ажратиш ўринлидир.

Масалан, хиёнаткорлик, иккиюзламачилик, очкўзлик, бойликка хирс қўйиш, шуҳратпарастлик ва бошқа қатор салбий хусусиятлар мавжудки, уларни лўнда ҳамда образли тарзда маъносини очиб беришда қанотли сўзлар муҳим ўрин тутади.

Қуйида иккиюзламачилик хусусияти борасида фикр юритилади. Ушбу салбий хусусият туфайли кўплаб атрофдаги шахсларнинг озор чекишини биламиз. Афсуски, бу каби хусусиятга эга шахслар жамиятда кузатилади. Шунга кўра албатта, бундай жиҳатни очиб берувчи образли ибораларни ўрганиш, уларни нутқда ўринли қўллаш муҳимдир.

Масалан, *Janus Bifrons* (лот.), яъни *Янус Бифронс*. Қадимги рим мифологияси бўйича, *Янус Бифронс* (лот. *Bifrons*: *bis* - икки, *frons* - пешона) вақт худосининг номи бўлиб, у икки юзли (ўтмиш ва келажак) қилиб тасвирланган. Унинг бир юзи - келажакка қараб турган ёш, соқолсиз, иккинчиси - ўтмишга қараб турган соқолли кекса одам, яъни икки юзли Янусдир. Януснинг ўтмиш ва келажакни яққол кўра оладиган таланти бўлган экан. Унинг исми лотин тилидаги *janua* сўзидан келиб чиққан бўлиб, “эшик” ва “бошланғич” деган маъноларни англатади. “Январь” ойининг номланиши ҳам ушбу сўздан олинган. Ҳозирда *Янус Бифронс* ибораси “иккиюзламачи” шахсларга нисбатан қўлланади. Иборанинг *Viceps Janus* (лот. *Viceps*: *bis* - икки, *caput* - бош) синоним варианты

ҳам мавжуд. Ибора француз тилида ҳам лотин тилидаги каби *Janus Bifrons* (фр.) шаклида қўлланади ва адиблар ўз асарларида ундан образли тавсиф сифатида фойдаланадилар.

Масалан, *Je suis ce que je suis. Rien n'empêche de souffrir; mais souffrir n'empêche jamais un bon Français rire. Et qu'il rie ou larmoie, il faut d'abord qu'il voie. Vive Janus Bifrons, aux yeux toujours ouverts.* (R.Rolland, Colas Breugnon)

Француз адабиётида ҳам иккиюзламачилик хусусиятини яққол тасвирлаган қанотли сўзлар кўп кузатилади. Масалан, *C'est un Pathelin* (фр.), *Vive le roi, vive la ligue* (фр.), *C'est un Tartuffe* (фр.) иборалари шулар жумласидандир.

C'est un Pathelin (фр.), яъни *Бу ҳақиқий Пателен* қанотли ибораси Пателен ҳақидаги ҳажвий пьесада (фр. *La Farce de maître Pathelin*, XVs.) олинган. Асарда берилишича, бош қахрамон адвокат Пателен инсонларни чиройли сўзлар билан алдаб кетадиган шахс бўлган экан. Унинг характеридан келиб чиқиб *Бу ҳақиқий Пателен* ибораси француз тилида иккиюзламачи ва айёр шахсларга нисбатан қўлланади.

Масалан, *Il s'avança vers Léon, et avec ce sourire de bénignité pateline que prennent les ecclésiastiques lorsqu'ils interrogent les enfants* (G.Flaubert, *Madame Bovary*); *Je la regardais avec douleur. N'éprouvant rien près de moi, elle était pateline et non pas affectueuse; elle me paraissait jouer un rôle en actrice consommée* (Balzac, *La Peau de chagrin*)

Машҳур француз масалчиси Ла Фонтен асарлари турли мавзудаги қанотли сўзларга бойлиги билан етакчи ўринда туради. Унинг масаллари ажойиб тилда ёзилган, янгилик ва маънога бой. Унинг *Vive le roi, vive la Ligue* (фр.), яъни *Яшасин қирол, яшасин умтифоқ* ибораси “*La Souris et les deux Belettes*” масалидан олинган. Унда бир кўршапалак кушларни яхши кўрадиган дала сичқонига ўзини сичқон деб, сўнгра бошқасига, сичқонларни яхши кўрадиганига ўзини кушман деб адаштиради. Муаллиф масални қуйидаги жумлалар билан яқунлайди:

*Plusieurs se sont trouvés qui, d'écharpe changeants
Aux dangers, ainsi qu'elle, ont souvent fait la figue.*

Le Sage dit, selon les gens:

“Vive le Roi, vive la Ligue”.

Шундан келиб чиқиб ушбу қанотли ибора ҳолатга қараб фикрини ўзгартирадиган одам, яъни “иккиюзламачи” маъносини англатади ва шу каби характердаги шахсларни таърифлашда қўлланилади:

Hier, c'est pour le roi, aujourd'hui pour la ligue. Tantôt ce sont les cafards, tantôt les hugue-nots. Tous les partis se valent; le meilleur ne vaut pas le cordeau pour le pendre. (R.Rolland, Colas Breugnon)

Мольернинг “Le Tartuffe ou l'imposteur” (1664) пьесасидан олинган *C'est un Tartuffe* (фр.) ибораси асарнинг бош қаҳрамонига ишора қилади. *Tartюф* ўзининг қора ниятларини амалга ошириш учун юзига никоб тутган ва таквадор бўлиб кўринишга уринган одам бўлиб, аслида мунофиқ ва разил бир шахсдир. Унинг характеридан келиб чиқиб *Tartюф* қанотли сўзи “иккиюзламачилик” тимсолига айланган ва ҳаётда кузатилиши мумкин бўлган шу каби характерли шахсларни ифодалашга хизмат қилади ва кўплаб муаллифларнинг ўз асарларида унга ҳавола қилганликларини кўриш мумкин:

Nous avons bien encore par-ci par-là quelques tartufes, mais dans le monde, le nôtre, la religion n'en fait plus, c'est un masque qu'elle a laissé à la politique. (J.F.Bayard, Le Mari à la campagne); *Elle savait de longue main à quoi s'en tenir sur Lebeau, ce valet tartufe.* (A.Daudet, Les Rois en exil); *Les dévots n'existent plus. Il n'y a aujourd'hui que des imbéciles ou des tartufes.* (G.Sand, Correspondance)

Кўринадики, асрлар оша тилдан-тилга ўтиб, нутқимизни бежаб келаётган сермазмун ва образли иборалар, яъни қанотли сўзлар нутқимизда алоҳида ўрин тутади. Баъзи инсонларга хос бўлган, салбийликда муҳим саналган *иккиюзламачилик* хусусиятини лўнда шаклда ифодалашда, образли очиб беришда уларнинг ўрни беқиёсдир.

Адабиётлар:

1. Ўзбек тилининг изоҳли луғати. 1-5 жилдлар. “Ўзбекистон миллий энциклопедияси” Давлат илмий нашриёти. -Тошкент, 2006-2008.
2. Тимескова И. Н. Les citations françaises. -Ленинград, 1974.

3. Овруцкий Н.О. Крылатые латинские изречения в литературе. -Киев, 1962.
4. Le Petit Larousse. Dictionnaire encyclopédique. -Paris, 1993.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ЗЕРКАЛЕ РАЗНЫХ ВИДОВ НЕПРЯМОГО ИНФОРМИРОВАНИЯ

*Корновенко Лариса Витальевна,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой зарубежной литературы и методики обучения,
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого
(Украина)*

Актуальность исследования обусловлена общей направленностью современной лингвистики на изучение коммуникативных особенностей художественного текста в контексте национальных картин мира. Объектом нашего изучения являются не прямые высказывания, зафиксированные в художественном тексте. Цель статьи – выявление и изучение коммуникативно-прагматических особенностей высказываний, передающих двусмысленность, завуалированную информацию, недоговоренность, иронию, намек адресата в романе "Статский советник" Б. Акунина. Понятие непрямого высказывания возникло в теории речевых актов, изложенной в трудах Дж. Остина, П.Ф. Стросона, Дж. Сёрля. Так, Дж. Сёрль, описывая не прямые речевые акты с помощью понятия иллокутивной силы высказывания, акцентирует внимание на связи между коммуникативным намерением говорящего, с одной стороны, и значением высказывания, а соответственно и иллокутивным эффектом, с другой. Но, замечает Дж. Сёрль, не всегда можно, опираясь на формальные особенности предложения, понять, что именно хочет выразить говорящий [5. С. 151-169]. Среди типичных способов непрямого информирования (ирония, недоговоренность, намек, двусмысленность и т.д.) своей коммуникативной выразительностью отличается намек, который принадлежит к категории

бытового сознания. Наряду с другими узуализированными в речи способами непрямого информирования намеки употребляются в некоторых ситуациях общения (ситуациях намека) и характеризуется однотипной структурой, «отработанными способами выражения». Ситуацию намека можно сформулировать так: говорящий имеет намерение сообщить адресату какую-то информацию определенной интенциональности, используя для этого текст, буквальный смысл которого не является равным информации, потому что говорящий не может или не хочет выразить информацию буквально; при этом он считает, что адресат может «выявить» интенциональность из текста, используя нетривиальные мыслительные операции [4. С. 462-471]. Иначе говоря, в ситуации намека говорящий не скрывает своей цели, но дает слушателю возможность угадать ее, т. е. понять намек [2. С. 8-42]. Несмотря на то, что намек, как и любой другой тип непрямого информирования есть нарушением постулатов речевого общения, в особенности постулата способа выражения, согласно которому говорящий должен стремиться к пониманию и избегать двусмысленности [2. С. 11], он строится с учетом узуальных по своей природе импликатур дискурса, которые позволяют адресату однозначно его интерпретировать. Иначе говоря, намек строится с учетом типичных способов намека, среди которых наиболее значимыми являются: неопределенность; дополнительность; апелляция к интересам; двусмысленность; иносказание [3. С. 16-23]. Понимание адресатом непрямого высказывания, заложенного адресантом в определенном тексте, происходит зачастую с помощью знания им контекста, в который погружено высказывание. Непрямое информирование в художественном тексте Б. Акунина предстает как цепь логических рассуждений, которые, как правило, выходят за рамки одного предложения. В изученном нами художественном тексте представлены такие способы непрямого информирования: двусмысленность, завуалированная информация, недоговоренность, намек, ирония. Исследование художественного текста «Статский советник» показало, что высказывания, содержащие двусмысленность для одного из участников коммуникации, встречаются не

очень часто. *Двусмысленность* – это свойство, имеющее двойкий смысл, двойкое значение, допускающее двойкое понимание, толкование [6. Т. I, С. 372].

Рассмотрим ситуации:

– *И что она так хороша собой, эта Диана?*

– *Право не знаю! Никогда не видел ее лица.*

Петр Иванович сделал ударение на последнем слове, что придало всей фразе двусмысленное звучание. Подполковник, очевидно, и сам это почувствовал, потому что счел необходимым пояснить:

– *Видите ли, Диана никому из наших лица не показывает. Все встречи происходят на конспиративной квартире, в полумраке, да она еще и в вуали* [1. С. 45]. Двусмысленность заключается в словах «*Никогда не видел ее лица*», что можно трактовать двояко: либо Бурляев не видел ее лица, так как не видел саму Диану; либо он видел ее тело, но не лицо. При этом в авторском тексте находим квалификаторы непрямого информирования: «*придало фразе двусмысленность*».

Нередки в тексте высказывания, содержащие завуалированную информацию, т. е. информацию неясную, намеренно скрытую [6.Т. I, С. 506].

– *А как искать станете, если он и здесь, в Москве? Ведь миллионный город. Я даже полицию с жандармерией вам подчинить не могу, разве что обязать к содействию. Сами знаете, голубчик, что мое прошение о назначении вас обер-полицмейстером третий месяц в высших инстанциях плутает. Вы же видите, какой у нас по полицейской части **Вавилон** сделался* [1. С. 23]. В данном фрагменте завуалированная информация содержится в словах князя Долгорукого, что «по полицейской части Вавилон сделался». Под «Вавилоном» в данной ситуации подразумевается «хаотическое положение» в Петербургской полиции. Частотными для текста «Статский советник» являются высказывания, содержащие недоговоренность. Недоговоренность – неполнота высказывания, замалчивание чего-либо [6. Т. II, С. 436], данный тип непрямого информирования наиболее интересен читателю, которому известны предпосылки коммуникативной ситуации: –... *Я, конечно, не смею обвинять*

самого Петра Ивановича, упаси Боже, но за негласное обеспечение безопасности отвечало его филерская служба, а значит, был какой никакой инструкторе, разъяснение – перед изрядной группой весьма сомнительных субъектов. Неосмотрительно. И еще **одно** ... – Сверчинский **замялся, словно не зная, стоит ли продолжать** [1. С. 30]. В данной ситуации Сверчинский недоговаривает сознательно, пытаясь представить себя в лучшем свете.

Непрямое информирование содержится и в высказываниях, содержащих намеки. *Намек* – слово или выражение, в котором мысль высказана неясно, не полностью и может быть понята лишь по догадке [6. Т. II, С. 371]. Рассмотрим ситуацию: *Полковник был в явном затруднении. Он слегка покраснел, закрутил ус еще круче и доверительно понизил голос: – Агенты бывают разные и отношения у уполномоченных офицеров с ними тоже складываются по-разному. Иногда на основе совершенно частных ... м-м-м ... я бы даже сказал интимных контактов. Ну, вы понимаете* [1. С. 31]. В изученном художественном тексте ирония как вид непрямого информирования представлена с помощью иронических высказываний – реплик персонажей, иронических замечаний – комментариев автора, которые будут представлены в устном докладе.

Таким образом, не прямое высказывание в тексте используется для того, чтобы акцентировать внимание на каком-то определенном образе или событии и показать его совсем в другой трактовке; в иносказательной форме подчеркнуть важность того или иного факта; подчеркнуть эмоциональность изображаемого явления или объекта; избежать повторений, дополнительных объяснений событий и явлений; дать возможность автору не говорить о том, о чем он не желает или не может по каким-то причинам говорить.

Литература

1. Акунин Б. Статский советник. – М.: Захаров, 2002. – 384 с.
2. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 8 – 42.

3. Бацевич Ф.С. Про один тип прагматичних аномалій, або чим можна зіпсувати натяк? // Мовознавство. – 2000. – № 2 – 3. – С. 16 – 23.
4. Козловський В.В. Німецькі германісти про основні напрями прагматичної інтерпретації непрямой мови // Семантика, синтактика, прагматика мовленнєвої діяльності. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції / За ред. Ф.С. Бацевича і Р.С. Полікарка. – Львів: Літопис, 1999. – С. 300 – 303.
5. Словарь русского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1985.
6. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17. – С. 151 – 169.

АНТИУТОПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКСКОМ РАССКАЗЕ

*Камилова Саодат Эргашевна,
доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского литературоведения,
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Узбекистан)*

Современная узбекская литература актуализирована не только авторскими жанрами, но и пограничными жанровыми образованиями. Эксперименты на уровне формы и содержания позволяют современным узбекским писателям по-новому осмыслить существующую действительность, отразить насущные проблемы общества, а также спрогнозировать будущее.

В начале XXI века в узбекской прозе появляются жанры-трансформеры, в частности рассказы-антиутопии: Н.Эшонкула («Муолажа («Исцеление»)), «Ажр» («Возмездие»), У. Хамдама («Ҳайкаллар ороли» («Остров тщеславия»)), Р. Рахмата («Адашбой» («Заблудший»)) и др. Такие рассказы-антиутопии в отличие от романов-антиутопий, где в широком диапазоне осмысляются проблемы цивилизации, и повестей-антиутопий, в которых обобщение актуальных вопросов современности реализуется или посредством

соотнесенности событий к недалекому будущему, или в апелляции к прошлому, рассказы нацелены на концентрацию вокруг одного парадоксального эпизода. Метасюжетом, сквозным лейтмотивом произведений становится бегство, эпидемия, хаос и абсурд.

В рамках данной статьи проанализируем рассказы узбекского прозаика Н. Эшонкула, отражающие антиутопические тенденции «Муолажа» («Исцеление») [3] – рассказ-антиутопия, где в замкнутом пространстве больницы – *«маленького городка»* насильственно проходят курс лечения люди, поверженные болезнью *«свободы духа»*, зараженные вирусом *«свободного мира»*. Особенность рассказа «Исцеление», как справедливо отмечала Н.В. Владимирова, в отсутствии реально действующих лиц, кроме *«...скрежещущего голоса профессора, лишь... контуры, тени – не субъекты, а объекты действия. Звучит страшный монолог, изредка прерываемый авторскими ремарками»* [1. С.164]. Н. Эшонкул использует форму дискретного монолога в виде записей юноши-хроникера, практически отказавшись от авторского присутствия в тексте. И лишь в финальном предложении – *«... часы остановились, невозможно определить время суток, наши следы, как всадники, принешие радостную весть о распространении щупалец непобедимого города по всей планете, и скрежет листвы под ногами, как отчаянный стон исцеляемых больных»*- «автор» выходит на первый план. В данном рассказе расправа над «другими» представлена как гуманный акт «профессора-врача», применяющего «действенную» методику (*«избиение розгами»*) борьбы с заразной болезнью. Причем зверства *«мастеров розг»*, кровь, живое мясо, отчаянные крики «больных» воспринимаются как обычное явление.

Основную нагрузку в триаде «автор-повествователь-герой» в рассказе выполняет повествователь. Именно он рисует картину обыденности действия – восхищение профессором и верой в него. Такой тип повествователя позволяет автору создать обобщенный образ тирании, где страх – действенное средства подавления личности.

Принцип «мозаики» Н. Эшонкул использует в рассказе «Ажр» («Возмездие») [2], при создании собирательного образа узбекской интеллигенции постсоветского периода. Очевидны параллели с рассказами В.Маканина «Сюр в Пролетарском районе» и «Иероглиф». Если В. Маканин в рассказе «Сюр» создает фантастический образ вездесущей руки - сюра, а в «Иероглифе» - «пляшущего человечка-иероглифа», то Н. Эшонкул соединяет эти два подхода: вечно скитающийся человек (отцеубийца) со стариком на плече (совесть). Следует отметить, что данные произведения были созданы практически в одно время, в 90-е годы XX века, что свидетельствует о типологических аналогиях в создании жанра рассказа. Триада «автор-повествователь-герой» в данных текстах выстроена так, что основной акцент сделан на главном герое, повествователь же, при внешнем «молчании» автора, играет роль контрастной скрипки. Создается эффект двустороннего зрения, что позволяет воспринимать советскую эпоху отнюдь не однозначно, а также констатировать наличие субъективно-объективной формы повествования.

При создании «отцеубийцы» - интеллигента, продукта советской алхимии, уничтожившего своего отца, в рассказе Н. Эшонкула «Возмездие» чувствуется влияние западноевропейской и русской классических традиций. Это и психоанализ в духе З.Фрейда и М. Достоевского, и внутренний монолог по Дж. Джойсу, и лермонтовское самобичевание. На этот факт указывала и Н.В. Владимирова: «На современных узбекских рассказчиков, несомненно, огромное впечатление произвели произведения мировых классиков, которых они знали и прежде, но с которыми вплотную знакомятся лишь в 1980-е годы» [1. С. 167].

Таким образом, в узбекском рассказе при освещении актуальных вопросов современной действительности, осмыслении перспектив человека и общества активно используются элементы антиутопии. Концентрация событий вокруг «пороговых» эпизодов позволила выявить негативные стороны социального устройства и наметить деформацию души современника

Литература:

1. Владимирова Н.В. Развитие узбекской прозы XX века и вопросы художественного перевода. – Т.: «Фан», 2011.
2. Эшонкул Н. «Ажр». Ҳикоя. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.kutubxona.com/Nazar_Eshonqul_Ajr_\(hikoya\)_/Kiril](http://www.kutubxona.com/Nazar_Eshonqul_Ajr_(hikoya)_/Kiril)
3. Эшонкул Н. «Муолажа» Ҳикоя. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.kutubxona.com/Nazar_Eshonqul_Muolaga_\(hikoya\)_/Kiril](http://www.kutubxona.com/Nazar_Eshonqul_Muolaga_(hikoya)_/Kiril)

ВОСТОЧНЫЕ СЛОВА В СРЕДЕАЗИАТСКИХ ДЕЛАХ ПОСОЛЬСКОГО ПРИКАЗА XVII в.

*Кулмаматов Дусмамат Саттарович,
доктор филологических наук, профессор*

*Кулмаматов Комил Дусмаматович,
преподаватель,*

*Узбекский государственный университет мировых языков
(Узбекистан)*

Анализ словарного состава текстов русских скорописных¹ оригинальных и переводных деловых документов из среднеазиатских дел Посольского приказа Российского государственного архива древних актов (РГАДА) в Москве показывает, что в них использовалось немалое количество слов, характерных для среднеазиатских языков (тюрки и фарси) XVII в. Это названия должностных лиц (**абыз, арбап, визирь, диванбеги, мехтерь, мулла, мурза, султан, хан, шах, язычей**), дипломатическая лексика (**карашеваться, ярлык, ярлычок**),

¹ Скорописное письмо, появившееся в конце XIV–в начале XV вв. на смену полууставу и распространившееся впоследствии в качестве делового, имело свои особенности. «Существенной чертой скорописного письма оставалась экономность, а также раскованность почерка, возможность индивидуализации изображения каждой отдельной буквы; текст не разделялся на слова, как правило, исключались присущие уставу и полууставу надстрочные знаки и строчные знаки – «не буквы», применялись сокращенные написания. Сокращения многочисленны. Они представлены: 1) в виде выноса над словом отдельных его букв (выносные буквы) или слогов – сокращение числа букв на строке, 2) в виде сокращений, за счет ъ или ь, конца слогов или слов, в отличие от книжного письма, где ъ и ь в подобных случаях сохраняются, 3) в виде сокращений конца слова при выносной букве г (твое^г вм. твоего, премно^г вм. премного и под), 4) в виде сокращенных написаний некоторых слов (г^сдрь вм. государь; члвкъ, члкъ ... вм. человек и др.) [10. С. 176].

названия животных (**арагамак, бабр, барс, елбарс, каплан**), названия тканей (**балхи, бурметь, бязь, дорога, зарбаф, камка, киндяк, миткаль**).

Перечисленные выше слова были объектом исследования многих лингвистов. Но следует помнить, что иной раз, несмотря на большое количество работ, некоторые вопросы, касающиеся истории слов того или иного языка, из-за отсутствия конкретного лингвистического материала не получают окончательного решения. Ответить на подобные вопросы можно только путем пересмотра прежних исследований при привлечении новых достоверных источников.

Чтобы удостовериться в этом, остановимся на отдельных восточных словах - **мехтерь, карашеваться, бабр, елбарс**, представляющих большой интерес для истории русского языка.

МЕХТЕРЬ. Это слово нами отмечено в статейном списке посольства Савина Горохова и Анисима Грибова в Хиву и Бухару в 1641-1643 гг. в значении «придворный сановник в ханствах Средней Азии, ведавший приемом иностранных посольств»: «А после посол(ь)ства г(о)с(у)д(а)р(е)вь (Федора Михайловича Романова) посланникъ Анисимъ Грибов говорил о том рускомъ полону ближнимъ ц(а)р(е)вымъ людямъ Асанъ хозе да Касим хозе да Елантеше Бию да Тарибердею **мехтерю** и приставу Аман ясаулу чтоб Надырмаметъ ц(а)рь для ц(а)рского величества дружбы и любви русских полняниковъ ... отпустил» (РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1641 г., д. 2, л. 129).

«Словарь русского языка XI-XVII вв.» термин **мехтерь** с данным значением впервые фиксирует в «наказе Борису и Семену Пазухиным, посланным в Бухару, Балх и Юргенчъ, 1669 г.»: И того жъ числе прислалъ царя Абда-Азиза дворецкой мехтерь Метинъ Борису съ товарищи корму» [6. Вып. 9. С. 132].

В словаре И.Д.Ягелло «مهتر - более великий; старший; принц; господин, вождь, губернатор; тот, кто метет или чистит; конюх, стремянной» [12.1625]. Согласно данным словаря М.А.Гаффарова, «مهتر 1) большой; высший; старший; глава; 2) конюх» [3. Т. II. С. 839].

КАРАШЕВАТЬСЯ. Неопределенная форма глагола **карашеваться** часто встречается в протоколах «чина» (церемониала) по приему и отпуску среднеазиатских послов и в текстах их расспросных речей. В частности, слово **карашеваться** нами зафиксировано:

1) в протоколе чина (церемониала) от 5 декабря 1676 г., описывающем «приезд» хивинского посла Ибреимбека у царя Федора Алексеевича «на дворе»: «А какъ посол в полату воидеть и думному дьяку Лариону Ивановичу с нимъ **корошеватца** и говорить о делахъ о чемъ с ним ханъ (хивинский Анавшамухаммед) наказал» (РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1675 г, д. 2, л. 60 а);

2) в расспросной речи хивинского посла Ибреимбека, от 18 декабря 1676 г.: «по указу великого г(о)с(уд(а)ря ц(а)ря и великого кн(я)зя Феодора Алексеевича ... был в Посолскомъ приказе у дьяковъ ... на розговоре у думного у Лариона Иванова у Василя Бобинина у Емел(ь)яна Украинцова на розговоре юргенского Анавша хана посол Имбреимбекъ а какъ посоль в(о)шол в Посолскую полату и дьяки думной Ларионъ Ивановъ с товарищи с посломъ **корошевалис(ь)** и седчи поместомъ думной дьякъ послу говорилъ»

(РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1675 г, д. 2, л. 90).

В русских письменных памятниках самое раннее упоминание глагола **карашеваться** по материалам «Словаря русского языка XI-XVII вв.» встречается в «Памятниках дипломатических сношений Московского государства с Крымом, Ногаями и Турцией» под 1509 г. в значении «обмениваться приветствиями»: «Пришоль есми, государь, къ Кудоярь мурзе **карашеватца**, и онъ, государь, со мною не **карашевался**, да почаль толмачу говорити: молви ты боярину: холопъ ты» [6. Вып. 7. С. 76].

История слова **карашеваться** привлекала к себе внимание многих исследователей. Известный историк-востоковед В.Д.Смирнов указывает, что «**карашеваться** или ближе к корню **корешеваться**, очевидно, выработан на турецко-татарского глагола **көрмек, гөрмек** «видеть», от которого есть производная форма **көрүшмек, гөрүшмек**, имеющая значение взаимного залога – «видеться» [9. С. 363].

Н.И.Веселовский, рецензируя названную работу В.Д.Смирнова, пишет: «... если уж надо искать происхождение этого глагола в тюркском языке, то, по нашему мнению, не в *göryüsmek* (видеться), а скорее в *карышмак* (быть напротив), так как обряд состоит в пожатии руки» [2. Ч. 261. С. 178].

Однако, как считает А.Н.Кононов, «пожатие руки как акт приветствия появился значительно позднее, уже в Петровское время». Он полагает, что словом **карашеваться** «обозначалась беседа (расспросы о здоровье) принимающего лица с послом или каким-либо гостем из азиатских стран» [4. С. 117].

Но как показывают приведенные выше нами примеры и другие материалы, имеющиеся в нашем распоряжении, беседа с послом проходила обычно после «карашевания».

На востоке представление послов или должностных лиц других стран перед правителями обычно называли **курнишом**. Например, в статейном списке Бориса и Семена Пазухиных в Бухару, Балх и Хиву в 1669 г. данный термин объясняется следующим образом: «Борис объявляль о здоров(ь)е великого г(о)с(у)д(а)ря ц(а)ря и великого кн(я)зя Алексея Михайловича всеа Великия и Малыя и Белья России самодержца его ц(а)рского величества и говориль против великого г(о)с(у)д(а)ря наказу а в то время был Абдаазиз цар(ь) на месте перед полатою на рундуке которое называют **курнышом** где послы бывают а место зделано вышиною от рундука S [т.е. 6] ступеней а в длину и в ширину место пол Д [т.е. 4] аршина» (РГАДА, ф. 109, оп. 2, 1669 г., д. 2, л. 47).

В «Сравнительном словаре турецко-татарских наречий» Л.З.Будагова «*كورنوش*, *كرنش* ... свидание, навещание, осмотр, аудиенция, представление пред царем или ханом» возведено к «дж. *тат.* *كورمك* *körmek* ...видеть» [1. Т. II. С. 151]. В «Персидско-русском словаре» М.А.Гаффарова «*كورنيش* поясной поклон» [3. С. 675].

Российские правители и должностные лица Посольского приказа для того, чтобы оказать почести среднеазиатским послам, придерживались к восточным обычаям. Для обозначения данного ритуала в царском дворе вместо термина

курниш употреблялся глагол **карашеваться**, образованный от тюркского слова **караш** + русского словообразующего суффикса **-ева(ть)** и русской постфиксальной словообразовательной морфемы **-ся**. Тюркское **قراش** **ҚаРАШ** «взглянуть» (от **قراماق** **ҚаРАМаҚ** «смотреть») как производящая форма выступает в структуре взаимного залога **قراشماق** **ҚаРАШМаҚ** «смотреть друг на друга, всматриваться взаимно, разглядывать» [1. Т. II. С. 47]. В русском языке (в XVII в.) суффиксально-постфиксальный глагол **карашеваться**, наверное, употреблялся в значении «смотрев друг на друга и кланяясь в пояс, обмениваться приветствиями» для обозначения одного из элементов русского дипломатического ритуала при приеме восточных, в том числе среднеазиатских послов.

БАБР-БАРС. Слово **бобр** («крупное хищное млекопитающее сем. кошачьих оранжево-желтой с черными полосами окраски» [7. Т. I. Стлб. 236]) в текстах среднеазиатских дел Посольского приказа встречается часто. В частности, оно нами зафиксировано в старинном русском переводе челобитной хивинского посла Девлетмамета царю Алексею Михайловичу от 1657 г.: «У него посла дары что посланы были к вам великому г(о)с(у)д(а)рю от царя (хивинского Абулгазы) ... о таму роспис(ь) ... два аргамака серые три инохотца гнеды два седла два **бабра**» (в тюркском оригинале, написанной арабской графикой, русскому слову **бобр** соответствует **يولبارس** **ЙӖЛБАРС** – дословно «полосатый барс») (РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1657 г., д. 1, л. 83 – русский перевод; л. 82 – тюркский текст).

В русских письменных памятниках **бобр** впервые по материалам «Словаря русского языка XI-XVII вв.» отмечается в первой половине XVII в. (1624 г.) в Хожении Ф.Котова: «А что въ Казбине зверь бабръ величествомъ болши лва, а шерстью глиннасть, а шерсть ниска, а что у кота и прыскъ котовой, а самъ черевистъ, ноги коротки, а длиною дологъ, а голосомъ великъ и страшен, ногти что у льва» [6. Вып. I. С. 62].

Это слово, по свидетельству М.Фасмера, заимствовано русским языком из персидского через тюркский язык в виде **bübr** «тигр» [11. С. 35]. Вслед за

М.Фасмером один из составителей первого тома второго издания «Словаря современного русского литературного языка» в 17-ти томах – Г.Н.Скляревская данное слово тоже возводит к тюркскому *bäbr*, что, на наш взгляд, нуждается в уточнении, поскольку заимствованному русскому слову **бобр** в иноязычных оригиналах (тюрки и фарси) среднеазиатских деловых документов XVII в. соответствуют *يولبارس* ЙÖЛБАРС (дословно «полосатый барс») или *قفلان* ҚаФЛАН («тигр»). Л.З.Будагов и В.В.Радлов персид. **бобр** переводили словом **леопард** [1.Т. I. С. 241; 5. С. 1565]. Однако, вероятно, оба перевода являются неудачными, так как **леопард** («крупное хищное животное из семейства кошачьих с рыжевато-желтой пятнистой шерстью» [7. Т. 6. Стлб. 160]) и **бобр** разные виды семейства кошачьих. Поэтому единственным вероятным остается предположение, что русское **бобр** заимствовано из персидского языка, примерно во второй половине XVI в. – с времени интенсивных торговых и дипломатических отношений Московского государства с Персией.

Нередко в старинных русских переводах хивинских и бухарских грамот, а также челобитных XVII в. вместо персидского слова **бобр** употреблялось слово **елбарс**. Оно зарегистрировано нами, в частности, в старинном русском переводе грамоты хивинского хана Исфендияра царю Алексею Михайловичу от 1633 г.: «Да послал (Исфендияр хан) есми к вашему (Михаилу Федоровичу) величесиву скорым деломъ жеребець аргамачеи ... да **елбарсова** кожа» (РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1633 г., д. 1, лл. 69-60).

Таким образом, персидское слово **бобр** и тюркское – **елбарс** в русском языке XVII в. употреблялись как синонимы.

Полагаем, что изложенного в статье достаточно для вывода о том, что в изучении истории восточной заимствованной лексики, содержащейся в словарном составе русского языка, особое место принадлежит собственно русским и переводным письменным памятникам.

Литература:

1. Будагов Л.З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий. – СПб., 1869. - Т. I; 1871. – Т. II.

2. Веселовский Н.И. Смирнов В.Д. Крымское ханство под верховенством Оттоманской Порты до начала XVIII в. – СПб., 1887 // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1889. – Ч. 261, январь.
3. Гаффаров М.А. Персидско-русский словарь. – М.: Наука, 1976. – Т. II.
4. Кононов А.Н. Этимологические заметки // Русская речь. – М.: Наука, 1973. – № 1.
5. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. – СПб., 1911. – Т. IV. – Ч. 2.
6. Словарь русского языка XI-XVII вв. – М.: Наука, 1975. – Вып. I; 1980. – Вып. 7; 1982. – Вып. 9.
7. Словарь современного русского литературного языка. – М.-Л.: Наука, 1950. – Т. I; 1957. – Т. 6.
8. Словарь современного русского литературного языка. Изд. второе, переработанное и дополненное. – М.: «Русский язык», 1991. – Т. I.
9. Смирнов В.Д. Крымское ханство под верховенством Оттоманской Порты до начала XVIII в. – СПб., 1887.
11. Тарабасова Н.И. Некоторые черты московской скорописи // История русского языка. Памятники XI-XVII вв. – М.: Наука, 1982.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прогресс, 1963. – Т. I.
12. Ягелло И.Д. Полный персидско-арабско-русский словарь – Ташкент, 1910.

КРАТКИЙ ОБЗОР СПЕЦИФИКИ ПОЛЬСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В XIX ВЕКЕ

*Ротанов Алексей Николаевич, преподаватель,
кафедра русского литературоведения,
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Узбекистан)*

Развитие детской литературы в Польше тесно связано с влиянием поэтов-романтиков русской литературы. «Первые небольшие упоминания о книгах для детей появляются в педагогических трактатах в конце XVIII века – основное

внимание польские педагоги уделяли физическому развитию детей. Впервые о необходимости создания книг для юношества на родном языке заговорил Е.Снядецкий в статье «О физическом воспитании детей» (1805). Таких книг в Польше ещё нет, и автор критикует нянек за их привычку рассказывать детям сказки. Это была первая негативная оценка использования сказок в воспитании детей. Подобное отношение к разного рода вымыслам, небылицам и сказкам в детском чтении господствовало в польской педагогике и критике до конца XIX столетия» [1], что способствовало практически полному отсутствию сказочных и фантастических мотивов в польской детской литературе XIX века. Исследователь польской детской литературы О.В. Гусева говорит, что большая часть XIX века в Польше прошла под эгидой дидактизма в детской литературе, отмечая все нереалистические принципы, мир грез, выдвигая на первый план чувство патриотизма. Ярким примером реалистических тенденций в польской литературе служит творчество Адама Мицкевича, которое было неотъемлемой частью круга детского чтения. В таких произведениях, как «Конрад Валленрод», «Дзяды», «Пан Тадеуш» автор создает образы героев-одиночек, обуреваемых идеей вольности своего народа, передает представление народа о законах морали, человеческом долге, добре и зле. Появляются и первые профессиональные детские писатели: Станислав Яхович, который в 1824 году издает сборник из 58 сказок в стихах и рассказов морализаторского характера для детей под названием «Сказки и повести» (*Bajki i powieści*), и Клементина Гофман-Танская, издававшая детский журнал «Развлечения для детей» (1824–1828), на страницах которого печатались сказки, стихи и рассказы для детей, в основном воспитательно-патриотического содержания.

Однако в 60-х годах XIX века назревает кризис системы образования, который приводит к смене читательской парадигмы сентенций и на литературную арену выходят новые детские писатели, а тенденциозные повести Терессы Ядвиги Папи, В.Издебской, В.Пшиборовского заменяют исторические и краеведческие романы С.Гембарского, В.Уминьского, М.Ю.Залеской и лирика о красоте природы Марьи Конопницкой. И лишь в последнюю декаду XIX века

произведениями «Чудесные зерна» (1892) и «О гномах и сиротке Марысе» (1895) Марья Конопницкая возвращает польским детям сказку. Черпая вдохновение в народных образцах, автор не стремится поучать своих читателей, а развивает занимательность сюжетных линий, тем самым закладывая новую традицию в польской детской литературе, которую поддержали многие поэты начала XX века: Константы Гальчинский вносит в детскую поэзию скрытый лиризм и игру ассоциаций, Янина Поразинская разрабатывает мелодику детского стишка-танца или песенки. В конце XIX века к детской литературе обращается Элиза Ожешко с рассказом «Приключение Яся» (1885) и Адольф Дыгасиньский, написавший роман для юношества «Приключения паренька, или Польский Робинзон» (1891) и повесть «Жизнь Бельдонека». Оба писателя строят новый психологический портрет ребенка, как личности с развитым внутренним миром и большим диапазоном потребностей, поэтому на страницах их книг лидирующее положение занимают эмоции, впечатления, поиск и узнавание мира, а не нравоучения.

Литература:

1. Гусева О.В. Становление и развитие польской детской литературы: дис. ... канд. гум. наук: 10.01.05 – Литературоведение (Литература народов Европы, Америки и Австралии). – СПб., 2000. (электронный ресурс: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-polskoi-detskoi-literatury>)

МЕСТО РАССКАЗА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ

Низамова Мунира,

кандидат филологических наук, доцент,

кафедра русского литературоведения,

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

В современном литературоведении внимание исследователей все чаще привлекают вопросы жанра рассказа. Различным аспектам изучения рассказа посвящены диссертации и статьи узбекистанских ученых С.Э. Камиловой [1],

А.М.Балтабаевой [2], М.М. Ахмедовой [3]. В силу природы жанра характерные черты прозы – мастерство психологической характеристики, лаконизм повествования, внимание к деталям – в рассказе предстают более выпукло. Жанр рассказа представлен в творчестве ряда английских прозаиков; одни из них более известны как романисты (Г.Грин, Э.Уилсон, Д.Лессинг, М.Спарк), другие, начав как романисты, нашли себя именно в рассказе.

Рассказы классиков жанра В.С.Притчета, Г.Э.Бейтса, Э.Боуэн отличает лирическая интонация, тонкий психологизм, изысканность стиля. Форма рассказа, считал В. С. Притчет, сродни форме сонета и баллады, а Э. Боуэн отмечает связь рассказа с поэзией. Английскому рассказу послевоенных лет не свойственна стройная композиция с обязательной экспозицией и концовкой. Это скорее психологические этюды, зарисовки. По мнению Притчета, рассказ не обязательно должен быть сюжетно завершен: если характеры жизненны, читательское воображение «домыслит» прочитанное. Рассказы Притчета редко бывают фабульными, в центре его внимания человеческие характеры, отношения, тонко подмеченные нюансы поведения. Напротив, рассказы Г. Бейтса характеризуются вниманием к быту, фабульностью. Их отличительной особенностью является обилие «местного колорита», в особенности связанного с английской деревней, сельской природой центральных районов Англии, которую он знал и умел передать во множестве ярких и осязаемых подробностей. По своей структуре, психологической атмосфере рассказы Бейтса традиционны. Герои писателя – «маленькие люди» со всеми их житейскими проблемами комического, грустного, а иногда трагического характера.

Мастерство психологического анализа обнаруживают рассказы Сьюзен Хилл. Действующие лица рассказов сборника «Немного пения и танцев» (1973) – люди среднего достатка, труженики. Место действия, как правило, провинциальные городки, деревушки. Главная тема рассказов Хилл – непреодолимое одиночество человека. Настойчиво из рассказа в рассказ повторяется мотив смерти. Одиночество определяет судьбы разных людей. В рассказе «Ребенок Хеллорана» жители деревушки сторонятся глухонемого

деревенского гробовщика Нельсона, считая, что он приносит несчастье и боясь его «дурного глаза». Смерть маленькой девочки, единственной, кто приласкал старика, для него страшной собственной смерти.

Своеобразие художественной манеры Хилл не только в глубине проникновения во внутренний мир героев, но и в умении передать состояния героев так, что читатель ощущает их боль, страдания, горе. Писательница не дает анализа того, что видит, нет в ее рассказах развернутых внутренних монологов, не использует она и прием «потока сознания». Писательницу мало интересует сюжет и развитие действия. Характеры решены бегло и не составляют задачу ее художественного исследования. Но в то же время персонажи Хилл воспринимаются «как живые», психологические портреты их глубоко убедительны благодаря емкости детали, с одной стороны, и с другой – в фиксации черт мотивированного поведения. Психологическое состояние героев раскрывается в их поступках или мотивируется поступками. В рассказе «Ребенок Хеллорана» не говорится ни об одиночестве старика, ни о его понимании обиды, нанесенной ему жизнью. О том, что он одинок и обижен, читатель может только догадываться из краткого сообщения в начале рассказа: дурная слава родни, мрачная профессия старого столяра, его глухота и нелюдимость. Вся несложная цепочка событий и переживаний раскручивается сама по себе, без подсказки и пояснений автора. Подтекст, главный прием Хилл, всегда настолько прозрачен, что ей не требуется пояснять то или другое душевное состояние и вытекающий из него поступок.

Мастером психологических рассказов является и Фрэнсис Кинг. Британская критика отмечала «стилистическое совершенство и необыкновенную тонкость проникновения в психику изображаемых им персонажей» [4. С.64]. Кинг успешно выступал как романист, но как художник сложился именно в малых прозаических жанрах – рассказе, повести. Рассказы Кинга построены по одной общей схеме, которую он предпочитает всем другим: обыденный, ничем не примечательный быт героев (обычно это представители среднего класса) нарушается неприятной житейской ситуацией. Она ломает привычную жизнь,

меняет людей, раскрывает обман, на котором держалось их поведение и взаимоотношения с окружающими. В результате рушатся давно установившиеся связи, семейные отношения. Автор фиксирует ситуации, поведение персонажей, оставаясь предельно объективным; он не высказывает своего отношения, не порицает, не судит героев, какие бы поступки они ни совершали. Сдержанный, суховатый, ироничный, почти лишенный описаний эмоций, переживаний действующих лиц язык рассказов подчеркивает эту отстраненность автора. Писатель тонко дает понять, что изображаемое им имеет скрытую подоплеку, более сложную, чем кажется на первый взгляд. Образцом стиля Кинга и его подхода к изображаемому может служить сборник «Обида» (1976). Рассказ, давший название сборнику, характерен для автора. В нем воссоздана острая психологическая ситуация: в номере лондонского отеля встречаются провинциальный антиквар и служивший ранее в его лавке, живший в его доме юноша. Он был «изгнан» за то, что обокрал антиквара. Пять лет молодой человек работал в другом городе, выплачивая свой долг, и вот теперь, прощенный, может снова вернуться к своему «благодетелю». Автор точно расставляет акценты: самодовольное «великодушие» лавочника-антиквара, рядом с которым даже согрешивший жулик вызывает сочувствие. Иногда в рассказах Кинга возникают элементы сверхъестественного или трудно объяснимого, но эти элементы вписываются в общую картину; и здесь автор наблюдает характеры, передает чувство тревоги перед угрозой, таящейся в повседневности («Запах мимозы», «Школьный переход»). Кингу не присущ снимающий напряжение юмор, тем более – оптимизм; парадоксальным образом самый «светлый» рассказ «Хороший конец» повествует о том, как легко и незаметно для себя удалось умереть своей смертью одинокому старику, решившемуся на самоубийство. Однако сдержанное сострадание к человеку – как сострадание много повидавшего врача – проступает в рассказах писателя.

Оригинальные рассказы-пародии принадлежат перу М. Брэдбери, известного литературного критика, автора сатирических романов, посвященных нравам университетской среды. В его рассказах пародируются житейские и

эмоциональные ситуации и стандарты «модного» мышления, произведения современных писателей. Брэдбери – критик и преподаватель литературы использует жанр пародии, чтобы показать уязвимые стороны творчества ряда современных прозаиков. Так он создает «гибрид» из романов Ч.П.Сноу и К.Эмиса – в нем действуют Льюис Элиот, герой цикла «Чужие и братья» Сноу, и Джим Диксон из «Счастливчика Джима» Эмиса, объединенные территорией старинного колледжа. Симметрично расположенные любовные интриги в великосветском обществе – пародия на некоторые приемы А.Мердок.

В иерархии жанров английской литературы конца XX века рассказ начинает занимать важное место.

Литература:

1. Камилова С.Э. Типологические схождения/отличия в проекции авторского «я» в современном русском и узбекском рассказе. Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Выпуск 1 (798). ФГБОУ ВО МГЛУ. – М.: 2018;
2. Балтабаева А.М. Творчество Исфандияра в контексте русскоязычной литературы Узбекистана/Литературный процесс на рубеже XX-XXI веков/ под общ. ред Жураевой И.А. – Н. Новгород: НИЦ Открытое знание, 2021.
3. Ахмедова М.М. Рассказчик-герой в произведениях А.Юлдашева (рассказы «Пуанкаре» и «Близнецы»). Oriental Art and Culture. Scientific Methodical Journal. Vol. 4, IV/2020.
4. Wood J. The Broken Estate: Essays on Literature and Belief. – L.: Random Publishing Group, 2013.

К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ СЮЖЕТА СКАЗКИ

В.ДОРОШЕВИЧА «ХАЛИФ И ГРЕШНИЦА»

Русакова Марина Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой мировой литературы.

Российско-Таджикский (Славянский) университет

(Таджикистан)

Влас Дорошевич – известный в русской литературе начала XX века журналист и писатель, в 1902 г. опубликовавший сборник «Легенды и сказки Востока», в который, наряду с индийскими, китайскими, арабскими («Мустафа и его ближние»)(Арабская сказка), « $2 \times 2 = 4\frac{1}{2}$ »)(Арабская сказка), «Кротость»)(Восточная сказка), «Слёзы»)(Восточная сказка), «Три бездельника»)(Восточная сказка), «Сказка о сказке», «Халиф и грешница» и др.), входят и «персидские» сказки: «Муж и жена», «Правда и ложь», «Суд над сановником», «Злоумышленник», «Зелёная птица» и др.

Эти сказки не предназначены для лёгкого, занимательного чтения. Ориентализм придал сказкам Дорошевича условность, благодаря которой он аллегорически замаскировал свою общественную позицию.

Как показывает анализ вышеперечисленных сказок В.Дорошевича, основой сюжета некоторых из «арабских» или «восточных» сказок послужили масонские обряды. Так, «восточное» сказание Вл.Дорошевича «Истина» практически полностью, но не совсем последовательно, соответствует обрядам русских вольных каменщиков XVIII века[3,50-51].

Поскольку рамки статьи ограничены, остановимся на сказке В.Дорошевича «Халиф и грешница». На наш взгляд, её основой мог послужить индийский анекдот под названием «Падишах и блудница» из цикла анекдотов о популярнейшем герое индийского фольклора Бирбале – историческом лице, фаворите и министре падишаха Акбара из династии великих Моголов (XVI в.)[2].

Как следует из текста вышеназванного анекдота, будучи разозлённым на делийского падишаха, царь «острова Ланка» подослал к нему блудницу – «писанную красавицу и плясунью», чтобы та осрамила его. Цель вещи вульгарна и пошла – «справить нужду» на трон самого падишаха. Однако замысел царя проваливается благодаря находчивости Бирбала.

Сам анекдот одноэпизоден, в нём небольшое количество действующих лиц: царь Ланки, вещья, падишах Дели, Бирбал. В экспозиции анекдота раскрываются действия плясуньи по приезду в Дели: она «наняла богатый дом»,

в котором ежедневно пела и устраивала танцы, чем и привлекла внимание всего города. Услышав о ней, сам падишах велел украсить свой дворец и пригласить плясунью. Завязка конфликта начинается с того момента, как падишах решает одарить вещью золотом и платьями.

Конфликт, конечно же, был разрешён Бирбалом. В развязке блудница отказывается от своего намерения, покидает Дели и рассказывает о случившемся своему царю. После этого «жители Ланки стали прославлять мудрого Бирбала»[2,39].

Как видим, сюжет строится на том, чтобы показать ничтожность замыслов царей и величие Бирбала, который может найти выход из любой ситуации. Совсем не тем идейным содержанием наполнена сказка В.Дорошевича «Халиф и грешница», несмотря на сходство названий и некоторых деталей. Как уже указывалось выше, падишах Акбара принадлежал династии великих Моголов. В сказке же Дорошевича халиф дарит плясунье бриллиант «Великий Могол».

Сюжет сказки «Халиф и грешница», в отличие от своего индийского претекста, строится на разоблачении царского правосудия и религиозного фанатизма. В основу сказки положен сюжет о том, как правитель Багдада халиф Гарун-аль-Рашид справедливо отменяет указ (фетва), изданный муфтием и поддержанный кади, о запрете женщинам выходить с открытыми лицами и частями тела, а, кроме того, запрете всяких плясок, пения, музыки, смеха и шуток[1]. Помогает раскрыть перед халифом (и, прежде всего, читателем) истинное лицо муфтия и кади девушка-танцовщица, чьё мастерство покорило самого халифа.

В отличие от индийского анекдота, танцовщица Фатьма-ханум не была блудницей, она «славилась среди танцовщиц Каира». Её замысел отличается от анекдотического – он благороден: наслышавшись о «великолепии, блеске и щедрости» Гаруна-аль-Рашида, она «решила поехать на Восток, в Багдад...порадовать его взор своими танцами»[1]. Таким образом, Фатьма отличается от индийской предшественницы чистотой своих помыслов и профессией.

Кроме того, сказка Дорошевича многоэпизодна - прежде чем достигнуть халифа, Фатьма-ханум чуть не утонула во время шторма, побывала во дворце муфтия и кади. Особое внимание привлекает концовка сказки: халиф, покорённый мастерством танцовщицы, решает наказать лицемерных муфтия и кади. По приговору муфтия и кади, за совершенные прегрешения (преступление против священной фетвы) женщина приговаривается к смерти, для чего должна быть побита камнями. Первым бросает камень в танцовщицу сам Гарун-аль-Рашид: «Гарун-аль-Рашид снял тюрбан, сорвал с него огромный бриллиант, славный «Великий Могол¹», и бросил в Фатьму-ханум. Бриллиант упал у её ног»[1]. После этого халиф заставил бросить к ногам женщины «великолепный тёмно-зелёный изумруд, цвет пророка» муфтия, а потом рубин кади со словами: «Женщина!<>Возьми эти камни, заслуженные тобой, как наказание за преступление. И сохрани их, как воспоминание о милости твоего халифа, благочестии его великого муфтия и справедливости его верховного кади.<> И с тех пор, говорят, повёлся на свете обычай закидывать красивых женщин драгоценными камнями»[1].

То, что индийский претекст занимает незначительное место в произведении В.Дорошевича, доказывает мастерство писателя в создании комических сюжетов. Сказка-анекдот «Халиф и грешница» написана писателем в соответствии с канонами арабских сказок «1001 ночи». Её можно отнести к арабским, поскольку местом действия в ней является город Багдад, правителем которого является Гарун-аль-Рашид. Дорошевич следует сюжету арабских сказок даже в том, что его Гарун-аль-Рашид выступает в роли «защитника и даже спасителя героя», разрешая возникшие в ходе сюжета коллизии, наказывая порок и вознаграждая добродетель[4,13-14]. Писатель мастерски использовал при создании сюжета амплуа муфтия и кади. В сказке Дорошевича имеется присущая как всем социально-бытовым, так и арабским сказкам контрастность характеров героев, счастливый конец, троекратность. Образ главной героини Фатьмы-ханум соответствует простым и наивным героям социальных египетских сказок,

¹ Знаменитая драгоценность из сокровищ Великих Моголов.

которые «благодаря своему здравому смыслу и находчивости или по воле счастливого случая в конце концов» добиваются богатства[5, 13].

Существенное отличие от индийского анекдота и арабских собратьев составляет этиологичность сказки: в конце сказки писатель объясняет, откуда «повёлся на свете обычай закидывать красивых женщин драгоценными камнями»[1].

Литература:

1. Дорошевич В. Сказки и легенды / Сост., вступ. статья и коммент. С.В. Букчина.-Минск., 1983. // http://russoff.com/russkaya_proza/vlas_doroshevich/skazki_i_legendy.88
2. Забавные рассказы про великомудрого и хитроумного Бирбала, главного советника индийского падишаха Акбара / Пер. с хинди.-М.: Главная ред. восточной лит-ры изд-ва «Наука», 1968.-288 с.
3. Русакова М.В. Восточные мотивы в малых жанрах русской прозы конца XIX – начала XX века. Монография.-Душанбе: РТСУ, 2020. – 163 с.
4. Халиф на час. Избранные сказки, рассказы и повести из «Тысячи и одной ночи»: Пер.с араб. М.А.Салье /Сост; вступ.ст.и прим. И.М.Фильштинского.-М:Правда,1988.-608с.
5. Царевич Камар аз-Заман и царевна Будур. Избранные сказки, рассказы и повести из «Тысячи и одной ночи»: Пер.с араба.М.А.Салье /Сост; вступ.ст.и прим. И.М.Фильштинского.-М:Правда,1988.-640 с.

РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В ОПЫТЕ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

Саидов Бахтияр Мухаммадиевич,

старший преподаватель,

Ханова Дилрабо Баратовна,

преподаватель,

кафедра русского языкознания,

Термезский государственный университет

Многолетний опыт народных традиций, воспитания, как историческая память, складывающаяся в национальное сознание, образует национальную культуру. Народное воспитание, являясь источником различных философских, социальных, культурологических, психологических, педагогических и этических учений, в свою очередь, обогащалось и развивалось, особенно в эпоху зарождения расцвета феодализма, под заметным влиянием учений различных культур.

В современном обществе идет глубокая переоценка истории вклада различных народов, идей, учений (в том числе религиозных), в общечеловеческую культуру. Это связано, прежде всего, с ростом национального самосознания, потребностью духовного возрождения этносов, со стремлением возродить наиболее эффективные формы и методы воспитания.

Поэтому воспитание непосредственно связано вопросами природосообразной жизнедеятельности человека и группы людей в разные исторические периоды развития человечества (от этнической общности до многонациональных народов).

Особую ценность в анализе сущности природосообразности в опыте народного воспитания, отвечающего цели данного параграфа, представляют социальный, психологический, философский и естественно-биологический аспекты.

Изучение теории и истории педагогики, теории культуры и этноса подтверждают, что одним из основных вопросов существования и развития человеческого общества является вопрос о воспитании подрастающего поколения: «Всякий народ и всякое государство всегда озабочены тем, чтобы в лице своих детей подготовить себе на жизненном поприще заместителей, которые могли бы продолжать дела, начатые их отцами». И в эпоху «малокультурных дикарей», и развитых культурных народов, в житейской обыденности и научных теориях воспитание подрастающего поколения всегда признавалось первоочередной мерой сохранения и развития человечества. При

помощи воспитания и создания многочисленных педагогических норм, приемов, традиций, условий изначально «человеческое стадо превращалось в человеческое общество». Именно обобщение воспитательной практики еще на закате первобытного общества, а затем в развитых системах воспитания, поддерживаемых развитой педагогической мыслью, обусловило стремительное развитие человечества во всех направлениях. Поэтому «воспитание, возникшее с появлением человеческого общества, не исчезнет до тех пор, пока само общество не перестанет существовать».

Народная педагогика является главным источником педагогической науки. Еще классики педагогики до нашей эры Сократ, Платон, Аристотель педагоги-классики, такие как Я.А.Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Сен-Симон, Джон Локк и др. Так, впервые обоснованный Я.А.Коменским принцип природосообразности воспитания, проникнутый духом гуманизма, народности, патриотизма, является величайшим вкладом в развитие подлинно научного учения о воспитании.

Проблемы функционирования принципа природосообразности освещаются в работах В.В.Кумарина, А. Кушнера, Н.Д. Виноградовой, Республики Казахстан Г.Кунантаевой, К.Ж.Кожаметовой, С.Умурзаковой и др. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых рассматривается З.И.Тюмасевой . Принцип природосообразности в этнопедагогике нашел отражение в исследованиях П.П. Козловой. Гуманистические проблемы педагогики находят отражение в исследованиях З.Н.Нигматова, К.Ш.Ахиярова. Проблемы связи народной педагогики с современной практикой воспитания рассматриваются в работах Б.С.Гершунского [50], К.Х.Гизатуллиной [51], С. Р. Сулейманова [161], У.Ш.Атангулова [22], М.Г.Тайчинова [168], А.Н.Шиминова, В.И.Баймурзиной [28] и др. Разные аспекты привлечения данных народной педагогики в учебно-воспитательный процесс освещены в исследованиях Т.А. Куликова [99], А. Кушнер [106], К.Х.Гизатуллиной [51], Р.М.Асадуллина [20], Ю.К.Бабанского [27], Н.С. Иванова [70], М.И.Стельмахович [160], М.Г. Харитоновна. Проблемы

народной педагогики рассматриваются в современных исследованиях Средне Азиатскими учеными С.Ражабова А.Э. Исмаилова [71], И.Кадырова [85], А.Зунунова [67], И.Т.Чариева, У.Нишаналиева, А.Алеуова [5], С.Умурзакова, К. Кожахметова [83] и др.

Следовательно представить сущность социального аспекта народного воспитания, нужно обратиться к вопросу возникновения самого общества - социума, т.к. на первый взгляд может показаться, что сами понятия «природосообразный» и «социальный» противопоставлены друг другу по значению «естественный» и «искусственный». Если известно, что человек является частью природы и живет по ее законам, а социум – рукотворная среда обитания человека является «производной от его природы, от его врожденных способностей усваивать человеческую роль, мыслить, трудиться, слышать голос своих инстинктов, - самосохранения, продолжения рода, свободы, защищенности, - от врожденной потребности в реализации всех своих врожденных способностей», то созданный человеком социум должен был воплотить законы бытия природы. Человеком двигателя «нужда в искусственной среде, во "второй природе", содержащей недостающее человеку в «первой природе», заполняющей вырванную людьми у природы и обживаемую ими экологическую нишу». Но рукотворная среда (социум) не устраняла значение первозданной среды (природы) для человека, не ликвидировало его отношения к ней, а сама выступала как специфическая для человека форма его связи с природой, его единства с ней. Это связано и с основной функцией общины (праобщество), которую можно выделить, проанализировав работы таких исследователей культуры, как Ю.В. Бромлей, Т.А. Бернштам, З.П.Васильцова, Г.Д. Гачев: «обеспечение целостности мира и целостного мировоззрения, воспроизводство единства жизненных циклов природы и человека, сохранение его через неуклонное следование традиции.

Согласно мнения Л. Кагана, Л.С.Тарабриной, М.Г. Харитонова, установлено, что устойчивость преемственных связей в народе достигается традицией, а традиция, по их мнению,- не просто отличительная черта народной

культуры, а более всего, регламентирующая форма организации общественной жизни, саморегуляции социальных воздействий. «Уничтожьте традицию, и вы лишите социальный организм его защитного покрова и обречете на медленный, но неизбежный процесс умирания". Это объясняется тем, что «традиционалистский характер народной культуры прямо связан с преобладающей ролью природного элемента в общественной жизнедеятельности людей».

Исходя из этого, мы считаем, что традиция в народной среде – ведущее условие меж поколенных коммуникаций, взаимодействий и отношений с природой, общественного развития и главная мера педагогического воздействия, как на индивида в социуме, так и на социальный организм в целом; традиционный компонент народного воспитания - важнейшая его отличительная черта и специфическая особенность.

Исторический характер социализирующей функции народной педагогики. А.В. Мудрик утверждает, что, выступает в роли инструмента «социализации детей, своеобразной силы - умудренных жизненным опытом близких, родителей, родственников, семейная ткань отношений создавалась веками, изменяясь и внешне, и внутри, веками же складывались пути вовлечения детей во взрослую жизнь. Ценности, которые складывались в процессе социализации детей, по сути, устойчивы и даже вечны, а вот программы их формирования - исторически изменяемы.

М.Жумабаев, определяя цель воспитания личности в своем учебном пособии «Педагогика», отмечает, что каждый воспитатель должен быть знаком с национальным воспитанием. Сохранение самобытности народа может обеспечить национальная школа и родной язык.

Привить национальный дух, пробудить национальное самосознание можно только тогда, когда ребенок свои первые знания получает на родном языке, когда он познает свой родной язык. Такие дети после окончания национальной школы не смогут потерять своего национального духа.

Актуальны сегодня мысли Х.Досмухамедова «...Язык - душа народа. Народ, не знающий своего языка, не имеет будущего... Народ, лишенный языка, - исчезает... Отраднo, если, являясь носителем родного языка, прекрасно владеешь и другим. Но достойно сожаления, если ты, не зная родного языка, говоришь на другом. Это - глубочайшая ошибка. Об этом должны помнить учителя и учащиеся».

Все положения, изложенные выше, на наш взгляд, убедительно свидетельствует о том, что ученые, просветители, думая о будущем своего народа, видели его образование в единстве направленности содержания и чистоты языка, в соответствии с национальным, народным духом. Исходя из анализа трудов казахских общественно - педагогических деятелей, которые в равной мере являются и выразителями народных представлений, идеалов, следует отметить их актуальность и значимость для современной практики образования и воспитания, создания новой модели современной казахской школы, определения сущности народной педагогики, ее основных идей.

В целом, анализ определения «народная педагогика» свидетельствует о том, что в исследовательском вычленении народной педагогики из общего комплекса социальной жизни учеными определен ее объем и содержательная направленность, целостный характер. Следует отметить, что исследователи отошли от ограничительной ее интерпретации только как эмпирических педагогических знаний, как практики народного воспитания, как традиций семейного воспитания, или как воспитательного опыта крестьян и т.д.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
2. Атутов П.Р. Технология и современное образование// Педагогика. 1996.
3. Выготский Ж.С. Антология гуманной педагогики. М., 1969.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М., 1985 г
5. Каменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М., 1996.
6. Кушнир А. Природосообразность и народная педагогика// Народное образование, 1999, № 1/2.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕРНОГО И БЕЛОГО ЦВЕТОВ В УЗБЕКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Собирова Башират Баходировна,

старший преподаватель,

кафедра русского языка и литературы,

Гулистанский государственный университет

(Узбекистан)

Целью нашей работы является лингвокультурологическое описание символики цвета в паремиях с компонентом- цветообозначением в русском языке .В современной науке проблемам цветового зрения, цветового восприятия уделяется одно из главных мест. С древнейших времен в культуре каждого народа начала складываться определенная гамма приоритетных цветов. Все национальные цвета являются традиционными и исторически объяснимыми, они соответствуют темпераменту и характеру народа, а также окружающей его природе. Цвет является одним из индикаторов человеческих способностей ощущать и воспринимать окружающий мир на физическом уровне. На психическом уровне, на уровне сознания цвет также служит показателем оценки человеком этого мира. Эти оба уровня объединяются в виде определённых ассоциаций, символов, которые становятся ориентирами для общества и отдельных индивидов. Зрительные ассоциативные образы, в свою очередь, принимают лингвистическую форму, выраженную отдельными словами, идиомами, фразеологизмами, пословицами и так далее. Таким образом, цвет очень важен как для нормального развития человека, так и для функционирования общества, опирающегося на различные ориентиры, в том числе, и цветовые. Люди воспринимают цвет не только глазами, то есть физически. Они ассоциируют его со своими чувствами, душевными порывами, то есть пропускают его через своё сознание, через свой интеллект. Цветообозначение в различных языках отражает осмысление реалий окружающего мира. В данной статье рассматриваются ядерные концептуальные признаки имен белого и черного цветов. Теоретическая

значимость нашей работы определяется тем, что применение методики концептуального анализа способствует раскрытию семантического богатства исследуемых концептов цвета и изучению особенностей мышления, которыми обладают носители рассматриваемых языков. Исследования подобного рода позволяют приблизиться к решению вопроса о влиянии языка на восприятие мира его носителями. Концепты цвета, являясь продуктом человеческого сознания, отражают глубоко психологические характеристики. У каждого народа за цветом закреплено какое-либо символическое значение. Так в русской лингвокультуре белый цвет – это цвет праздника, свадебного платья, цветения садов; черный цвет – цвет беды, траура, похорон; красный – цвет любви; желтый – цвет разлуки; зелёный – цвет надежды, цвет весенней природы. Слово белый, по данным этимологических словарей, известно в русском языке с очень древних времён, в древнерусских памятниках оно встречается с XI века. Древнерусское бѣлый заимствовано из старославянского от «бѣль-бѣлый» и восходит к общеславянскому *beľь* и к индоевропейскому *ubhel-* – «белый» (Черных, Фасмер, Преображенский). В толковых словарях русского языка слово белый определяется следующим образом: 1) Цвет праздника, свадебного платья; 2) Очень светлый. 3) Светлокожий (как признак расы). 4) Ясный, светлый (о времени суток, о свете). 5) Чистый. 6) Как составная часть некоторых зоологических и ботанических названий: Белая куропатка. Белый медведь. Белый гриб. В составе паремий русского языка отразилось четыре значения прилагательного белый. В значении ‘цвет снега, молока, мела’ прилагательное белый используется в следующих пословицах: Бурлак что сиротинка: когда белая рубашка, тогда и праздник; И белый песок в грязи чернеет; Рубашка беленька, да душа черненька; Чёрная корова, да белое молочко даёт; Черная собака, белая собака – а всё один пёс. [2,125]. Чаще всего в составе пословиц слово белый и его дериваты реализуются в значении “чистый”: Мойся, хоть кожу сотри, а белее воды не будешь; Мыло серо, да моет бело; Кругла, бела, как мытая репка; Мойся беленько – гости близенько. В русском языке прилагательное черный было связано непосредственно с цветом чернил, со словом «чернила»

- жидкость черного цвета, предназначенная для письма, после появления красных, зелёных, фиолетовых чернил, связь между этими словами была утрачена. В словарях синонимов русского языка приводится более 30 единиц, передающих оттенки и значения этого слова. в русском языке черный цвет, черное — один из основных элементов цветовой символики, противопоставлен белому по признаку «темный/светлый»; обладает однозначной негативной символикой, ассоциируясь с несчастьем, мраком, землей, смертью, нечистотой, с «чужим», злым или демоническим началом, с потусторонним миром. Чёрный цвет противопоставляется белому как злой - доброму, грешный - праведному. Черный цвет - цвет смерти, траура . В русской культуре (как и в европейской) наблюдается устойчивая ассоциативная связь между чёрным цветом и идеей зла, низменности и т. п. Символическое значение в паремии может быть закреплено за компонентом с прямым значением. Например: Бела береста, да дёготь черен; Земелька черная, а хлебец белый родит; «Чёрный цвет, отрицание цвета, является символом греха, небытия и ассоциируется с ночью, со всем ложным. В русских пословицах эта мысль уточняется и конкретизируется: говорит дело, а делает чёрно; конец смертный всякому чёрен; на душе чёрный день; называй дурное хорошим, а чёрное белым; береги денежку про чёрный день; иная родня только до чёрного дня; ручка беленька — душа черненька; чёрной души ни живой, ни мертвой водой не отмыть; чёрную душу и мылом не отмоешь» Негативная семантика черного цвета, отражена во фразеологии, так черные слова - это 'брань', 'проклятие'; черная неблагодарность, черная работа, копить на черный день, держать в черном теле, Черные дни - это бедность, неудача, горе; Черный глаз— человек желающий зла; Черный ворон— символ смерти; Дума черная — плохие мысли. Изучение языковой репрезентации концептов цвета показывает единство человека и окружающей его действительности, где цвет является постоянным атрибутом. Посредством концептуального анализа в семантике имен цвета, репрезентирующих белый, черный, красный, желтый, зеленый, синий (голубой) цвета в узбекском и русском языках были выявлены и

проанализированы три группы ядерных концептуальных признаков: «Жизненно важные реалии», «Человек» и «Артефакты». В группу «Жизненно важные реалии» входят случаи описания окружающей действительности, природных явлений, ландшафта, животного и растительного миров. Концепты белого цвета определяют такие жизненно важные реалии, как снег, дневное время суток, белые (северные) ночи, свет, ночные небесные светила (луна, звезды), облака, туман, дым, пыль, водные просторы. Черный цвет является устойчивым признаком темных, лишенных света элементов окружающей человека действительности, таких как ночь, тени, ненастное небо, темные грозные тучи, земля, различные водоемы.[2,108] .В группу ядерных концептуальных признаков, определяемых концептами желтого цвета, входят солнце, луна, свет, туман, грозные тучи. Обозначения зеленого цвета в исследуемых языках являются устойчивой характеристикой зеленой растительности, неба, водных , просторов.

Вторая группа ядерных концептуальных признаков «Человек» - представляет случаи описания элементов внешности человека, а также ее изменений вследствие реакций организма на какие-либо внешние (холод, чрезмерное потребление алкоголя, удары, ушибы и пр.) и внутренние (болезнь, различные эмоциональные состояния) раздражители. Анализ фактического материала показал, что рассматриваемые концепты цвета широко описывают как человека в целом, так и отдельные части его тела. Концепты цвета, описывая внешность человека, могут указывать на более специфичные особенности, такие как возраст, (Orpoq soqolli chol (Старик с белой бородой.) в каштановых волосах появилась белая прядь), физическое состояние (например, реакция на холод: (Uning burni qizarib ketdi. (Ее нос покраснел, и она выглядела очень замерзшей); Лицо, досиня иззябшее), психическое состояние, чаще негативное (раздражение: Bu qizil yuzli yigit qorayib ketganligidan yuzlariga ajin bosdi (Этот румяный' мужчина . почернел и сморщился); (покрасневший, сердитый): Он так побледнел, что даже губы его посинели; смущение, стыд: U uyalib ketganidan xatto lablari ko'karib ketdi.

(Мальчик засмутился и покраснел)); состояние здоровья (с мертвенно-бледным лицом); и лицо ее . показалось ему. лихорадочно-желтым, как болезнь). [7,221] Дополнительными признаками объектов белого цвета являются 'чистый, опрятный', 'свадебный', 'праздничный', 'медицинский', 'заметный в темноте (или на фоне чего-либо темного)', 'диетический (о мясе)'; черного цвета — 'траурный'; 'официальный, деловой', 'скромный' (об одежде); 'грязный'; Наш анализ показал, что в названиях указанных концептов цвета в двух языках имеются некоторые количественные и качественные различия, которые можно представить в виде следующей таблицы: узбекский язык, русский язык: qora –черный, qizil- красный, qariq- желтый, yashil-синий, havo gang- голубой, yashil-зеленый.Как видно, в узбекском и русском языках наблюдается почти полное совпадение цвето-наименований. Проведенный комплексный анализ свидетельствует о значительных совпадениях в концептуализации исследуемых цветообозначений, что, по-видимому, обусловлено некоторыми общечеловеческими особенностями восприятия явлений действительности, сходными климатическими условиями, отдельными совпадениями жизненных условий, языковым контактированием и взаимодействием культур. [4,102]Так, например, белый цвет в двух языках является устойчивым признаком такой жизненно важной реалии, как снег: qor, (И леса, и поля были покрыты белым снегом) dalalar orpoq qor bilan burkangan edi. (на фоне свежего белого снега); снег на вершинах стал белей и ярче; красный, цвет является цветом огня: (Красный, как раскаленные угли автомобиль повез Икрама домой); Maydalangan ko'mirday qir-qizil avtomobil Iktomni olib keldi (большой огонь Результатом взаимодействия культур может быть то, что, например, белый цвет одежды в исследуемых лингвокультурах считается свадебным, праздничным, торжественным, а черный - траурным, официальным, деловым.[5,147] Межъязыковые различия в репрезентации исследуемых концептов цвета могут быть связаны с особенностями культурных, социальных, географических, исторических условий развития того или иного языка. Примером подобных несоответствий могут послужить различия в

языковой репрезентации концептов цвета, представляющих синий, голубой и зеленый цвета в узбекском и русском языках. Наше исследование является попыткой рассмотрения феномена цвета как своеобразного концепта мировидения, обладающего широким номинативным потенциалом, многоплановостью и семантической многозначностью. В качестве перспективы дальнейшего исследования можно рассматривать изучение концептов цвета на материале паремий, текстов различных жанров, а также путем опроса информантов, что позволит достаточно глубоко исследовать их национально-культурную специфику.

Литература:

1. Алексеев С.С. О цвете и красках. — М.: Искусство, 1962. - 52 с.
2. Андреева К.А., Тимофеева А. Лингвоцветовая картина мира и диалог культур.
3. Анищенко О.А. Символика цвета в школьной среде XIX в. // Русский язык в школе. -М., 2005. № 1. С. 101-104.
4. Бабина Л.В. Вторичная репрезентация концептов в языке: дис. . д-ра филол. наук: 10.02.19. Тамбов, 2003. - 341 с.
5. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996. - 104 с.
6. Галабаева А.П. Вопросы исследования цветовой гаммы.//УзМУ хабарлари. № 1.Ташкент, 1992.
7. Давлатов П.Т.Ўзбек ва рус тилларда бадий асарларда сифатлар синонимикалари каторларини тадқиқ этиш масалалари. Самарканд, 1993.
8. Интернет ресурс: <http://www.utmn.ru/frgfiTSrol1/text07.htm>

ТАДЖИКСКАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА И ЕЁ РОЛЬ В ОСВЕЩЕНИИ ВОПРОСОВ ЛИТЕРАТУРЫ

Сохибназарбекова Райхон Мамадаминбековна

*кандидат филологических наук, доцент,
кафедра отечественной и международной журналистики*

Рахимов Абдухамит Абдибосирович,

*кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой отечественной и международной журналистики*

Российско-Таджикский (Славянский) университет

(Таджикистан)

В начале XXI века исполнилось сто лет со дня выхода первой газеты на таджикском языке. За столетний период своего развития, таджикская периодическая печать не раз оказывалась под угрозой исчезновения со страниц истории, однако произошедшие перемены в социально-экономической обстановке Средней Азии начала XX века оказали решающее влияние не только на дальнейшее существование, но и привели к её качественному и количественному росту.

В 1924 г. в результате национально-государственного размежевания впервые в своей истории народы Среднеазиатского региона, в частности, таджики обрели национальную государственность. Это означало новый этап в их политическом, экономическом, социальном и культурном развитии, характеризующийся ликвидацией неграмотности, открытием первых образовательных учреждений, началом развития нового типа периодической печати и современной литературы. Политика новой власти на этом этапе была направлена на обеспечение экономических, социальных и духовных основ народов, проживавших на территориях, где была установлена советская власть. Понимая действенную силу СМИ, как важного механизма претворения в жизнь этой политики, все силы были направлены на создание и развитие в новообразованных союзных республиках периодической печати.

В связи с этим в начале 1920-х годов появляются издания, отражающие не только вопросы развития литературы, но и в целом культурную жизнь страны, протекающую в новых социально - политических условиях. Но следует отметить, что взаимосвязь и взаимообогащение журналистики и литературы на территории Средней Азии берет свое начало ещё в дореволюционный период, иначе говоря, уже первые газеты и журналы, появившиеся в регионе, особое внимание уделяли вопросам литературы. Что касается «Туркестанских ведомостей» - первой газеты на территории Средней Азии, то можно заметить, что в науке отсутствуют специальные исследования, посвящённые её содержательной характеристике. Однако учитывая официальный характер издания и исходя из его задач – сообщать правительственные и административные распоряжения, касающиеся Туркестанского края, можно предположить, что, несмотря на энциклопедический характер «Туркестанских ведомостей», вопросы литературы, в частности таджикско-персидской, в газете не нашли должного отражения.

Значительная часть периодической печати Средней Азии дореволюционного периода в начале её зарождения выходила на русском, а затем на тюркских языках. По утверждению исследователя Султонова, «хотя все они [издания] выходили на тюркских языках, нередко на их страницах встречались материалы на таджикском (фарси) языке, а стихотворения на страницах этих изданий были таджикскими особенно часто» [9, с.7].

Отсюда можно предположить, что в дореволюционный период литературные фрагменты на таджикском языке печатались и на страницах тюркоязычных изданий.

Как известно, в структуре периодической печати Средней Азии дореволюционного периода особое место занимала джадидская печать, и преобладающее количество джадидской прессы выходило на тюркском языке. Роль и место джадидской печати в формировании персидско-таджикской литературной атмосферы во второй половине XIX и в начале XX столетия рассмотрены в трудах узбекских ученых Б.Косимова, Ш.Турдиева,

Б.Х.Эргашева, Т.Х.Казимовой, Иброхима Гафура, П.М.Мирзоахмадовой, Д.А.Рашидовой, С.Халимова [11, с.3].

Безусловно, в освещении вопросов литературы, в частности, таджикско-персидской, немаловажную роль сыграла первая таджикская газета «Бухорои Шариф», о чём свидетельствуют научные исследования, касающиеся данного аспекта издания. Здесь можно отметить работу исследователя истории таджикской периодической печати Пайванда Гулмуродзода, которому «принадлежит ряд трудов, посвященных проблемам места первого таджикского издания «Бухорои Шариф» и роли просветительского движения в распространении печати, где исследованы многие вопросы литературной жизни обозначенного периода» [11, с.3].

Ценным источником в освещении вопроса взаимосвязи и печати и литературы является также работа исследователя Олима Салимзода, который в своей книге «Публицистика Мирзоджалола Юсуфзода» отмечает вклад первого таджикского издания в популяризацию литературных произведений и его неразрывную связь с литературой.

На страницах «Бухорои Шариф» заметное место занимает литературное творчество главного редактора издания Мирзоджалола Юсуфзаде – его стихотворения (31 стихотворение), рецензии и размышления о природе стиха.

По утверждению Салимзода, в литературном разделе газеты «Бухорои Шариф» опубликовано значительное количество образцов таджикской художественной прозы, поэзии и переводы из литературы других народов. Так, издание знакомило читателей с творческим достоянием отечественных и зарубежных авторов, тем самым расширяя их литературную просвещённость. В издании представлено большое количество стихов под псевдонимами «Мим», «Мим-Син», «Джим» (Чим), «Фе» и т.д. [7].

В «Бухорои Шариф» также опубликованы произведения известных литераторов, как Абдурауф Фитрат, Мирзо Сиродж и др. Редакция газеты уделяя особое внимание также переводам произведений русских поэтов и писателей – Пушкина, Толстого, Крылова и др., тем самым способствовала популяризации

литературных достояний русских писателей и поэтов среди читающей публики Средней Азии. Заметное место в газете занимают произведения Л.Н. Толстого. Например, «в сорока одном номере газеты – с 60-го по 101-ый номер – было напечатано 12 больших и малых произведений Л.Н. Толстого под рубрикой «Произведения графа Толстого», среди которых «Кавказский пленник», «Бог правду видит, да не сразу все скажет», «Ильяс», «Богу или Мамоне», «Любите друг друга», «Китайская царевна Силинчи», «Два купца» и др. В газете также напечатаны переведенные на таджикский язык произведения А.М. Горького «Данко», «Старуха Изергиль» и французского писателя Анри де Рене «Китайские рассказы» [8, с.58].

Особое место в отражении проблем литературы в дореволюционный период развития периодической печати принадлежит также журналу «Ойна» («Зеркало»), который начал издаваться через год после выхода первой таджикской газеты (в 1913 году) на персидско-таджикском и тюркских языках. При объяснении цели и задачи журнала создатель и редактор «Ойна» Махмудходжа Бехбуди отмечает, что журнал будет издаваться на двух языках и в нем будут печататься образцы поэзии и прозы, а также статьи по проблемам литературы.

Более того, по сообщению исследователя Абдухолика Набави, «в журнале «Ойна» печатались стихи, рассказы, фрагменты из персидской и тюркской литературы. Статьи и литературная полемика, печатавшиеся на страницах журнала, выражают эволюцию взглядов на роль и задачи литературы в обществе: основной ценностью в литературе считалось отражение конкретных социальных и исторических проблем, а не абстрактная любовная лирика [6].

Подробное изучение роли и места газеты «Бухорои Шариф» и журнала «Ойна» в освещении проблем художественной литературы, литературной критики, перевода и литературных связей осуществлено в диссертационной работе А.А. Шехова «Отражения проблем литературы в периодической печати начала XX века».

Среди изданий, непосредственно выходивших на территории современного Таджикистана, называют журнал «Красное солнышко», единственный номер которого вышел в Ходженте в 1909 г. под редакцией латышского эмигранта Георгия Маркеньяновича Рык-Богданика. В этом единственном номере журнала напечатан рассказ под заголовком «Шлемкина выдумка» и стихотворение «Углекопы» с подзаголовком «Рабочая песня», анализ которых позволяет сделать вывод, что редакция на первое место ставила «интересы трудящегося класса всех народов» [8, с.33].

Например, в рассказе «Шлемкина выдумка» автор Г.М. Рык-Богданик в сатирической форме изображает чиновничье общество и его типичного представителя Луку Карловича. Кроме этого, в журнале были напечатаны две статьи, посвященные крестьянскому вопросу. Однако, как уже отмечено выше, после выхода первого номера журнала его дальнейший выпуск был запрещён, что было обусловлено прогрессивным характером издания и публикациями, связанными с защитой интересов крестьян.

После установления советской власти на территории Средней Азии и образования Туркестанской АССР выходит первое советское издание на таджикском языке «Шуълаи инкилоб» («Пламя революции»). Его появление связано с образованием персидского отдела в руководстве Туркестанской АССР. Инициатором издания был таджикский литератор, общественный деятель и публицист Саидризо Ализода, который руководил вышеназванным отделом.

«Шуълаи инкилоб» была создана с целью пропаганды революционных идей среди персоязычных народов. Возможно, именно исходя из данной цели, она выпускалась тиражом около четырёх тысяч экземпляров, что является высоким показателем на тот период, и распространялась, кроме Средней Азии и Закавказья, в Афганистане, Иране, Турции, Индии, Пакистане и ряде арабских стран. Газета издавалась с 10 апреля 1919 года по 8 декабря 1921 года Самаркандским обкомом РКП(б), литографским способом.

Учитывая, что «Шуълаи инкилоб» начала выходить в 1919 году, когда на части территории Туркестана была установлена советская власть, а на другой

части шла подготовка к революции, издание носило больше революционный характер, на что указывает также его тематическая направленность, особенно поэзия, напечатанная на его страницах. Газета призывала к борьбе за установление новой власти, изменения в социальной и политической жизни в той части Средней Азии, где существовал ещё старый режим правления. За трёхлетний период своего функционирования в сложной идейно-политической обстановке первое советское издание на таджикском языке «Шуълаи инкилоб» сумело положить начало таджикской советской публицистике и поэзии, ярким свидетельством которого является публикация передовых статей Айни и его «Марша свободы» («Суруди озодӣ») на мотив революционной песни «Марсельеза».

Проблеме освещения вопросов литературы в «Шуълаи инкилоб» посвящена единственная газетная статья Дж. Азизкулова «Шуълаи инкилоб» – аввалин минбари адабиёти советии тоҷик» («Пламя революции» – первая трибуна для таджикской советской литературы») [2].

Литературный аспект издания «Шуълаи инкилоб» упоминается в контексте исследования других аспектов таджикской журналистики и публицистики, в частности, в работе литературоведа А. Маниязова «Публицистика и поэзия С. Айни». Автор уделяет особое внимание произведениям, опубликованным Айни на страницах «Шуълаи инкилоб», в частности его поэзии.

Изучение литературных публикаций в газете «Шуълаи инкилоб» и других периодических изданиях 1920-1930-х годов нашло свое отражение в диссертационной работе исследователя Азимова [3].

Определяя тематическую направленность литературы вышеуказанного периода, исследователь отмечает что «литература 1920-1930-х годов, наряду с воспеванием революционных идей, восхвалением советской власти, обращалась к таким острым темам, как хлопковые кампании, снятие паранджи, коллективизация, освоение грамоты, строительство школ нового типа, ликвидация неграмотности, призывы к обучению девушек и женщин, пропаганда

новой идеологии и сути социалистического строя. Стихи и призывы Шарафа Хилми («Адабиёт» / «Литература»), Мунзима («Хитоб ба фукарои» / «Обращение к беднякам Бухары» и «То ба кай» / «До каких пор»), А. Хамди («Баёни ҳол» / «О сути»), А. Фитрата («Як дар» / «Одна дверь») в газетах «Шуълаи инкилоб» и «Кутулиш» – наиболее яркие образцы такого рода произведений того периода» [3, с.21].

Рассматривая сатирический аспект публикаций на страницах «Шуълаи инкилоб», исследователь М. Муродов отмечает роль издания в развитии сатиры в таджикской печати: «Тексты полностью и всецело сатирические, опубликованные в сатирическом уголке «Тоziёна» («Кнут») газеты «Шуълаи Инкилоб» («Пламя революции»), следуя, с одной стороны, традициям персидско-таджикской классики, а с другой – опыту и практике работы журнала «Молла Насреддин», отражали не только проблемы жизни и времени, но и превратились в арену совершенствования мастерства поэтов, писателей и публицистов. Именно в этом издании проходило становление и формирование публицистического и сатирического мастерства С. Айни, С. Ализода, А. Мунзима и др., и оно стало фундаментом и основанием для развития современной сатиры, в особенности сатиры в прессе» [5].

Таким образом, сведения, представленные вышеперечисленными исследователями, показывают, что издание «Шуълаи инкилоб» смогло внести определённый вклад в освещение вопросов таджикской литературы и публицистики. Однако, на наш взгляд, небольшой период его выхода и события, происходившие на политической арене, не позволяли изданию в полной мере освещать вопросы литературы. Функционирование «Шуълаи инкилоб» накануне революции и в первые годы строительства советского общества предполагало обсуждение актуальных тем политического, идеологического и социального характера, таких как большевистская революция и её значение, борьба против старого уклада жизни, распространение революционных идей. Соответственно все силы творческой интеллигенции были направлены на освещение вышеозначенных проблем не только в поэзии, но и в других, более актуальных,

формах творчества. Исходя из этого, значительное количество публикаций основоположника новой таджикской литературы С.Айни в «Шуълаи инкилоб» были посвящены теме революции и строительства нового общества, например, такие статьи, как «Что дала нам советская власть?», «Победа революции на Востоке», «Поддерживайте красных бойцов», «Вставай, угнетённый Восток: настало время бороться», «Кто такие ферганские басмачи?» и др. Эта особенность «Шуълаи инкилоб» замечена, в частности, исследователем А.Азимовым, который отмечает, что, начиная с «Шуълаи инкилоб» и вплоть до 1950-х годов прошлого века, литературные страницы газет и журналов по своему содержанию не соответствовали общепринятым требованиям. Зачастую на этих полосах (особенно в 1920-1930 гг.) помимо поэтических произведений публиковались обращения или письма писателей, новости о культурном строительстве в городах и селах страны, вести о сдаче общественных и женских клубов, призывы к массам участвовать в тех или иных культурно-массовых мероприятиях [3, с.24].

После закрытия «Шуълаи инкилоб» и двухгодичного отсутствия какого — либо периодического издания на таджикском языке в 1924 году начинает выходить газета «Овози точик» («Голос таджика»). Необходимость создания газеты «Овози точик» – органа областной организации КП Туркестана была связана с образованием Таджикской АССР в составе Узбекской ССР. Как и другие её предшественники, газета «Овози точик» превращается в основную трибуну для литераторов. Этому способствовало, возможно, и то обстоятельство, что в её работе принимали участие Мухиддин Аминзаде, Рахим Хошим, Туракул Зехни, Сотим Улугзаде во главе с С. Айни и А. Лахути, внёвшие огромный вклад в развитие таджикской публицистики и литературы. Именно на страницах «Овози точик» было опубликовано первое реалистическое произведение на таджикском языке – повесть С. Айни «Одина» [9].

Рассматривая место и значение газеты «Овози точик» в культурном пространстве Туркестана, исследователь А. Азимов отмечает ее весомую роль в освещении вопросов литературы: «Другой, на наш взгляд, не менее важной

проблемой, которой газета уделяла большое внимание, являлась проблема становления новой таджикской литературы и культуры, именно на страницах этой газеты рождалась и устанавливалась новая литература. Примером тому – повесть устода Айни «Одина» [4, с.13].

Также «на страницах газеты «Овози точик» было опубликовано множество стихов, большинство которых было посвящено теме революции, свободы женщины, достижений Советской власти в области просвещения, воспитания подрастающего поколения, гуманизма, патриотизма, национальной гордости и т. д.» [4, с.13].

Газета «Овози точик» положила начало зарождению других советских газет и журналов на таджикском языке, уделявших немалое внимание вопросам литературы, в частности, первому сатирическому изданию на таджикском языке «Мулло Мушфики». В апреле 1926 года начинает издаваться первое приложение к газете «Овози точик» («Голос таджика») – сатирический журнал «Ширинкор» («Шутник»), который со 2 номера был переименован в «Мулло Мушфики». В 1929 году, начиная с 21 номера, название журнала «Мулло Мушфики» было сокращено до «Мушфики». Издание позиционировало себя как сатирический, литературный и общественный журнал. В каждом номере журнала печатались фельетоны, критические статьи, сатирические стихи и рассказы, оформленные красочными иллюстрациями. Журнал выходил на восьми страницах с периодичностью один раз в месяц в Самарканде. Таким образом, в 1920-е годы литературное творчество находит отражение также и на страницах сатирического журнала «Мулло Мушфики».

Среди изданий, выходивших в первые годы послереволюционного периода развития таджикской журналистики и касающихся вопросов литературы, упоминается также «единственный номер журнала, который содержал материалы на 11-и языках: татарском, персидском (имеются в виду и фарси, и таджикский языки), азербайджанском, турецком, индийском, китайском, грузинском, армянском, осетинском, киргизском, русском. Речь идет о журнале «Звезда Востока», который состоял из четырех разделов:

общественно-политического, литературно-художественного, музыкального и юмористического. Основной раздел журнала содержал девять статей об Октябрьской революции. Передовая на таджикском языке разъясняла неизбежность Великой Октябрьской Социалистической революции, ее значение для мирового пролетариата и трудящихся Востока. В ней были рассмотрены основные этапы революционной борьбы русского пролетариата, раскрыта суть влияния Октябрьской революции на трудящихся Востока» [8, с.88].

Вышеприведенный обзор подтверждает мнение востоковеда И.С. Брагинского о тесной взаимосвязи таджикско-персидской литературы и периодической печати: «ввиду отсутствия литературно-художественной периодики на таджикском языке ее роль выполняла общая периодическая печать...» [109], включающая газеты «Пламя революции», «Голос таджика» с её сатирическим приложением «Шутник» («Ширинкор»), переименованным в 1926 году в «Мулло Мушфики», газету «Пробуждение таджика» («Бедории точик», 1925 г.), преобразованную с 8 октября 1929 года в ежедневную большую газету «Красный Таджикистан» («Тоҷикистони сурх»), журналы «Знание и учитель» («Дониш ва омузгор», 1926-1928 гг.), «Просвещение и культура» («Маориф ва маданият», 1929 г.), на страницах которых публиковались стихи и литературно-критические статьи» [13].

Таким образом, в начальный период становления советской таджикской периодической печати и литературы и до появления первого литературного журнала «Рахбари дониш» («Путеводитель знаний») в 1927 году все таджикские печатные издания, функционирующие в различных социально-политических условиях, независимо от типологии и направления в той или иной мере уделяли внимание вопросам литературы путем публикации отдельных произведений, особенно лирических, и литературной критики. Такая тесная связь литературы и печати указывает на особое место литературного творчества в системе культурных ценностей таджикского народа и его особого отношения к художественной словесности.

Литература:

1. Абдуллаев М. А. Таджикская публицистика и национальная идентичность (посл. четверть XIX – первая половина XX века) /М. А. Абдуллаев. – Душанбе, 2014. – 309 с.
2. Азизкулов Дж. «Пламя революции» - первая трибуна для таджикской советской литературы (на тадж.яз.)//Маориф ва маданият. – 1964. – 12 окт.
3. Азимов А. Таджикская журналистика в период культурной революции (1929-1940 гг.): Автореф. дисс. док. филол. наук. – Душанбе, 2009.
4. Азимов А. История становления таджикской печати двадцатых годов (на примере газеты «Овози тоҷик» и ее приложений): автореф. дисс. канд. Филол. наук. – Душанбе, 1994.
5. Муродов М.Б. Публицистическая сатира в таджикской периодической печати. – Душанбе: «Истеъдод», 2011. – 336 стр.
6. Набави А. Первая таджикская газета в истории журналистики (на тадж.яз.). – Душанбе, 2007
7. Салимзода О. Публицистика Мирзодалола Юсуфзаде (на тадж.яз.)/О. С. Салимзода. – Душанбе, 2003.
8. Салихов Н.Н. Муллоев Ш.Б. История таджикской журналистики/Н.Н. Салихов, Ш.Б. Муллоев. – Душанбе, 2014. – 136 стр.
9. Султонов М.М. Периодическая печать независимого Таджикистана/М.М. Султонов. – Душанбе, 2010. – 125 стр.
10. Усмонов И., Давронов Д. История таджикской журналистики(на тадж.яз.)/И.К. Усмонов, Д.Давронов. – Душанбе, 2008. – 280 с.
11. Шехов А.А. Отражения проблем литературы в периодической печати начала XX века: автореф. канд. филол. наук. – Худжанд, 2011
12. Шукуров М.Р. История культурной жизни советского Таджикистана. Т.1./М.Р. Шукуров. – Душанбе, 1970. – 494 стр.
13. <http://feb-web.ru>

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ XVII В.

Фаизова Феруза Шакировна,

старший преподаватель,

кафедра русского языкознания,

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

В исследуемых нами материалах статейных списков прилагательные занимают особое место как по количеству употребления, так и по своему разнообразию представленных форм. Однако Е. А. Колтунова утверждает, что «...в науке еще не выявлен потенциал грамматических категорий и форм прилагательных в текстах рукописных памятников XVII в.», и что эта часть речи «является наименее изученным грамматическим классом». Появление вариантов в падежных формах прилагательных, на наш взгляд, отражает поступательное развитие языка, когда не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические факторы начинают активно влиять на использование в письменной деловой речи форм и оборотов, свойственных живой разговорной речи.

В текстах наших источников встречаются формы прилагательных на -ый (-ий): хлеб пшеничный (ССП, л. 39), гостиный двор (ССП, л. 93 об.); астраханский (ССПСГиАГ, л. 109), владимирский (ССПСГиАГ, л. 109), казанский (ССПСГиАГ, л. 109), московский (ССПСГиАГ, л. 109), тверский (ССПСГиАГ, л. 109), угорский (ССПСГиАГ, л. 109); великий гс&дрь (ССП, л. 50), бухарский (ССП, л. 71 об.), уфимский (ССП, л. 73 об.), хивинский (ССП, л. 71 об.), балховский (ССП, л. 75 об.)²;

² ССХ – Статейный список ивана Хохлова; ССПСГиАГ – Статейный список Савина Горохова и Анисима Грибова; ССП – Статейный список Бориса и Семена Пазухиных

распространены также формы имён прилагательных и -иі, -ии: великиі гс&дрь (ССХ, л. 10); московскиі (ССПСГиАГ, л. 109), новгородскиі (ССПСГиАГ, л. 109), касанскии (ССПСГиАГ, л. 109), астраханскиі (ССПСГиАГ, л. 109), сибирскиі (ССПСГиАГ, л. 109), тверскиі (ССПСГиАГ, л. 109), югорскиі (ССПСГиАГ, л. 109), пермскиі (ССПСГиАГ, л. 109), ресанскиі (ССПСГиАГ, л. 109), великиі кнзь (ССПСГиАГ, л. 123); великии гсдрь (ССПСГиАГ, л. 93), владимерскии (ССПСГиАГ, л. 109), псковскии (ССПСГиАГ, л. 109), в#тцкии (ССПСГиАГ, л. 109), болгарскии самодержецъ (ССПСГиАГ, л. 109), новгородскии (ССПСГиАГ, л. 109), пермскии (ССПСГиАГ, л. 109), ростовскии (ССПСГиАГ, л. 109), ярославскии (ССПСГиАГ, л. 109).

Следует отметить, что формы на -иі (-ии), обычно используемые при обращении к высокопоставленным лицам, употребляются наряду с обычными для деловой письменности формы на -ои. В частности, наблюдается в некоторых текстах использование вместо нормативного окончания именительного падежа -ый (-ий), -ой нового, а именно вариантного окончания на -ои (-ви), (-еи). Наиболее употребляемой формой прилагательного на -ои (-ви), (-еи): а четвертой (ССХ, л. 2), торговой члвкъ (ССХ, л. 16), бухарской де воевода (ССХ, л. 19), посацкой староста (ССХ, л. 20), и тирской салтан и перситцкой шах (ССХ, л. 24); родной брат (ССПСГиАГ, л. 95), юргенской Сеит ц&рь (ССПСГиАГ, л. 99), порухи никакой (ССПСГиАГ, л. 101), с&нь боярской Василеи Степанов (ССПСГиАГ, л. 117),

бухарской Надырмаметь ц&рь (ССПСГиАГ, л. 126); бухарской ц&рь (ССП, л. 75), балховской ц&рь (ССП, л. 75), хивинской ц&рь (ССП, л. 75), самарской стрелець (ССП, л. 126 об.), московской стрелець (ССП, л. 125), астраханской стрелець (ССП, л. 126), казанской стрелець (ССП, л. 126 об.), в низовой пристани (ССП, л. 110 об.); юртовскви (ССХ, л. 2); а на третей (ССХ, л. 11), ближней цр&въ чл&вкъ (ССПСГиАГ, л. 115), Kysei бѣка (ССПСГиАГ, л. 150).

Проанализированный материал дает основания утверждать, что в деловом языке XVII в. в именительном и винительном падежах мужского рода единственного числа господствовала флексия -ои /-еи. А употребление флексий -ый / -ий указывает употребление при титуловании царя и государя. Здесь проявляется влияние книжного языка на деловой язык.

Наиболее активно также варьируются окончания в родительном падеже мужского и среднего рода -ого (-его): рискового торгового чл&вка (ССХ, л. 16), торгового (ССПСГиАГ, л. 92), великого (ССПСГиАГ, л. 93), ташкенского (ССХ, л. 190), посацкого чл&вка (ССХ, л. 23–24); боярского (ССПСГиАГ, л. 117), юргенского (ССПСГиАГ, л. 130), бухарского (ССПСГиАГ, л. 130), црского (ССПСГиАГ, л. 132), турецкого ц&ря (ССПСГиАГ, л. 143), персического (ССПСГиАГ, л. 143), караганского (ССПСГиАГ, л. 153), червчатого (ССПСГиАГ, л. 154), красного (ССПСГиАГ, л. 155), московского (ССПСГиАГ, л. 144), индейского (ССПСГиАГ, л. 144), русского чл&вка (ССПСГиАГ, л. 97), всякого

(ССПСГиАГ, л. 99); синеґ (ССПСГиАГ, л. 152), свыше прежнего (ССП, л. 25), нашего (ССП, л. 27), лишнего (ССП, л. 68), шелку середнего (ССП, л. 98 об.), ближнегѡ члѣвѣка (ССП, л. 120),

Они в количественном отношении более употребительны, нежели формы родительного падежа единственного числа мужского рода с флексией -аго (-яго): всемогищаґ (ССХ, л. 33), прежняґ (ССП, л. 58 об).

Отсюда можно сделать выводы, что вариативность окончаний отражает длительное сосуществование в письменной речи церковнославянизмов и восточнославянизмов.

Наши наблюдения позволяют отметить, что в текстах статейных списков вариантность окончаний прилагательных проявляется и в других падежных формах. В частности, подтверждением этому выступают формы творительного падежа, где варьируются окончания -им (-ым): многими людьми (ССХ, л. 6), зарискими людьми (ССХ, л. 18), гсдрскимъ счастием (ССХ, л. 43), с турскимъ солтаном (ССПСГиАГ, л. 139), с полскимъ королемъ (ССПСГиАГ, л. 138), присылним корьмом (ССП, л. 18), с ындѣискимъ царемъ (ССП, л. 75 об.), с персицкимъ шахомъ (ССП, л. 76), с балховскимъ царем (ССП, л. 76 об.); црѣвымъ жалѡванем (ССХ, л. 30), с црѣвымъ пѡсловъ (ССХ, л. 76), црѣвчимъ ярлыкомъ (ССХ, л. 41), с досталнымъ борошнемъ (ССПСГиАГ, л. 150), под симъ статеинимъ спискомъ (ССП, л. 48 об.), сыпнымъ бозаром (ССП, л. 106 об.), а также формы предложного падежа, где вариативными являются окончания -ом (-ем): на посадцкомъ дворѣ (ССХ, л. 12), о его гсдрскомъ сдорове (ССХ, л.

25), на московскомъ гсдрстве (ССХ, л. 33), о том рускомъ полону (ССПСГиАГ, л. 146), в избѣцком саду (ССП, л. 104), на пистом плесе (ССП, л. 110).

Явление вариантности присуще качественным, относительным и притяжательным прилагательным. Интересны примеры, где притяжательные прилагательные характеризуют изделия (шубы, меха, кожа), изготовленные из шкур мелких (пушных) и крупных животных: шибы соболи (ССХ, л. 9), шибы кини (ССХ, л. 9), шибы бели (ССХ, л. 9), кож ланих (ССПСГиАГ, л. 153), мехъ саечеи (ССПСГиАГ, л. 173); одинцовые мѣхи (ССП, л. 96 об.), мѣховъ бѣлых хрептовых (ССП, л. 114 об.), коровья писаная болшая кожа (ССП, л. 114 об.), мехи заячыи (ССП, л. 114), собольихъ пипков (ССП, л. 114), мѣха горностаинных (ССП, л. 114 об.), кости рыба зибу (ССП, л. 115), мѣховъ бѣлеи клинчатой (ССП, л. 115 об.), струи бобровых (ССП, л. 116), мехов ланих (ССП, л. 126), но более частотными являются прилагательные, которые приобрели значение относительных: белих шуб (ССПСГиАГ, л. 151).

Вариантность проявляется в том, что наряду с указанными прилагательными существовали и такие, где появились другие суффиксы -ин или -овъ (-евъ), эти суффиксы закрепились в притяжательных прилагательных, обозначающих принадлежности человеку: Назар Мамуть дайчиновъ вникъ (ССП, л. 11), Арапхановы ж дети Абалгазы да Шизриф (ССХ, л. 38), Мамсеренев сынъ (ССП, л. 11).

В анализируемых нами источниках довольно часто употребляются притяжательные, относительные и качественные прилагательные. В подтверждение этому фрагмент из статейного списка Бориса и Семена Пазухиных, где даётся роспись³ с перечислением даров и товаров: «...Роспись что послано с Москвы по указу великого гсд&р" цр" и великого кн&з" Алекh" Михайловича всеа велики" и Малы" и Белы" Росиі самодержца в бихарскию посылки и ко всhмъ владhлцомъ в поминки и что сегw ис казны роздано и продано: •З&• (т. е. 7 – Ф. Ф.) сороковъ соболей •А&• (т. е. 1 – Ф. Ф.) пара соболей •В&I• (т. е. 12 – Ф. Ф.) сорокъ собольих пипков •S&• (т. е. 6 – Ф. Ф.) портишь об"яреи золотыхъ •В&I• (т. е. 12 – Ф. Ф.) портишь стриичатыхъ •З&• (т. е. 7 – Ф. Ф.) портишь отласовъ •I• (т. е. 1 – Ф. Ф.) портишь сиконъ розных цветов •Г• (т. е. 3 – Ф. Ф.) мhха горностаинных •Н• (т. е. 8 – Ф. Ф.) мhховъ бhлих хрептовых, ферезе" обь"ринна" собол" поношена, охобенъ обь"ринной поношень •НI• (т. е. 18 – Ф. Ф.) фонаре иларецъ окован оловом прорезным старои, •1/2I• (т. е. 16 – Ф. Ф.) листов кож поталнихъ, •P&H• (т. е. 18 – Ф. Ф.) юфтеи красных ножъ коровь" писана" болша" да послано ж •V1/4&H• (т. е. 2768 – Ф. Ф.) зерна розных рикъ да в Астарахани кости рыб" зибу •ГI• (т. е. 13 – Ф. Ф.) пид •DI• (т. е. 14 – Ф. Ф.) гривенокъ ...» (ССП, лл. 114 – 114 об.).

³ Роспись – документ, содержащий в себе перечень имущества.

Анализируя тексты статейных списков, наблюдали процесс субстантивации прилагательных, утраченных своё оценочное значение и приобретённых значение предметности и указания на деятеля: **КОНЮШИЙ** (ССПСГиАГ, л. 156), **дворецкий** (ССП, л. 31), **под"чей** (ССП, л. 38), **пленный** (ССП, л. 129 об.) и другие.

«...и того ж числа прислал ц&р" Абдаазиза дворецкой мехтер Летип Бориси с товарищи корми •В&• (т. е. 2 – Ф. Ф.) пида пшена сорочинского •М&• (т. е. 40 – Ф. Ф.) пшеничных хлѣбов а вѣсу в хлѣбе по пол •В&• (т. е. 2 – Ф. Ф.) гривенки...»; «...а приносил тот кормъ под"чей Аблакили...» (ССП, л. 38). «...Дано в почестъ ... конюшему Таиберды мирохору (хивинского хана Ануша Мухаммеда Багадыра – Ф. Ф.) пара соболеи юѣтъ кож зеркало чети аршина ...» (ССП, лл. 30–30 об.).

Рассмотрение употребления прилагательных в статейных списках позволяет сделать вывод о том, что в этот период писцы не всегда придерживались строгих норм оформления документов и допускали «вольность» при использовании вариантных форм окончаний и суффиксов данной части речи.

Литература:

1. Колтунова Е. А., Шавлюк О. Ю. Вариативность форм членных имён прилагательных как показатель жанрово–стилевой специфики памятников русской письменности XVII века. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2013. – № 6 (2). – С. 104–107.
2. РГАДА, ф. 109, оп. 1, 1622 г., д. 1, лл. 10–94. – Статейный список посольства в Бухару дворянина Ивана Хохлова. // Сборник князя Хилкова. – СПб., 1879. – С. 388–424.

3. РГАДА, ф. 134, оп. 1, 1641 г., д. 2, лл. 92–157. – Статейный список посольства Савина Горохова и Анисима Грибова в Хиву и Бухару в 1641 г. (Публикацию подг. Д. С. Кулмаматов, И. Г. Добродомов, Г. Я. Романова, М. П. Лукичев) – М., 1995. – С. 3–71.

4. РГАДА, ф.109, оп. 2, 1669 г., д. 2, лл. 1–129 об. – Статейный список Бориса и Семена Пазухиных // Русская историческая библиотека. – СПб., 1984. – Т. 15. – С.1 – 94.

THE NOTIONS OF CONCEPTUAL, LINGUISTIC AND NATIONAL WORLD PICTURES.

Zarnigor Khayatova,

National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek

(Uzbekistan)

The investigation of the concept in contemporary linguistics is of supreme significance. Nevertheless, any effort to grasp the nature of the concept is connected with a number of the most various points of view. The concentrated analysis of it in the scope of cognitive linguistics has illustrated a great difference in the understanding of the term “concept”. Contrarities cause vagueness and terminological complexity.

The informational content of the concept consists of a minimum quantity of cognitive features that define the most powerful and distinctive characteristics of an object or aspect. The interpretative range covers cognitive features, which describe the informational content of the concept. A distinctive point of the interpretive area is the appearance of cognitive signs contending with one another. The construction of a concept can be expressed solely when its content is determined and explained, that is, the cognitive characteristics of the concept are unveiled.

In a more general sense, the structure of the concept can be expressed as a ball. The basic assumption – the core of the concept – is in the center of the structure, and at the edge stays everything that is combined by culture, traditions, and people’s own experiences.

In modern linguistics, more and more attention is paid to the linguistic analysis of the special vocabulary of various fields of knowledge. Special vocabulary refers to categories, concepts, realities of different fields of knowledge, research methods and techniques, processes, properties, and parameters. The special vocabulary is dominated by terms. The terms express different special names, which form a terminology system. And each term system designates a system of concepts of individual sciences, scientific areas, and the realities of different areas of knowledge.

One of the foremost American linguist and anthropologist, known for his contributions to the linguistics Edward Sapir says that, "Language is a primarily human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of a system of voluntarily produced symbols" [2. P. 45].. Sapir's sayings about the language are the most influential words in contemporary linguistics. Sapir puts the language in the first place. Without language people are not able to express themselves while communicate with each other. It is an influential tool for expression.

As Webster says "A language is "audible, articulate human speech as produced by the action of the tongue and adjacent vocal organs... [4. P. 3].. The body of words and methods of combining words used and understood by a considerable community, especially when fixed and elaborated by long usage; a tongue". He suggested that man understands the world particularly through a language.

"Language, in its widest sense, means the sum total of such signs of our thoughts and feelings as are capable of external perception and as could be produced and repeated at will". A. H. Gardiner believes to express feelings of individuals we need a tool as language. Encyclopedia Britannica describes language as "a system of conventional, spoken or written symbols by means of which human beings, as members of a social group and participants in its culture, communicate".

The word 'concept' is used in various ways; its sense is sometimes psychological, sometimes logical, and sometimes perhaps a confused mixture of both. Since this license exists, it is natural to restrict it by requiring that when once usage is adopted it shall be maintained. What was decided was to keep strictly to a purely logical use. The question of whether ill is or that use is more appropriate is one that I should like to

leave on one side, as of minor importance. Agreement about the mode of expression will easily be reached when once it is recognized that there is something that deserves a special term [5. P.87].

A language philosopher Gottlob Frege in 1892 defined distinction between the concept and object in the language theory. According to Frege, any sentence that expresses a singular thought consists of an expression that signifies an Object (it can be a proper name or a general term with the definite article) together with a predicate that signifies a Concept [5. P. 36]. This term is operated actively by the cognitive linguistics in its absolute equipment as a missing cognitive connection in the content of which the perceptions are involved in addition to that assumption. Thus “concept” in linguistics is both an old and a new term.

The meaning of “concept” is investigated in cognitive science, metaphysics, and philosophy of mind. The term “concept” is outlined back to Aristotle’s “The classical theory of concepts” definition of terms [1. P. 53].

The word *conceptus* is a Latin medieval formation, derived from the verb “*concupere – concapere*” which means “conceive”. In classical Latin the word *conceptus* had the meaning “pond”, “inflammation”, “impregnation” and “germ”. The word “concept” together with its derivatives entered all the Romanic and Germanic languages (French *concept - concevoir*, Italian *concetto - concepire*, Spanish *concepto - concebir*, Portuguese *conceito - conceber*, English *concept – conceive*) [5. P. 12].

References:

1. Aristotle 1998. *Nicomachean Ethics*. USA: Oxford University Press.
2. “Concept” in *Modern Linguistics: the Component of the Concept “Good”* Kaunas College Živil Nemickien p1
3. *Encyclopaedia Britannica* 2008, *Concepts in Linguistics*, CD.
4. Frege, G. “On Concept and Object”, originally published as *Über Begriff und Gegenstand* in *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie* 16, 1892, S. 192-205, translated in Geach & Black 1952 pp. 42-55. Slater, B.H. *Concept and Object in Frege*, 2000 (Minerva)
5. Slater, B. H. “Concept And Object In Frege”, 2000 (Minerva). P 42-45

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕЛОВЫХ ПАМЯТНИКОВ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЭКЗОТИЗМОВ

*Хужанова Озода Тожиевна,
доктор философии (PhD) по филологическим наукам,
заведующий кафедрой русской и мировой литературы,
Термезский государственный университет
(Узбекистан)*

В русской лингвистике вопросами появления русских деловых памятников занимались такие лингвисты, как А.М. Сабенина, Л.П. Жуковская, Н.Е. Садыклы, Ф.П. Сергеев, С.С. Волков, Е.Н. Полякова, А.П. Майоров, А.Н. Качалкин, М.Ф. Сергеева, Д.С. Кулмаматов, Н.Ж. Шаймерденова, И.В. Шамшин, О.В. Трофимова, А.Г. Косов, О.О. Чупанов и др.

Между тем, необходимо заметить, что среди указанных исследователей А.Н. Качалкин изучал историю создания документов внутригосударственных канцелярских связей России, а Д.С. Кулмаматов – историю связей царских и воеводских канцелярий с среднеазиатскими ханскими канцеляриями по созданию дипломатических документов. Как указывает Д.С. Кулмаматов, «эти связи благоприятствовали развитию делопроизводства, взаимопроникновению терминов царских и ханских канцелярий, а также совершенствованию дипломатического переводческого дела» [3, с.109].

Приступая к изучению русских деловых памятников, характеризующих дипломатические и торговые связи России со странами Востока, отметим, что они рассмотрены, в основном, с точки зрения исторической науки, а в лингвистическом плане исследованы недостаточно.

Сохранившиеся памятники русской деловой письменности конца XVI – начала XVII вв. сами по себе говорят о формировании и развитии русского национального языка [1, с.10-64]. В этот период стали активизироваться связи русского языка с другими языками. Большую роль в этом сыграли систематические связи России со странами Европы и Востока, приводившие к установлению дипломатической переписки, взаимоотношений и взаимовлияний

русского языка, как с родственными, так и неродственными языками. Об этом свидетельствуют восточные экзотизмы, употребленные в текстах деловых памятников, возникших в результате дипломатических и торговых отношений России со странами Востока. Определенное количество этих документов, отражающих эти исторические процессы, изданы в виде отдельных сборников документов: «Материалы по истории Узбекской, Таджикской и Туркменской ССР», «Материалы по истории русско-монгольских отношений 1607–1636», «Материалы по истории русско-монгольских отношений 1636–1654», «Русско–китайские отношения в XVIII веке», «Русско–дагестанские отношения в XVIII – начале XIX века». Документы, содержащиеся в этих сборниках: грамоты, отписки, статейные списки, челобитные, росписи подарков правителей государств, расспросные речи, памяти и сказки, являются важным источником для изучения восточных экзотизмов, бытовавших в указанный период в словарном составе русского языка.

Для получения конкретного представления о содержании вышеуказанных документов и их значимости в качестве лингвистического источника считаем целесообразным, дать описание некоторым из них.

Грамота – «это акт, содержащий в себе официальное письменное обращение правителя какого-либо государства к должностным лицам местных учреждений и других стран» [4, с.7].

В наших источниках содержатся грамоты: 1) российских царей правителям Восточных стран; 2) российских правителей и из приказных дворцов воеводам российских городов; 1) восточных царей к российским правителям. Большое внимание привлекают употребленные в их текстах восточные экзотизмы, описывающие реальную картину жизни восточных народов – названия: а) должностных и административных лиц, б) денежных единиц; в) мер веса; г) тканей и одежды; д) единиц управления; е) животных и растений: *сан, богдыхан, кутухта, алехамба, улус, вилайет, лан, ельбарс* и др.

Отписка – «донесение подведомственного местного учреждения в вышестоящее центральное учреждение на имя царя (XVI–XVII вв.)» [5, с.71].

Анализ документов, отражающих русско-восточные отношения в XVI – XVIII вв., показывает, что отписка адресовалась не только российским царям, Приказным дворцам (Казанскому, Сибирскому, Посольскому), воеводам российских городов, но и Сенату, Коллегии иностранных дел, Походной посольской канцелярии, Военной коллегии. В сборниках документов нами не отмечена ни одна отписка, отправленная от губернатора губернатору. Следовательно, изменилось и положение отписки в документообороте, то есть она стала двигаться только снизу вверх.

Отписки могли быть самого различного содержания: о поездке в улус тайджи, о местах кочевий ойратских тайдж, о разрешении поселить вернувшихся от калмыков беглых ясачных татар, о поездках тарских служилых людей для переговоров, о возвращении барабинских татар, о постройке городка Кобук-Саур, об отпуске джунгарского посла, о разрешении отправлять джунгарских послов в Москву, о сборе ясака с тунгусских и братских людей, о частной торговле русских купцов в Урге и т.п. При оформлении текстов отписок адресантам приходилось использовать восточные экзотические слова для передачи и описания всех событий и предметов быта восточных народов, отсутствующих в жизни русского народа: *фарабат, лас, киндяк, мечеть, аманат, ансырь, тона* и др.

Статейные списки – «отчет русского посольства о пребывании в иностранном государстве, составленный по разделам и статьям»⁴[5, с.]. По мнению А.М. Сабениной, статейные списки, как жанр, сложились в XVII веке и представляют собой отчеты русских послов об их деятельности за границей, то есть это были обширные дневниковые записи [7, с.89]. Поэтому послы каждый день своего пребывания в странах Востока описывали с большой точностью: воспроизводили тонкости церемониала во дворцах восточных правителей, внутренний государственный строй, природные богатства, восточные обычаи, традиции, быт восточных народов и их религию. Естественно, для точного описания этих событий они вынужденно использовали те или иные экзотические

⁴ Там же. – С. 77.

слова, характерные для восточных языков: *мулла, ланза, шабинар, курныш, богдыхан, жанги, кап, бахча* и др.

Челобитные – «это акт, содержащий в себе просьбу или жалобу о чем-нибудь» [4, с.7]. Этот вид документа был в то время наиболее распространенным. Его писали послы, должностные лица и простые люди на имя российских царей. Среди источников, рассматриваемых нами, – это челобитные подьячих Приказных изб, родственников восточных ханов, лам (буддийских монахов Тибета и Монголии), использовавших при их оформлении восточные экзотизмы, разнообразные в тематическом плане: *зендень, янь, китан, вилаят, азиям* и др.

Роспись – «список, опись чего-либо (до XVIII)» [5, с.75]. Обычно послы после своего пребывания вручали подарки своих правителей принимающей стороне согласно специальным росписям, составленным в канцеляриях царей и восточных правителей. В них подробно давалась опись подарков с указанием их названий. В росписях восточных правителей Монголии, Китая, Хивы и Бухары фиксируется немалое количество восточных экзотических лексем, как *катырь, ишек, чуга, аракчин* и др.

Расспросные речи – «свидетельские показания русских людей разного социального положения и происхождения: посадских низов – стрельцов, пушкарей, солдат, стольников, стряпчих, детей боярских, духовных лиц; «обапольных», сторонних, «тутошних» и т.д.» [3, с.22]. Судя по нашим источникам, расспросу подвергались служилые люди о поездке в Калмыцкую землю, атаманы и десятники о поездке к Алтын-хану, толмачи, боярские дети о прибытии у калмыцкого тайши.

В нашем распоряжении имеются также свидетельские показания, которые давали иноземные послы о столкновении калмыков с казахами.

В каждом из перечисленных документов можно найти восточную экзотическую лексику – *отлас, кутухта, камка, лоба, раят, киштым, тюльфар* и др., употребленную в устной речи расспрашиваемых людей, а далее получившую свое закрепление в текстах, оформленных подьячими.

Память – «обобщенное название документов установленной формы, применявшихся большей частью при сношениях неподчиненных между собой учреждений и лиц (XVI– нач. XVIII вв.); в частности:

- 1) название документа служебной переписки между приказами;
- 2) название документа служебной переписки административных учреждений с выборными учреждениями и лицами;
- 3) инструкция или распоряжение должностному лицу;
- 4) названия публичных и частных актов разного содержания» [5, с.71].

В рассматриваемых нами источниках отмечаются памяти из Сибирского приказа в Посольский приказ, из Казенного двора в приказ Казанского дворца, от воеводы казаку. В большей степени в них излагались вопросы, связанные с дипломатическими и торговыми отношениями России со странами Востока, поэтому составителям этих документов приходилось для описания восточных дел прибегать к употреблению восточных экзотизмов: *юфть*.

Необходимо заметить, в текстах опубликованных документов имена их составителей не указаны. Но многочисленные факты, имеющиеся в текстах наших источников, свидетельствуют о том, что письменной работой в царской канцелярии и съезжих избах русских городов «занимался помощник дьяка – подьячий (слово *подьячий* образовано от др.русск. *подьякъ*, *иподьякъ*, и восходит к греч. *υπδιάκωνος* «помощник дьяка»). Общее число подьячих – составителей канцелярских бумаг Посольского приказа – в первой половине XVII в. постоянно менялось, иной раз доходило до 60 человек, в том числе 5 «старых» ... Кроме того, под руководством последних служили «средние», «молодые» и «неверстанные для учения приказного и призвания дел» подьячие (т.е. «новенькие» – стажеры, работающие без жалованья), обладающие в основном красивым почерком. Начиная со второй половины XVII в. их состав не превышал 25–30 человек» [3, с.59]. Они привлекались к выполнению различных дел, но, как указывает А.Н.Качалкин, «не следует представлять подьячего лишь как человечешку с чернильницей на шее с гусиным пером в руке наготове: подьячий мог быть значительным чиновником, в ряде случаев – ответственным

порученцем, участником дипломатических миссий» [2, с.39]. Об этом свидетельствуют, в частности, материалы, содержащиеся в исследуемых нами источниках:

в статейном списке посольства томского сына боярского Б.Карташева к ламе Даин Мерген-ланзу от 28 августа 1636 г. – 23 апреля 1637 г. – «По государеву цареву и великого князя Михаила Федоровича всеа Руси указу и по наказу стольника и воевод князя Ивана Ивановича Ромадановского, Ондreja Ондреевича Бунакова, диака Анисима Трофимова в прошлом во 144 году августа в 28 день велено томскому сыну боярскому Бажену Корташеву да подьячему Герасиму Тимофееву, а с ними томским служивым людем Мишке Азстроханцу, Ивашку Коломнину, Ивашку Якимову, Ваське Иконнику, Гришке Казанцу да толмачю Алиярку з государевым жалованьем и с послами итить в Мугальскую землю в улус тангутские земли к лобе Даин Мерген-Ланзу» [6, с.50];

в отписке тобольского воеводы В.Б.Шереметева в Сибирский приказ о задержке монгольских послов Цецен-хана Шолоя в Енисейском остроге от 18 августа 1650 года – «В прошлом, государь, во 157 [1649 – О.Х.] году июня в 12 день по твоему государеву цареву и великого князя Алексея Михайловича всеа Руси указу отпустили мы, холопи твои, ис Тобольска мугальских Цысана-кана да зятя ево Турукая-табуна послов Седика с товарищи в Мугальскую землю через Енисейской острог, а с ними послали Цысану-кану в посланниках тобольских сына боярского Ярофея Заболоцкого, да подьячего Василья Чаплина, да толмча, да проважатых служилых людей 6 человек» [6, с.366].

Вникаясь в содержание последнего контекста, нетрудно заметить, что у каждого члена посольства были свои обязанности, в частности, толмач как посредник переводил речь участвующих в переговорах, подьячий занимался письменным оформлением дипломатических документов. В ходе их коммуникации, естественно, приходилось употреблять восточные экзотизмы для точной передачи реальных фактов. Значение каждой из употребляемых лексем, не находящей эквивалента в русском языке, наверное, было понятно участникам

переговоров. В противном случае они не могли бы занять свое место в их речи. Это, наверное, на самом деле так, иначе они не были употреблены в текстах деловых памятников, отражающих дипломатические и торговые отношения России со странами Востока.

Литература:

1. Виноградов В.В. История русского литературного языка. – М.: Наука, 1978. – С.10–64.
2. Качалкин А.Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. – М.: Изд. Московского университета, 1988. – Ч. 1. – С. 39.
3. Кулмаматов Д.С. Среднеазиатские дела Посольского приказа как источник для истории русского языка: Дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 1995. – С. 109.
4. Кулмаматов Д.С. Среднеазиатские дипломатические документы и их русские переводы XVII в. (Грамоты. Челобитные.). – М.: МПГУ, 1994. – С. 7.
5. Краткий словарь видов и разновидностей документов / Отв. ред. канд. истор. наук Малитиков А.С.. – С. 71.
6. Русско-монгольские отношения. 1636-1654. Сборник документов. – М.: Главная редакция Восточной литературы, 1974. – С. 50.
7. Сабенина А.М. К изучению лексики русских дипломатических документов XVII в. // Филологические науки. – М., 1974. – № 6. – С. 89.

АНТРОПОНИМЫ В ПОСОЛЬСКИХ КНИГАХ ПО СВЯЗЯМ РОССИИ С ХИВОЙ И БУХАРОЙ XVII В.

Чупонов Отаназар Отожонович,

доктор филологических наук,

Ургенчский государственный университет

(Узбекистан)

По антропонимии XVII вв., отражённой в памятниках русской официально-деловой письменности, опубликовано немалое количество работ.

Но следует заметить, что антропонимия русских дипломатических памятников систематическому анализу ещё не подвергалась и отсутствует

специальные монографические работы. Поэтому изучение антропонимов, отмеченных в посольских книгах по связям России с Хивой и Бухарой XVII в. (ПКРХ1, ПКРХ2 и ПКРБ), представляет большой интерес и может дать новые данные по выяснению употребления собственных имен, как русских, так и восточных, в русских скорописных текстах XVII в.

Личные собственные имена, встречающиеся в изучаемых документах, можно разделить на следующие группы: русские календарные (христианские) имена и имена тюркского происхождения.

Состав использованных календарных личных имен в посольских книгах был весьма разнообразен. Например, в Посольской книге по связям России с Хивой 1670-1673 гг. использованы имена 68 мужчин. Имена с числом носителей 15 человек можно считать частыми.

Обращает на себя внимание большая фонетическая, словообразовательная вариативность имен:

а) русских календарных –

ПКРХ1: И в а н ь (л.6) – Ы в а н ь (л.6) – І в а н ь (л. 6) – И в а ш к о (л. 5 об.), Ы в а ш к о (л. 91 об.) – І в а ш к о (л.1 об.), ПКРХ2: И в а н н а (л. 17) – І о а н н и (л. 17 об.) – І в а н н и (л. 17 об.), В а с и л е ^н (л. 42) – В а с к а (л. 19 об.), Ф е д к е – Ф е т к е (л. 49), П е т р ь – П е т р и ш к а (л. 99);

ПКРБ: Г р и ш к а , И в а ш к а , Н и к и ш к а (л. 62) – Г р и г о р и й , И в а н , М и к и ф о р (л. 65 об.); А л е к с е й (л. 48) – А л е ш к а (л. 135 об.);

б) восточных –

ПКРХ1: А н а в ш а (л. 1 об.) – А н а в ш а м а г м е т (л. 18 об.), А н а в ш а м а м б е к (л. 43 об.) – Н а в ш а м а м б е к ь (л. 44 об.), П о л а т ь к у ^н (л. 1 об.) – Б о л а т к у ^н (л. 68) – П о л а н к у л у

П а л в а н ъ к у л и б ё ч к а (л. 124);

ПКРХ2: А б р е и м ъ (л. 8) – І б р а и м (л. 15), М а х т а ^р б а ю (л. 23 об.) – М у х т а ^р б а я (л. 23 об.), А б р е и м а А в е ^з б ё к о в а (л. 17 об.) – А б р е и м ъ б ё к а А ^с б ё к о в а (л. 29);

ПКРБ: А ^б д а с и з – А ^б д у л ъ а з и ^з (л. 9) – А ^б д а г а з и (л. 17), А ^б д и ^л г а з и (л. 17 об.) – А б д у л а з и ^з – А б д и л а з и з ъ (л. 23); М и ^л л о ф а ^р (л. 9) – М и ^л л о ф а ^р р и х ъ (л. 21 об.) – М и ^л л о ф о ^р (л. 1 об.).

Наши наблюдения показали, что в русском языке XVII в. появляются отчества. Они выражаются двумя способами: при помощи суффиксов:

1. *-ович, -евич* у знати –

ПКРХ1: в е л и к о г о г ^с д р я ц р % я в е л и к о г ^г к н % з я А л е к с е я М и х а й л о в и ч а (л. 2), б о ў р и ^н в і в о е в о д а к н % з ь И в а н ъ С е м е н о в и ч ъ П р о с о р о ^в с к о й (л. 19);

ПКРХ2: в е л и к о м у г ^с д р ю ц р % ю і в е л и к о м у к н % з ю Ф е в д о р у А л е к с е в и ч ю (л. 8), б о я р и н и к о к н % з ю В а с и л ь ю В а с и ^л е в и ч ю (л. 10);

ПКРБ: б о ў р и н ъ и в о е в о д ы к н з ь І в а н ъ Б о р и с о в и ч ъ Р е п н и н ъ с т о в а р ы щ и (лл. 9-9 об.).

2. *-ов, -ев, -ин* у остальных сословий –

ПКРХ1: д ь я к о м ъ Г а р а с и м и Д о х т и р о в и, Л у к ь я н у Г о л о с о в ц и, (л. 3 об.), п о с а ц к о г о ч л % в к а М и т ь к и М и р о м ц о в а (лл. 5 об.-6);

ПКРХ2: х о л о п и в ш % и А л е ш к а Г о л о в и ^н (л. 17 об.), п о л о н я н и к ъ К о р ю ш к а К о с т я н т и н о в ъ (л. 22);

ПКРБ: сынъ боѸрской Иванъ Иевле^в,
тоболо^лские юртовские служилые
татаровя^л Назар^р Надировъ (лл. 4-4 об).

Патронимы в большинстве случаев образованы от календарных имен. Из этого можно сделать вывод, что в рассматриваемый нами период лица в русском языке в основном именовались календарными именами. Компонент именованья, который можно считать фамилией, по своей морфемной структуре был тождественен патрониму.

Таким образом, в XVII веке а) формируется категория именованья человека как фамилия и б) появляются фамилии у части бояр, дворян и горожан.

Материалы анализируемых нами посольских книг показывают, что для XVII в. были характерны следующие модели именованья лица:

1. *Четырехкомпонентные модели (личное имя – слово сын – отчество – фамильное прозвание или фамилия) –*

ПКРХ1: Мишка Матвее^в сн%ъ Лвовъ, с
Маѳимомъ Филиповым^м сн%омъ Арсеньевымъ (лл.
22-22 об.), Васко Ивановъ с%нъ Мартыно^в (л. 25);

ПКРХ2: у Григория Владимера с%на
Новосилцова (л. 104);

ПКРБ: Ивана Федорова сына Щербатово (л. 64
об.), Борис Андреевъ с%нъ Пазухинъ (ПКРБ, л. 74

2. *Трехкомпонентные модели (имя + отчество + фамилия) –* ПКРХ1: с
околничимъ со кн%земъ Семеномъ
Романовичем^м Пожарскимъ, з бояриномъ со
кн%земъ Федоромъ Федоро|вичемъ
Во^лконскимъ (л. 26 об);

ПКРХ2: боярину кн%зю Василью
Васильевичю Голицыни (л. 8), Семее^н

ПКРБ: Му^ллофо^р Еминбёковъ (л. 49), Назар^р
Надыровъ (л. 4 об.), Слимана^н Мимовъ (л. 68 об.).?

Итак, исследованные посольские книги по связям России с Хивой и Бухарой XVII в. позволяют сделать вывод о том, что в этот период антропонимическая система русского языка находилась в стадии активного формирования, что подтверждается многочисленными вариативными формами личных имен, а также наличием всех возможных структурных моделей – от однокомпонентных до четырехкомпонентных, включая трехкомпонентную модель, совпадающую с современной.

Использованная литература:

1. Городилова Л.М. Структурные типы русских антропонимов в деловой письменности Приенисейской Сибири // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 6 (24): в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 62-65.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЙ ЗАГАДКИ (на примере загадок о природе)

Шатова Ирина Юрьевна,

магистрант

Термезский государственный университет

Языковая картина мира в загадках – это зафиксированная в языке и специфическая для данного этноса схема наивного восприятия действительности. Загадки представляют собой двухчастную структуру: кодирующая часть и отгадка. В. Г. Сибирцева считает, что эта двухчастная структура отражает соотнесенность двух картин мира – концептуальной и языковой. Тексты загадок группируются по тематическим полям, описывающим устройство окружающего мира. Кодирующая, образная часть является воплощением картины мира средствами языка; отгадки – это тематическая проекция концептосферы, включающая культурно-этническую информацию о трех основных формах бытия человека: природа – общество – сам человек⁵. При этом отгадка (означаемое) является значением по отношению к описательной

⁵ Сибирцева, В. Г. Языковая картина мира в русской загадке: автореф. дисс... канд. филол. наук : 10.02.01/ В. Г. Сибирцева. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. ун-т, 2003. – 22 с. 159.

части загадки, а содержание текста представляет собой определенное обобщение свойств именуемого концепта. Номинацию денотатов в языковой картине мира русской загадки можно рассматривать как вторичную, поскольку она основана на образной (художественной) составляющей моделирования мира при описании содержательных характеристик загаданного денотата.⁶ Концептосфера русской загадки представляет собой систему смысловых образований, связанных с повседневной жизнью русского социума. Принимая во внимание кодирующие тексты и отгадки, мы выделили четыре доминантных тематических поля: 1) природные явления и стихии, влияющие на жизнь человека; 2) повседневная жизнь и быт, организованный в ходе хозяйственной деятельности; 3) военное дело как важный фрагмент отношений этноса с миром («свои – чужие»); 4) духовная жизнь, отражающая нравственные ценности общества, его религиозные воззрения. Понятийный аспект этих полей представлен группами лексем – предметных и признаковых имен, которые, по словам А.А. Уфимцевой, обслуживают познавательную-классификационную и качественно-оценочную сферы деятельности человека⁷. Проведенный нами анализ основан на сплошной выборке лексических единиц в загадках, номинирующих природные явления.

Тематическое поле «Природа» репрезентируют загадки, объективирующие а) природные явления и стихии (загадки «Крыльев нет, но я летаю. Я незрим, неосязаем. Но, как только осерчаю, Берегись, я с ног сбиваю» (ветер), «Листья осенью летят, наступает...» (листопад), б) природные ресурсы, эксплуатируемые русскими с целью выживания « Ветерок-пастушок затрубил в свой рожок.», «Собрались овечки у небесной речки» (облака), «Идёт, а ног нет»,

6

Зубкова, Л. И., Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки : монография / Л. И. Зубкова, Ю. Г. Илларионова. – М. : Просвещение, 1985. – 159 с. 80.

⁷ Уфимцева, А. А. Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики: 2-е изд. / А. А. Уфимцева. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 240 с. 183.

«Лежит, а постели нет», «Лёгкий, а крыши ломит» (снег), в) представителей мира животных, птиц (загадки « два раза родится, а один раз умирает» (птица).

Номинации, представляющие «Природу» в русских загадках, включают лексемы, обозначающие саму природу и ее проявления (ветер, снег, дождь, листья, лес, метель, ландшафты (поле, гора, пастбище, дорога), время суток (утро, ночь, день, полдень), растительный и животный мир (травы, деревья, растения, цветы, заросли, звери, птицы). Природа действует и ведет себя, как живое существо: она движется (собрались, затрубил, лежит, ломит), «Листья жёлтые летят, Наступает ...» листопад), « Висит в небе высоко, Светит ярко, далеко. Всех увидит, обогреет, Темноту везде рассеет, Прыгнет зайчиком в оконце. Догадались?» Это ... (солнце), «Рукавичкой их ловлю И смотрю на них, смотрю... Как узорчатые льдинки, С неба падают...» (снежинки), «Он и летом, и зимой — Между небом и землей. Хоть всю жизнь к нему идти — Он все будет впереди.» (горизонт). Так, в загадке о создании мира широко представлены природные объекты, окружающие человека и составляющие его макрокосм, — земля и небо, луна и солнце, глубины и высоты, вода и твердь, срединный мир, населенный людьми, и горный, и подземный миры, сосуществующие вместе в мифопоэтической картине мира: явления природы: «Неизвестно, где живёт, Налетит - деревья гнёт, Засвистит – по речке дрожь, Озорник, а не уймёшь» (ветер), «Молоко над речкой плыло, ничего не видно было, растворилось молоко, стало видно далеко. (туман), « Крашеное коромысло через речку повисло» (радуга), « Заревел вол на сто гор, на тысячу городов» (гром), «Летит птица – орёл, несёт в зубах огонь, огневые стрелы пускает, никто её не поймает» (молния), «Летит орлица по синему небу, крылья распластала, солнышко застлала» (туча), «Похож я с виду на горох, где я пройду – переполох» (град), «Я – вода, да по воде же и плаваю» (лёд), «Одеяло бело, всё поле одело» (снег), «Голубой ковёр всю Землю покрыл» (небо), «Крупно, мелко зачастил и всю землю напоил» (дождь), «То он - клин, то он - блин, ночью на небе один» (месяц), «Красная девушка по небу днём ходит» (солнце), «Поле - не меряно, овцы - не считаны» (небо и звезды).

Как видно выше в примерах природные объекты имеют собственные характеристики: пространственные и размерные (молния, море, океан, река, гора, скалы), температурные (жара, холод, тепло), поведенческие (дует ветер, хлынет дождь, падает снег). Например, широкая распространенность медового вина в России подчеркивается совокупностью лексем, обозначающих места и пространства, из которых пчелы приносят мед, – леса и города, долины и низины, небеса и земля. Природный мир описывается неяркими цветами – земли, растений, серого неба, небесных светил, включая смуглолицых и темноволосых. Рассмотрим номинативное наполнение группы «Природные явления и стихии» на примере репрезентации **ветра** на суше и на море. В русских словарях лексема ветер дефинируется следующим образом: 1) *-тра (-тру) и (трад.-поэт.) . Ветра, -а (-у), предл. о вѣтре, на ветру́, мн. вѣтры и ветра́, м.* Движение потока воздуха в горизонтальном направлении. *Слабый ветер. Резкий ветер. Попутный ветер. Порывистый ветер. Ветер улегся. Ветер стих. Ветер поднялся.* □ *Полночный ветер качает корабли И в парусе шумит нетерпеливом.* Пушкин, Ггараль и Гальвина. *Голубая даль от Умбрских гор. Вдруг — минутный ливень, ветер прохладный, За окном открытым — громкий хор.* Блок, Перуджия. *Второй день дул сильный горячий ветер.* А. Н. Толстой, Сестры. В данной дефиниции присутствуют два значения. В прямом значении лексема ветер обозначает экстремальные погодные условия, номинирующие природные явления, а в переносном значении лексема ветер обозначает отрицательную эмоциональную реакцию людей (ветренный, ветер в голове). Синонимы к лексеме ветер в ее прямом значении могут быть разделены на три группы. Первую группу составляют лексемы, обозначающие природные силы, создающие ветра, – тучи, дождь, молния, волны, вихри и др., природный ландшафт, образующий место и время действия ветра, – скалы, берег, земля, лес, море и др., растения и животные – участники ветра. Эта группа лексем выражает идею вездесущности сил природы и беспомощности человека перед ними, так как все стихии – воздух, вода, земля, огонь – ведут себя враждебно по отношению к человеку: Воды бродят, морские коньки в пене,

Киты ревут, неистово свирепствуют, бьются о берег волны; камни и песок, водоросли и соляные брызги выбрасывает на дюны, когда, борясь глубоко под водой, я растрясаю землю обширных глубин моря.... Вторая группа лексем обозначает субъекты или их части, на которые воздействуют природные стихии, чем подчеркивается мысль о том, что никто и нигде не найдет спасения от ветра. В третью группу входят лексемы со значением результата действия стихий, всегда с отрицательной коннотацией борьбы (разрушения, смерти). Мощь стихий сравнивается с сокрушительным действием оружия, нападением врага, падением крепостей, ведущим к смерти их обитателей. «Страшно. Громко. У-у-у!, Я дома не уйду. Не пройти нам, глазки жмуря. То бушует, воеет...» (буря), «Посеешь ветер - Пожнешь ...(буря). Синонимический ряд к лексеме ветер в ее переносном значении объединен интегральными семами „пусто“ «В голове ветер». К дифференциальным семам могут быть отнесены способы выражения этих чувств во внутренних переживаниях – злость, страх, ярость, ужас и др., звуковом восприятии – шум, рычание, вопли, ощущениях – темнота, злые духи. Как указывает А.А. Уфимцева, помимо номинативной значимости, предметные знаки имеют синтагматическую значимость, предопределяющую лексическую валентность, т.е. их сочетаемость в линейном ряду. В силу этого смысл высказывания формируется не только лексической семантикой составляющих его слов, но и их взаимоотношениями, которые обеспечивают построение определенных смысловых моделей в языковом сознании пользующихся языком.⁸ Глагольные лексемы в эту ряды приобретают особую значимость как признаковые имена, характеризующие, по словам А.А. Уфимцевой, не только внешний мир, но и внутренний мир человека, его отношение к окружающему миру, при этом манифестируя в языке сложные взаимодействия действующих субъектов⁹. Так, природные силы, создавая урю,

⁸ Уфимцева, А. А. Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики: 2-е изд. / А. А. Уфимцева. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 240 с. 183

заставляют объекты двигаться, перемещаться в пространстве – нестись, гнаться, падать, погружаться в глубину и т.д. увеличиваться в размерах (о морской пене, волне), бить и хлестать (о море, ветре) (затруднять движение других объектов Объекты борются со стихией), разрушаются () и умирают Лексемы, передающие оптические и акустические ощущения (молния, град) подчеркивают устрашающие действия стихий – молнии и грома: «Огненной в полнеба розгой, злюка взмахивает грозно. В гулкий бубен громко бьет. И при этом слезы льет» (молния), «Летит огненная стрела, никто ее не поймает: ни царь, ни царица, ни красная девица» (молния), «Нашумела, нагремела, все помыла и ушла. И сады, и огороды, Всей округе полила» (град и ливень)

В переносных значениях в данном контексте употребляются глаголы с негативной коннотацией, выражающие чувства беспокойства, ярости, угнетенности и др. В семантическом поле, образованном качественными прилагательными, ключевыми являются номинации больших пространств (сады, огороды, поля), громких звуков (нашумела, нагремела, громко бьет), силы (летит, злюка размахивает), внезапности (помыла, ушла), чувства страха перед суровой природой (никто не поймает,). Лексемы, обозначающие перцептивные характеристики (цвет, звук), получают эмоциональную окраску и эксплицируют чувство подавленности человека перед силами природы. Проведенный нами анализ фактического материала показал, что поле «Природа» репрезентировано, на наш взгляд, достаточно большим количеством лексем в выбранном материале. Таким образом, природа в русской загадке изображается как живое, одушевленное существо, подобное человеку и вступающее с ним в игровую коммуникацию, что говорит об антропоморфизации и субъективации как базовых принципах семантического пространства в русских загадках.

Литература:

1. Зубкова, Л. И., Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки : монография / Л. И. Зубкова, Ю. Г. Илларионова. – М. : Просвещение, 1985. – 159 с. 80.

2. Русские народные загадки. издательство «Детская литература»М.1981год
3. Сибирцева, В. Г. Языковая картина мира в русской загадке: автореф. дисс... канд. филол. наук : 10.02.01/ В. Г. Сибирцева. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. ун-т, 2003. – 22 с. 159.
4. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты.М.2012.- 367 с.47
5. Уфимцева, А. А. Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики: 2-е изд. / А. А. Уфимцева. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 240 с. 183.

ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ

И.АБУЗЯРОВА

Юлдашева Нилууфархон Убайдулла кизи,

преподаватель

кафедра русского литературоведения

Национальный Университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

Данному вопросу посвящены исследования таких литературоведов, как Камилова С.Э., Гибралтарская О.Н., Миркурбанов Н.М., Эгамбердиева Г.М., Низамова М.Н., Каминская Е.М., Хатамова Д.А., Алимова Н.Х., Екабсонс А.В., Балтабаева А.М., Ротанов А.Н., Пулатова В.И., Юлдашева О.Б., Зингашина А.С., Юлдашева Н.У., Ахмедова М.М.[1].

«Тема произведения – это наиболее существенные компоненты художественного смысла, это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки, сфера художественного постижения мира, представленная в произведении автором в соответствии с его системой ценностей. Предельно обобщенное формулирование темы называют концепцией. Таким образом, тема – это сфера художественного постижения, представленная в произведении. Это не просто мир или фрагмент бытия, аксиологически выделенный,

акцентированный автором – в соответствии с его системой ценностей. Темы бывают конкретно-исторические и вечные.

«Под проблематикой художественного произведения в российском литературоведении принято понимать «область осмысления, понимания писателем отраженной реальности. Это сфера, в которой проявляется авторская концепция мира и человека, где запечатлеваются размышления и переживания писателя, где тема рассматривается под определенным углом зрения»[2,с.35].

Проблематика художественного произведения рассматривается в работах Камиловой С.Э., Гибралтарской О.Н., Миркурбанова Н.М., Эгамбердиевой Г.М., Низамовой М.Н., Каминской Е.М., Хатамовой Д.А., Алимовой Н.Х., Екабсонс А.В., Балтабаева А.М. [3].

В современном литературоведении принято выделять следующие виды проблематики: Мифологический тип проблематики. Национальный тип проблематики. Идеино-нравственный тип проблематики. Социокультурный тип проблематики. Философский тип проблематики» [2, с.36-37].

В рассказах Ильдара Абузярова большой спектр тем. Более выпукло выделяется тема писательства и творчества. Рассмотрим цикл рассказов «Лунная белизна бумаги», уже из названия можно вычленить главную тему рассказов – тема писательства. Темы выпукло представлены уже в названиях рассказов данного цикла, первый рассказ «Муки творчества»: повествует нам о бедном писателе, который пишет за кусок хлеба, голодает. Автор обращается в его школьные годы, где тот был популярным футболистом и как круто обошлась с ним судьба, поменяв его жизнь местами с неудачником и теперь заклятым врагом Октавио, который отнял его жизнь и его возлюбленную, став футболистом вместо нашего главного героя Пауло. Автор показывает нам как переменчива судьба, что никто не знает, как поменяется жизнь. Что всего один случай, произошедший в детстве, в случае главного героя, который издевался над Октавио в туалете, порвав его стихи, и учительница заставила переписывать героя эти стихи, поменяла их жизни. Главный герой, ненавидя литературу, полюбил ее, и она стала делом и проклятием его жизни. Проблематика данного

произведения идейно-нравственная, так как стоит вопрос самоопределения личности. Пауло ищет причины своего нищенского существования, завидуя всем сытым желудкам и красивой жизни с витрин. Почему его жизнь привело на эти улицы, где он не может найти ни хлеба, ни музыки. Да именно муки, муки творчества испытывает наш герой. Таковы проблемы и муки преследуют писателей, поэтов и творцов прекрасного, творцов искусства. Такова жизнь их всех, это поиск, поиск причин, музыки, себя, вдохновения и т.д. Многие писатели испытывают кризис своего творчества, кризис жизни, который подталкивает их на поиск причин, почему же они выбрали эту профессию, какой случай привел их к этому мучению.

Таким образом, можно сделать выводы, что в проанализированном рассказе «Муки творчества тема вечная, касающиеся любви, одиночества, отношениям между противоположным полом, отношению к себе и к окружающему миру. Темы настолько близкие всем, современному укладу жизни. Тема востока актуальна в творчестве Ильдара Абузярова, так как он живет и пишет в среде чужой и пытается внести свой вклад в литературу, привнося в него что-то свое родное, близкое ему с детства. Проблематика в рассказах анализируемого автора в основном идейно-нравственная, так как все его герои находятся в поиске истины и смысла жизни. Герои рассматриваются в аспекте самоопределения личности, ищут свое место в жизни, ищут себя, и пытаются не потерять себя в перипетиях на их пути. Многое зависит не от них самих, поэтому в некоторых рассказах прослеживается социокультурный тип проблематики, где поведение героев напрямую зависит от общества, в котором живут.

Литература:

1. Камилова С.Э. Развитие поэтики краткого жанра в русской литературе конца XX-начала XXI веков// журнал критических обзоров № 7.3., 2020.- С. 406-410; Гибралтарская О.Н. Аксиосфера современной русскоязычной литературы// Polish journal of science., 2021. – №36-2. – С.49-51; Эгамбердиева Г.М. Вопрос о своеобразии в образах// Филология и лингвистика. – Казань, 2018. – № 2. – С.1-3; Низамова М.Н. Поэтика ранней прозы Мюриэл Спарк// XVI

- Виноградовские чтения. – Екатеринбург – Ташкент, 2020. – С. 135-138;
- Каминская Е.М. Новелла С.Д. Кржижановского «Сбежавшие пальцы» в аспекте теоретической триады «текст-контекст-метатекст»/ Филологический аспект–, 2020. – № 6 – С.130-138; Алимова Н.Х. Художественный мир новеллистики Бернарда Маламуда// Polish journal of science., 2021. – №36-2. – С.36-39; Екабсонс А.В. Концепт хронотопа в драматургии XX-начала XXI века// XIII Виноградовские чтения. – Екатеринбург – Ташкент, 2017. – С. 113-115; Балтабаева А.М. Притчевый характер повестей Сухбата Афлатуни // Polish journal of science., 2021. – № 36-2. – С.39-44.; Пулатова В.И. Антиутопическая концепция в творчестве Энтони Берджесса//Science and technology research. – Петразаводск.,2021 – Р.104-108.; Юлдашева О.Б. Этапы становления кавказского пленника в русской литературе// Наука и образование, 2021. – № 2.4. – С.507-515; Ротанов А.Н. Элементы детектива в русской прозе XIX-XX веков: автореф.маг дисс.. – Ташкент,2016. – 79 с.
2. Камилова С.Э. Теория литературы: Введение в литературоведение.– Т.:, 2018. – С. 35, С.36-37.
3. Камилова С.Э. Развитие поэтики краткого жанра в русской литературе конца XX-начала XXI веков// журнал критических обзоров № 7.3., 2020.- С. 406-410; Гибралтарская О.Н. Аксиосфера современной русскоязычной литературы// Polish journal of science., 2021. – №36-2. – С.49-51; Эгамбердиева Г.М. Вопрос о своеобразии в образах// Филология и лингвистика. – Казань, 2018. – № 2. – С.1-3; Низамова М.Н. Поэтика ранней прозы Мюриэл Спарк// XVI Виноградовские чтения. – Екатеринбург – Ташкент, 2020. – С. 135-138; Каминская Е.М. Новелла С.Д. Кржижановского «Сбежавшие пальцы» в аспекте теоретической триады «текст-контекст-метатекст»/ Филологический аспект–, 2020. – № 6 – С.130-138; Алимова Н.Х. Художественный мир новеллистики Бернарда Маламуда// Polish journal of science., 2021. – №36-2. – С.36-39; Екабсонс А.В. Концепт хронотопа в драматургии XX-начала XXI века// XIII Виноградовские чтения. – Екатеринбург – Ташкент, 2017. – С. 113-

115.; Балтабаева А.М. Притчевый характер повестей Сухбата Афлатуни // Polish journal of science., 2021. – № 36-2. – С.39-44.

РАЗДЕЛ II. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Авлиякулов Зокир Авазович,
преподаватель,*

*Термезский педагогический институт Термезского
государственного университета.*

(Узбекистан)

Преподавание русского языка, равно как и его описание в учебных материалах, исследованиях сопоставительного характера, невольно подчинено задачам преимущественно одностороннего, пассивного, а не активного усвоения. Описывается в различных планах его природа, устанавливаются соответствующие эквиваленты в различных языках и т. п. Это важно, но нельзя ограничиваться только этим. Активное усвоение русского языка предполагает доминирование ономаσιологического принципа. Нужно установить, как определенное значение в узбекском языке выражается средствами различных уровней русского, установить их функциональный объем в сравниваемых языках.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении русского языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению русского языка в неязыковом вузе, который предусматривает формирование у студентов способности русскоязычного общения в конкретных профессиональных,

деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении русского языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным русским языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как неродному признается в настоящее время приоритетным направлением в образовании.

Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение неродному русскому языку. Анализ педагогических научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения русскому языку в неязыковых вузах. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на русском языке, но и приобретения специальных знаний по специальности. Рассматривая русский язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Н.Д. Гальскова отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считает русский язык является эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного внес П.И. Образцов. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении русскому языку в неязыковом вузе. Учет специфики профилирующих специальностей, с его точки зрения, должен проводиться последующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение

специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Л.С. Выготский отмечал, что усвоение неродного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Специфика предмета заключается также в его «беспредельности», т.е. невозможно выучить весь язык, учебный материал ограничивается программой. Достаточно обоснованным и аргументированным представляется мнение Н.Д. Гальсковой, которая рассматривает неродной язык не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», обладающую огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности.

Целью обучения русскому языку в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для практического его использования в будущей профессиональной деятельности. Если в языковом вузе русский и другие иностранные языки являются специальной базой, то в других вузах – это приложение к общей культуре, поэтому в неязыковом вузе формулировка конечной цели требует конкретизации. Практическое овладение русским языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. По мнению А.А. Рыбкиной, русский язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «Профессиональный русский язык» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем

русского языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать русский язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку в экономическом вузе требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста.

Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения русскому языку в экономическом вузе как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения профессионально-ориентированным русским языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения русскому языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Образцов П.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. 61 с.
4. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. Саратов: 2005. 152 с.

5. Хусаинова М.А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами русского языка: Самара, 2006. 165 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ НА ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ

*Гусейнова Татьяна Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор,
Российско-Таджикский (Славянский) университет
(Таджикистан)*

Преподавание русского языка как иностранного на языковых курсах имеет свои специфические особенности и представляет определённую трудность для преподавателя. Прежде всего, в наших условиях трудно подобрать и даже найти учебник, который бы позволил решить комплекс обучающих задач в аудитории, где находятся люди от 15 до 35 лет, разные по характеру и способностям, разные по интересам и жизненным целям, которых объединяет только необходимость практического овладения русским языком. Учебное время в таких группах ограничено: 90 часов (3 занятия в неделю по полтора часа); форма занятий – практические. Но если преподаватель подходит к организации учебного процесса творчески, используя современную компьютерную технику, он может достичь многого, даже без учебника. Для этого ему необходимо иметь в *электронном формате* банк текстов, различных по степени трудности; в отдельной папке грамматические таблицы, файлы «Тексты для повторения», электронный вариант картинного словаря, в котором должен быть раздел «Русские падежи в картинках»; файл с тестами по русскому языку и огромное желание научить своих учеников русской речи. Немаловажную роль играет коммуникативная компетенция на русском языке самого учителя: он должен быть носителем русского языка.

Преподавателю следует помнить о том, что неродной язык – это язык памяти, т.е. необходимо стремиться так построить обучение, чтобы материал запоминался как бы сам собой. Другая особенность описанной выше

педагогической ситуации: в ней нет надобности обращаться к лингвистической терминологии, поскольку её осознание только затруднит формирование практических навыков коммуникации на русском языке, потому что потребует затрат времени, которое так необходимо для речевой практики на занятиях.

В данном курсе, который, в принципе, характеризуется как комплексный, можно очень условно выделить вводно-фонетические занятия (5-6 уроков) и продвинутый этап. Во вводном курсе с первого же занятия даётся русский алфавит, развивается умение читать слоги и слова, расширяется словарный запас. Чтение слогов и целых слов можно отработать с помощью их демонстрации на бумажных плакатах размером в половину листа А4. Это может быть хоровое или индивидуальное чтение (по цепочке). Во всех формах работы с такой «бумажной» наглядностью необходимо соблюдать единство оформления: согласные писать чёрным, а гласные красным маркером. Это позволит закрепить фонетические представления о системе гласных и согласных звуков русского языка.

Для пополнения запаса слов на данном этапе можно использовать предметную наглядность и картинный словарь русского языка [например, 2], который помогает семантизировать как большое количество существительных и прилагательных, так и глаголов, не прибегая к переводу. В указанном пособии, которое можно приобрести в интернете, имеются разделы: «Существительные», «Прилагательные», «Числительные», «Глаголы», «Тематические картинки». Параллельно используется проектор, учебные тексты и грамматические таблицы также презентуют с помощью проектора, причём обучающиеся фотографируют материал с экрана, и дома восстанавливают в тетрадях материал занятия. Это позволяет лучше его запомнить. Следует также помнить о том, что текст был и остаётся основной единицей практического обучения речи на изучаемом языке.

Параллельно с работой по расширению словаря следует проводить работу, направленную на формирование лексико-грамматических навыков. Она проводится с помощью составленных преподавателем и записываемых на доске небольших текстов, непосредственно связанных с реальностью. В зависимости

от того, какая на улице погода, составляем текст из 5-6 коротких предложений о погоде. Например: «Сегодня вторник, двадцать пятое апреля. День тёплый, солнечный. Небо голубое, безоблачное. На улице погода хорошая. Дует лёгкий весенний ветер». На примере этих предложений можно отработать навыки письма, постановки знаков препинания в простом предложении и ввести необходимые для обучения рабочие термины (буква – большая и маленькая, звук, слог, слово, предложение, точка, запятая, текст, ударение), показать согласование слов, отвечающих на вопрос *кто* и *что* (существительных), со словами, их определяющими (прилагательными). Даже по этому тексту можно начинать проводить работу по развитию речи, предлагая обучаемым вопросы: *Какое сегодня число? Какой день недели сегодня? Какая на улице погода? Какое небо?* Эти вопросы на отработку навыков согласования хорошо сочетаются с изучением грамматической таблицы «Род имён существительных» [1]:

Он (Какой? Чей? Мой) Один	Она (Какая? Чья? Моя) Одна	Оно (Какое? Чьё? Моё) Одно
-[]	-[а]	-[о]
брат□ инженер□	Сестра аптека	окно письмо
-[й]	-[я]	-[е]
Музей Герой	Тётя Песня	море здание
-[ь]		
Учитель словарь камень ЗАПОМНИТЕ! мой дядя мой дедушка умный юноша	Мать тетрадь дверь площадь	

Основную часть урока составляет работа с текстом, предполагающая формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой

деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. Изучаемый текст должен быть интересен и доступен для понимания иностранцев. Для данной статьи мы выбрали небольшой текст по теме «Семья» с целью демонстрации системы работы с ним. Текст изучается в рамках грамматической темы «Второй падеж существительных»¹⁰. Обращение к тексту происходит в течение нескольких занятий. Цели работы с текстом: закрепить уже изученные грамматические формы (предложный падеж) и сформировать грамматические навыки употребления в речи форм родительного падежа. Первичное представление текста:

У меня есть друг. Его зовут Анушервон. Ему 18 лет. Он приехал в Душанбе из Ирана. В Иране у него есть мама и сестра. У него нет отца, нет брата. Он хочет учиться и работать в Таджикистане. В Душанбе у него нет квартиры, поэтому он будет жить у тёти.

Обучаемые должны правильно прочитать текст, записанный на доске (в нём проставлено ударение), переписать текст в тетрадь и устно ответить на вопросы. Вторичное представление текста на следующем уроке выявляет степень запоминания лексики, структуры предложений и грамматических форм:

У меня есть... . Его... Анушервон. Ему 18... . Он ... в Душанбе из Ирана. В ... у него есть ... и сестра. У ... нет отца, нет Он хочет учиться и ... в Таджикистане. В Душанбе у него нет ... , поэтому он будет жить у

Через 2-3 урока тот же текст предъявляется студентам в другом виде: теперь они должны восстановить в нём падежные окончания.

У меня есть друг. Его зовут Анушервон. Ему 18 лет. Он приехал в Душанбе из Иран[]. В Иран[] у него есть мама и сестра. У него нет отц[], нет брат[]. Он хочет учиться и работать в Таджикистан[]. В Душанбе у него нет квартир[], поэтому он будет жить у тёт[].

Значительные по объёму тексты сопровождаются заданиями, направленными на выявление степени понимания текста – «Да или нет». Это предложения, в которых даётся и соответствующая и несоответствующая тексту информация.

¹⁰ В методике РКИ названия падежей заменяются номерами: И.п. – первый, Р.п. – второй и т.д.

Предлагается комплекс вопросов по тексту, задания в диалогической форме на определение персонажа текста: чьи это слова и т.д.

Для формирования навыков аудирования полезно предложить студентам послушать комплекс не связанных по информации друг с другом предложений, а уже потом ответить на вопросы, поставленные к этим предложениям. Например, обучаемые слышат такие предложения:

1. Летом было очень жарко, поэтому мы включали кондиционер.
2. Родители к началу учебного года покупают детям тетради, ручки, учебники.
3. Эльбрус – самая высокая гора в России.
4. Осень в Таджикистане обычно тёплая и сухая.
5. Замира всегда просыпается в 7 часов утра.

Вопросы:

1. Почему летом мы включали в аудитории кондиционер?
2. Что покупают родители детям к началу учебного года?
3. Что вы можете сказать о горе Эльбрус?
4. Какая осень обычно в Таджикистане?
5. В какое время просыпается Замира?

Такие задания даются после изучения темы «Падежная система русского языка» и приучают студентов при аудировании членить предложение на смысловые части, вслушиваться в каждое слово, извлекая смысл высказывания. Больше 6-7 коротких предложений для такого задания давать не стоит. Иногда можно включать в это упражнение предложения из уже известных студентам текстов, чтобы оживить в их памяти соответствующий языковой и речевой материал.

При проведении словарной работы по тексту следует избегать обращения к родному языку учащихся, используя для этого все возможные средства, в том числе средства русского языка: 1) наглядность – предметную, изобразительную; 2) подбор синонимов, антонимов, тематическую группировку слов, проведение простейшего этимологического анализа слова, подбор однокорневых слов и

прочие. Однако из-за дефицита учебного времени особенностям русского словообразования – теоретическим его аспектам – не удаётся отводить на занятиях много времени, поэтому данная тема остаётся не до конца понятой обучаемыми. Но знание словообразовательных моделей позволяет расширить словарный запас. Для закрепления понятия о русском словообразовании можно предложить студентам ответить на следующие вопросы, выделяя голосом однокорневое к искомому слово:

Что в сахарнице?

Что лежит в хлебнице?

Что в солонке?

Что продаётся в мебельном магазине?

Что продаётся в продуктовом магазине?

Кто учится в школе?

Кто ходит в детский сад?

Это упражнение поможет сформировать у студентов представление о корне слова, мотивированном и немотивированном значении лексемы. Оно также поможет, на наш взгляд, в формировании навыков диалогической речи, поскольку в нём присутствует эффект неожиданности, любой вопрос непредсказуем, здесь, как и в диалогической речи, участнику коммуникативного акта предстоит моментально реагировать на реплику собеседника. Вопросы адресуются группе обучаемых, и каждый из них стремится проявить свою сообразительность, отвечая на них. При этом в учебной аудитории отсутствует боязнь допустить ошибку, поскольку преподаватель лояльно относится к ошибкам обучаемых и исправляет их с помощью переспроса.

Таковы некоторые аспекты преподавания русского языка на курсах по обучению данному языку как иностранному (РКИ). Некоторые упражнения, описанные в статье, мы надеемся, будут интересны для преподавателей-практиков. Незначительный объём статьи и краткое описание учебных материалов, безусловно, не позволяют сформировать полного представления о

содержании занятий, но они могут способствовать совершенствованию методической мысли педагога, стремящегося работать творчески.

Литература:

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень). – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова – СПб.: Златоуст, 2003. – 344 с.
2. Бабай Н.Г., Дронов В.В. Мой русский словарь. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. – 160 с., ил.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Кулбаева С. С.,

кандидат филологических наук, доцент

Собирова Б.Б.,

старший преподаватель

кафедра русского языка и литературы,

Гулистанский государственный университет,

(Узбекистан)

Введение. Как известно, стремительное вхождение Узбекистана в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам.

В то же время следует признать, что в современных условиях межгосударственных, и межнациональных отношений русский язык сохраняет на территории республики функцию языка межнационального общения, а при межгосударственных отношениях Республика Узбекистан использует русский язык как один из мировых языков. Не уменьшается информационная ценность русского языка, который в настоящее время обеспечивает значительную массу общезначимой информации, особенно научно-технического характера.

Владение русским языком, наряду с другими языками мира - одно из условий повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов. Естественно, всё это не может не отразиться на методике обучения русскому языку как неродному. С развитием наукоёмких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития.

В связи с этим **становится актуальным**, что для специалиста уже недостаточно владеть информацией на родном языке. Необходимо быть в курсе развития своей области в мировой практике. Отсюда возрастающая значимость обучения русскому языку, формированию коммуникативной компетентности.

Цель работы заключается в том, что максимальное развитие коммуникативных способностей - вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями неродного языка.

В суверенной Республике Узбекистан реализация языковой политики на современном этапе определяет новые лингвометодические подходы к изучению и официальному использованию узбекского, русского и других языков. В республике восстановлен статус узбекского языка как государственного, что способствует расширению его 'социальных функций в сфере официально-делового общения. На официальном уровне общения закрепляется приоритетность узбекского языка как государственного.

В условиях современной языковой ситуации перед национальной школой стоит важная задача - формирование способности решать языковыми средствами различные коммуникативные задачи в определенных сферах и ситуациях общения. Конечной целью обучения языкам в школе является практическое овладение ими. Достижение этой цели находится в прямой зависимости от использования эффективных методов, приемов и средств обучения. Одним из таких приемов является обучающий перевод. Упражнения переводы, по мнению большинства ученых, способствуют осознанному, а значит прочному усвоению языкового материала, активизируют мыслительную деятельность учащихся.

До сих пор на проблему использования учебного перевода в процессе обучения русскому языку в национальной школе существуют две противоположные точки зрения. Одна группа ученых (Б.В. Беляев, М.М.Михайлов, В.Х. Салибаев и другие) выступает за отказ от переводных упражнений, мотивируя это усилением интерференционного влияния родного языка на изучаемый. Вторая группа ученых, и их большинство, высказывается за использование упражнений-переводов с родного языка на уроках русского языка. Однако до сих пор не определен статус учебного перевода, роль данного вида упражнений в обучении второму языку. Анализ практики обучения русскому языку в школах с узбекским языком преподавания дает основание говорить о недостаточно эффективном использовании учебного перевода в школе.

Во многом это предопределяется недостаточной разработанностью теории и практики использования упражнений-переводов в методике обучения русскому языку узбекских школьников.

В качестве основных причин можно назвать:

- малое количество этого типа упражнений в ныне действующих учебниках русского языка для узбекских школ;
- поверхностные знания учителей-словесников относительно типов, форм, видов работ по переводу;
- отсутствие взаимосвязи в работе учителей русского и узбекского языков.

Чтобы теоретически обосновать и экспериментально подтвердить необходимость целенаправленного использования учебного перевода, определить статус упражнений-переводов, роль данного вида упражнений в овладении вторым языком, необходимо создать научно обоснованную методику использования учебного перевода на уроках русского языка в школах с узбекским языком обучения.

Использование упражнений-переводов в процессе преподавания русского языка в школах с узбекским языком обучения будет способствовать совершенствованию механизма переключения с одного языка на другой,

нейтрализации интерференционного влияния родного языка, более прочному усвоению фактов как русского, так и родного языков.

Упражнения-переводы прежде всего помогают предупреждать и преодолевать интерференцию родного языка, а также обогащают словарный запас, совершенствуют грамматический строй русской речи учащихся.

Как установлено психологией, при изучении языковых фактов, помимо обычных наглядных пособий, большую роль играет специальная языковая наглядность, которая осуществляется средствами сравнения изучаемого и родного языков.

Многие языковые факты в практике преподавания русского языка, как второго родного языка, требуют особого толкования сопоставления и обобщения с учетом межязыковых соответствий и расхождений. Например, для узбекского учащегося важно понять причины, которые лежат в основе разграничения употребления глаголов: пришел- «он здесь», а приходил – «его здесь нет», отошел – «его здесь нет, а отходил- «он снова здесь». Количество синтаксических моделей в принципе ограничено. Но множество предложение - бесконечны. Для построения предложений используются порождающие модели, причем имеется ввиду конечное множество грамматических правил, ограниченное количество правил порождения, построенные в соответствии с правилами порождающей, не всегда адекватны предложениям естественного языка. Для учащегося-узбека не встает вопрос о том, что ему надо сказать. Перед ним встает задача как выразить мысль, оформленную на родном языке средствами русского языка. Начиная изучать другой язык, человек всегда слова и целые предложения этого нового языка переводит мысленно на свой родной язык. Установлено, что слабое владение речью обуславливает собой недостаточную дифференцированность восприятия, слабость запоминания изучаемого материала. Если не развита речь, то обычно не развито и абстрактное мышление. В методическом плане этот принцип означает, что усвоение языка неразрывно связано с постижением определенных сторон окружающей действительности. Успешное использование родного языка в

обучении русскому языку находится в прямой связи с уровнем лингвистического описания обоих языков в сопоставительном плане.

Учебный перевод может эффективно использоваться в первую очередь для предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка. Более прочное усвоение фактов как русского так и узбекского языков будет успешным при классификации учебного перевода и разработке путей оптимизации переводных упражнений через приведение учебного перевода в соответствие с современными психологическими и методическими требованиями, предъявляемыми к любому упражнению (разработка специфических видов переводных упражнений, предполагающих более полную реализацию их возможностей).

На основании анализа существующей литературы мы пришли к выводу, что учебный перевод, способствуя лучшему усвоению обоих языков.

Наиболее оптимальным этапом обучения для систематического использования упражнений-переводов следует считать средние классы - начало систематизации знаний по курсу русского языка.

Педагогические наблюдения и анализ основных видов упражнений-переводов, используемых в методике обучения второму языку, позволяют говорить о необходимости совершенствования учебного перевода как в учебниках, так и в практике преподавания предмета. Усовершенствование должно идти по следующим направлениям: приведение учебных переводов в соответствие с современными психологическими и методическими требованиями, предъявляемыми к любому упражнению, придание учебным переводам коммуникативного характера, разработка специфических видов переводных упражнений.

Совершенствование учебного перевода позволило в процессе опытного обучения разнообразить виды работ по переводу, использовать такие двуязычные упражнения, которые не применялись в современной практике обучения русскому языку в национальной школе.

Правильное применение сопоставления русского языка с родным языком помогает обучающимся точно и быстро выражать свои мысли на русском языке, показывает, что в русском и родном языке совпадает и то, что не совпадает, отличается, тем самым способствует облегчения процесса необходимого неизвестного, мысленного перевода с родного языка на русский.

Использование фактов родного языка с соответствующими фактами русского языка может сыграть особую роль в проявлении интереса к русскому языку, как определенной лингвистической сущности и учебному предмету. Поясним это на примере. В процессе усвоения практического курса русского языка, студенты сталкиваются с такими категориями, которые отсутствуют в родном языке. Путем сопоставления грамматических конструкций с их эквивалентом на родном языке студенты убеждаются, в том, что этих категорий в их родном языке действительно нет.

Перевод – это особый вид речевой деятельности, привлекающий внимание различных специалистов: литературоведов, этнографов и лингвистов.

Что касается лингвистики, то она имеет самое непосредственное и прямое отношение к переводу. Оживлению интереса к переводческой деятельности в немалой степени способствовали достижения в области машинного перевода, которые повлекли за собой изучение лингвистических аспектов перевода.

Лингвистическая теория перевода тесно связана с одним из важных разделов языкознания - сопоставительной лингвистикой. Сопоставительная лингвистика во многом решает практические задачи изучения иностранного языка. Сопоставительная лингвистика преследует в первую очередь практическую цель - облегчить овладение вторым языком. В то же время сопоставительный анализ двух языков имеет прямой выход не только в методику изучения иностранных языков, но и в теорию перевода.

Теория перевода тесно связана с изучением проблем двуязычия. Двуязычие обычно определяется как сосуществование и взаимодействие родного и некоторого количества неродных языков.

Упражнения-переводы оказывают значительное влияние на обогащение словарного запаса учащихся, на повышение качества создаваемых школьниками самостоятельных высказываний как на русском, так и на родном языке. Использование упражнений-переводов повышает интерес к изучению русского языка, активизирует познавательную деятельность школьников, способствует овладению нормами русского и родного языков.

Выводы. Учебный перевод способствует выработке тормозящего устройства, подавляющего импульс к употреблению неправильных форм, конструкций, свойственных родному языку, тем самым предупреждает появление интерференционных ошибок, в результате чего повышается уровень знаний учащихся. Кроме того, учебный перевод способствует становлению навыка переключения с одного языка на другой, что не является программным требованием, однако имеет большое практическое значение.

Перспективным и актуальным, на наш взгляд, является разработка методики использования упражнений-переводов как средства развития речи учащихся узбекских школ, разработка системы устных и письменных двуязычных упражнений для обучения в старших классах, выяснение роли упражнений-переводов в организованной транспозиции знаний, умений и навыков, полученных на уроках родного языка.

Литература

1. Абдурахманова И.Э. Перевод как средство обучения на уроках родного русского языка в 7-9 классах общеобразовательной школы. - М., 1996.
2. Азизов А.А. Русско-узбекский краткий словарь Ташкент: Укитувчи, 1989. -
3. Азизов А.А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Т. Укитувчи, 1983.
4. Азизов А.А., Ризаева З. Узбекско-русский словарь: Для учащихся средних школ. Ташкент: Укитувчи, 1989.
5. Андриянова В.И. Совершенствование обучения русской устной речи узбекских школьников. Ташкент: Фан, 1988.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКСКОЙ АУДИТОРИИ

Рузиева Умида Абдуевна,

магистрант,

Гулистанский государственный университет

Язык – это средство общения. Учащийся, изучающий русский язык, должен не только знать, как устроен язык, но и практически владеть им. Функциональный подход к изучению языка, декларация коммуникативности – цель обучения иноязычных учащихся языку. Поэтому все его логико-грамматические структуры должны изучаться ради их функций, которые соответствуют коммуникативным потребностям учащихся определённого контингента. Поэтому первые шаги учителя русского языка при работе с инофонами должны быть направлены на формирование положительного мотивационного отношения к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости (для нужд общения). Уроки русского языка в полиэтнических группах имеют свою особенность, т.к. учитель должен учитывать уровень владения языком учащихся-инофонов при разработке урока и подборе заданий.

И.А.Бодуэн де Куртенэ высказал положение, сохраняющее свою актуальность для преподавания русского языка как неродного в наше время: «При наличности в головах учеников двух языков можно рискнуть предложить им сравнительное обозрение сходства и различий и вообще особенностей этих языков, все равно будут ли это языки родственные –или же менее родственные»[З.С. 134].

Проблемы преподавания русского языка как неродного, обусловлены как экстралингвистическими факторами, так и собственно языковыми.

Определённые препятствия при освоении русского языка, неразрывно связанного с русской культурой и вероисповеданием, создают различия в религиозных представлениях двух народов. Работа преподавателя должна быть

направлена в том числе на сглаживание возможных конфликтов культур, особенно заметных на первоначальном этапе, необходимо разъяснять обычаи и традиции русского народа, воспитывать толерантность по отношению к представителям других конфессий.

Собственно языковые проблемы, возникающие у узбекских студентов, связаны с разными уровнями языка (фонетика, грамматика, орфография). В основном они объясняются существенными различиями в системах изучаемого русского и родного узбекского языка, относящегося к группе тюркских.

Межъязыковая интерференция может стать причиной возникновения множества ошибок. Кроме того, латинская графика, вполне освоенная молодым поколением, создаёт дополнительные трудности при чтении и письме по-русски на начальном этапе. Например, часто русское «р» студенты читают как [п], рукописное «т» как [м] и т.п. Такие ошибки устраняются, как правило, в ходе многочисленных тренировок, упражнений в чтении.

В тренировках в процессе обучения нуждается также фонетика русского языка. Например, гласная ы в узбекском языке отсутствует, а потому ее произношение вызывает затруднения.

Свою эффективность показало аудирование в решении разнообразных фонетических и орфоэпических проблем. «Целесообразно обучение аудированию на занятиях по РКН с привлечением интересных профессионально значимых для студентов аудиотекстов посредством постепенного введения трудностей, связанных с языковой формой, содержанием сообщения, условиями его предъявления и источниками информации» [3.С. 15].

Особого внимания требуют русские слова с шипящими [ш], [щ], [ж]. Ряд упражнений должен быть направлен на различение ш – щ при чтении и на письме, поскольку речь узбекских студентов часто демонстрирует путаницу, например, в употреблении действительных причастий настоящего и прошедшего времени типа пишущий – писавший. Буква ж соотносится ими с j узбекского алфавита, она обозначает мягкий звук [дж']. Твёрдое произношение [ж] в словах жизнь, живот и т.п. даётся с трудом и требует тренировки. Показателен случай, когда студент

попросил писать его не как в паспорте Шохиджахон, а Шохижахон (во избежание негативных ассоциаций).

Частые ошибки на письме у узбекских студентов возникают в использовании мягкого знака, что объясняется отсутствием такой буквы в узбекском алфавите.

Преподаватель должен объяснять основные случаи его использования в середине слова, на конце существительных и глаголов, а также перечислять грамматические формы, где он отсутствует. Глагольные буквосочетания -ться, -тся практически не различаются студентами, а также смешиваются с-ца существительных: встречаются ошибочные написания типа учица (вместо учится), преподавательнится (вместо преподавательница). Трудность вызывает написание так называемых йотированных букв русского алфавита (е, ё, ю, я). Вместо них пишут сочетания с й, что соответствует узбекским традициям письма, а вместо е часто используют э и наоборот (в этом году). Преодолению данных трудностей способствуют диктанты различного рода.

Большое значение на первом этапе имеет также параллельное с другими аспектами изучение морфологии русского языка. Особое внимание следует уделить категории рода, поскольку в узбекском данная категория полностью отсутствует. В связи с этим при употреблении имён существительных часто допускаются ошибки при согласовании, например, слов мужского и женского рода на -ль, а также в целом частотны ошибки в определении рода, например, когда мальчик говорит я родилась, а девочка я родился. Соответствующие ошибки возникают в употреблении адъективных лексем, требующих в русском языке обязательного согласования по роду с определяемым словом и семантически зависимых от определяемых ими имен существительных [2.С. 200].

Русские предлоги, используемые с определёнными падежами, также вызывают затруднения у студентов (ошибки типа на больнице, в рынке, вы сейчас на лицее, привезла на магазин).

В системе русского глагола для узбекских студентов весьма проблемны представления о виде, инфинитиве, повелительном наклонении, так как эти грамматические явления отсутствуют в их родном узбекском языке, а также случаи употребления глаголов движения. Обучающиеся с трудом осмысливают эти языковые явления и в речи допускают многочисленные ошибки в употреблении указанных глагольных форм (пришел из Гулистана).

В области синтаксиса преподавателю РКН следует сосредоточить внимание на таких типах связи в русском языке, как согласование и управление. Поскольку узбекский язык имеет агглютинативный строй, а русский – флективный, данные синтаксические связи плохо усваиваются студентами. Решению этой проблемы способствуют не только репродуктивные упражнения, но и творческие задания, стимулирующие продуцирование самостоятельных высказываний обучающихся. Весьма эффективны такие традиционные формы письменных работ, как изложение и сочинение [4. С. 5].

Расхождение письменной и устной речи рождает большое количество орфографических ошибок. Анализ письменных работ обучающихся демонстрирует преобладание этого рода ошибок над всеми остальными по вполне понятным причинам (уский, позно, спосибо и под.).

Преподавание русского языка как неродного в современных условиях невозможно без применения инновационных подходов с использованием новых образовательных технологий. В этой связи большие возможности предоставляют разнообразные интернет-сервисы для общения (ВКонтакте, Viber и т.п.); в силу своей большой популярности в молодёжной среде, а также удобства они способны выступать в качестве объединяющей языки и культуры платформы.

Итак, основные проблемы преподавания русского языка узбекским студентам и их коммуникативные ошибки связаны в первую очередь с несовпадением систем двух языков, отсутствием ряда грамматических явлений в родном языке обучающихся. Учёт охарактеризованных выше особенностей узбекского языка и культуры в сопоставлении с русской лингвокультурой

позволит продуктивно работать над устранением ошибок в речи иностранных обучающихся.

Литература:

1. Анисимова И.Н. Функционально-семантические особенности адъективных лексем в составе пейзажного описания художественного текста/И.Н.Анисимова//Вестник Чувашского университета.–2012.№1.–С. 200-206.
2. Анисимова И.Н. Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета/И.Н.Анисимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт».–2015.–С.15.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. /И.А.Бодуэн де Куртенэ.–М., 1963.–Т.
4. Петухова М.Е. Синтаксическая синонимия при обучении русскому языку как иностранному и неродному/М.Е.Петухова, И.А.Симулина//Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Материалы IV международной научно-методической конференции.–2015.- С.5.

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ И
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Фёдорова Лариса Ивановна,

старший преподаватель

Филиал Российского государственного университета нефти и газа

имени И.М.Губкина

(Узбекистан)

Языковая подготовка является основой профессиональной подготовки выпускника современного вуза, которая, в свою очередь, должна отражать готовность к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. К сожалению, на практике мы видим, что мотивация студентов в процессе изучения языка в неязыковом вузе ориентирована в большей степени на профессиональную деятельность и в меньшей степени – на личностное самоопределение и саморазвитие. Потребности студентов в коммуникативно-языковой деятельности при изучении языка реализуются не в полной мере, что можно объяснить недостаточной реализацией в практике обучения в вузе технологий личностно-ориентированного образования. Чтобы научить языку как средству общения, необходимо создать обстановку реального общения, налаживать связь преподавания языка с жизнью, активно используя его в естественных ситуациях.

Одним из способов решения данной проблемы, на наш взгляд, является развитие и расширение форм внеаудиторной работы, под которой подразумевается «планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [2, с.148]. Это могут быть конкурсы на русском языке, обсуждение научной литературы, участие студентов в международных конференциях, различные клубы, кружки, открытые лекции на русском языке, где могут собираться студенты разных специальностей. Сегодня это вполне

достижимо, учитывая возможности онлайн общения, участия в вебинарах и видеоконференциях.

Внеаудиторная работа является эффективным средством расширения и углубления знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися на занятиях по русскому языку, естественным продолжением учебного процесса, им обусловленным и на него опирающимся. В Узбекистане, находясь в среде, где русский язык остается языком межнационального общения, студенты имеют богатые возможности внеаудиторного пополнения знаний и приобретения навыков коммуникации. К внеаудиторным занятиям учащиеся готовятся в процессе учебной работы, в то же время знания, навыки, полученные при внеаудиторной работе, обязательно используются на занятиях по русскому языку.

Внеаудиторные занятия имеют свою специфику: они не являются обязательными, должны отличаться от учебных занятий, быть посильными для студентов, носить познавательный характер, оказывать эмоциональное воздействие. При выборе тематики, форм и видов внеаудиторной работы необходимо учитывать языковую подготовку студентов, их интересы. По форме внеаудиторные занятия по русскому языку могут быть групповыми, массовыми и индивидуальными. Действующими постоянно (в течение всего курса обучения) и эпизодическими. К постоянным относятся групповые внеаудиторные мероприятия – различные лингвистические кружки и общества (клубы). К эпизодическим – массовые сборы (конкурсы, семинары, вечера, олимпиады, викторины, экскурсии, встречи).

Преподаватели русского языка, стремясь удовлетворить интересы учащихся к истории страны изучаемого языка, ее культуре, могут проводить встречи с интересными людьми, экскурсии в музеи, театры, на выставки и т.д., а сейчас, учитывая сегодняшние онлайн возможности, все это становится намного ближе и доступнее. Увиденное и услышанное потом обязательно обсуждается на занятиях, т.е. факты культуры изучаются не только сами по себе, сколько преимущественно в своем отражении в фактах языка, в слове. При подготовке

проведения экскурсий и встреч (в том числе и онлайн) предусматривается определенная подготовительная работа, связанная с предстоящей тематикой мероприятия [3, с.495].

Интерес к русскому языку непосредственно связан и с интересом к художественной литературе, что должно учитываться и во внеаудиторной работе. Наиболее интересно проходят тематические вечера, посвященные творчеству того или иного поэта или писателя. Важным условием повышения эффективности такой работы является постоянно расширяющаяся связь преподавания языка с будущей профессией студента. Это учитывается при выборе художественных произведений и тематики мероприятий. Наибольшее эстетическое и эмоциональное воздействие на учащихся оказывает художественное произведение, воплощенное на экране, а именно в кино- и видеофильмах [1, с.237].

Повышению интереса студентов к русскому языку и русской культуре служат также такие массовые виды внеаудиторной работы, как проведение «Дня русского языка» или «Недели русского языка». Конечно, организация такого рода мероприятий – дело чрезвычайно трудоемкое, требует длительной подготовки с разнообразными видами работ. Но результатом станет незабываемый праздник, оказывающий массовое воздействие и прививающий огромный интерес к русскому языку.

В целом, внеаудиторная работа предоставляет большие возможности не только для развития, обогащения и совершенствования русской речи студентов, но и для формирования их нравственности и общечеловеческой культуры, воспитания студента как будущего гражданина и специалиста, открывает двери в огромный мир богатства, красоты и уникальности русского языка.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – Текст : непосредственный.

2. Зиновкина, М.М. Педагогическое творчество / М.М. Зиновкина – М.: Московский государственный индустриальный университет, 2008. – Текст : непосредственный.
3. Фёдорова Л.И. Значение внеаудиторной работы в процессе обучения иностранному языку / Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (20 ноября 2019 г.). В 5 ч. Ч.2. [Электронный ресурс]: сборник научных статей/ Отв.ред. Н.В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2020. – URL: <http://www.art-gzhel.ru/> – (дата обращения: 02.04.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕЧИ СТУДЕНТОВ-УЗБЕКОВ

Эсанов Уктам Джаббарович,

*кандидат филологических наук, доцент,
кафедра узбекского и иностранных языков,*

Ташкентская медицинская академия

(Узбекистан)

Среди студентов медицинских вузов Узбекистана наиболее заметная и устойчивая языковая интерференция в русской речи проявляется на фонетическом уровне, поскольку узбекский язык не имеет генетического родства с русским языком, он относится к тюркским языкам. В.В.Решетов писал, что ... при выявлении изучении особенностей фонетической системы того или иного языка или диалекта, но и практически, особенно при изучении чужого языка, артикуляционная база которого существенным образом отличается от артикуляционной базы родного языка и орфоэпические нормы которого не находят достаточного отражения в орфографии. [105]

Несмотря на то что узбекские студенты приходят на студенческую скамью уже с определённым уровнем владения русским языком фонетические и фонологические ошибки затрудняют их общение на русском языке,

отрицательно влияют на качество чтения, письма препятствуют полноценному пониманию содержания текстов и значительно снижают результативность.

Широкие возможности систематической коррекции русской речи преподавателем начинается с первых занятий. Задачи коррекции русского произношения у наших студентов требуют определения ими типичных орфоэпических ошибок и разработки системы упражнений по их преодолению: звуковой и слоговой анализ слов, отработка трудных звуков и звукосочетаний (сначала отдельно, потом в словах, затем в связном тексте и т.д.) при этом нужно давать студентам-медикам образцы абсолютно правильного произношения.

Работа по коррекции русского произношения студентами-медиками широкое использование наглядных пособий и технических средств. В этом случае методические приёмы формирования правильного произношения могут быть следующими: прослушивание упражнений и их одновременное чтение, подражание дикторскому тексту, повторение текста хором или вместе с диктором, заучивание пословиц, скороговорок; прослушивания записи образцового чтения, запись чтения студентов, сопоставления их звучания.

Теоретическое сопоставление фонетических систем русского и узбекского языков, наблюдения в процессе обучения студентов-узбеков позволили прогнозировать появление орфоэпических ошибок в их русской речи. По мере продвижения обучения уровень культуры русской речи студентов в общем повышается, однако ряд серьёзных орфоэпических ошибок оказывается весьма устойчивыми.

Приведём примеры таких ошибок, прокомментируем их и предложим пути их искоренения.

Безударные гласные в узбекском языке не редуцируются. Узбекское ударение, в отличие от русского, – фиксированное (обычно на последнем слоге) и фонологической нагрузки не несёт.

Как следствие – при чтении наш студент произносит слова соответственно их графическому изображению, т.е. на месте безударных редуцированных гласных, обозначаемых буквами **а, о, е, я** звучат их ударные

варианты. Таким образом, слово произносится на узбекский манер: в нём можно предположить столько же ударных, сколько и слогов. И наоборот, при правильном восприятии слова на слух студент его пишет так, как слышит: *галава, нара, лиса, (леса), пите́рка*.

Тюркские гласные характеризуются наличием трёх степеней длительности и в соответствии с этим образуются три группы: длинные, краткие (нормальные) и сверх краткие. [3, 47] Система работы по формированию навыков произношения безударных гласных должна быть направлена на выработку умения опознавать в слове ударные и безударные слоги, на осознание того, какие звуки, когда и как изменяются в безударном положении; на отработку навыка произношения безударных гласных в отдельных словах и связном тексте. В такой работе необходимо использовать эффективные приёмы, направленные на осознание особенностей русского произношения (сопоставление, показ и объяснение артикуляций русской речи), так как одной имитации правильного произношения недостаточно

Для коррекции произношения слов с безударными гласными могут быть использованы упражнения предшествующие чтению.

Прослушайте, как произносятся пары слов: *к[ʌ]зá – ко́зы, н[ʌ]рá – но́ры*. Назовите второй звук в слова каждой пары (*[ʌ]* и *[o]*).

Посмотрите на доску и скажите какой буквой обозначены звуки *[o]* и *[ʌ]* в каждой паре слов: *гора – горы, коса – косы*. Как можно узнать, когда нужно читать *[o]*, а когда *[ʌ]*? (Поставить ударение). В каждом слове произносится звук *[ʌ]* на месте буквы *о*? (В безударном).

1. Прослушайте, как диктор произносит слова: *пятерка, ряды, весна, следы* и т.д. Запишите их в тетрадь. Проверьте друг у друга правильность их написания. (Здесь необходимо разъяснить студентам, что на месте букв *е* и *я* произносится звук *[иʲ]*).

2. Прочитайте слова: *гора, коза, вода, роса, неделя, звезда, рябой, нятак*; поставьте ударение, назовите буквы и звуки, из которых состоят эти

слова. Укажите, где звуки не соответствуют буквам, надпишите сверху обозначение звука, который слышен.

Задания для тренировки слуха и произношения:

1. Прослушайте, как преподаватель произносит слова, напечатанные у вас в раздаточном материале: **дорога, ворона, роса, следы, зелёный, нарядить, запятая**. Подчеркните в них буквы которые не соответствуют звукам. Прочитай те слова и назовите подчёркнутые буквы. Ответьте, почему они не соответствуют их произношению. (Безударные).

2. Поставьте ударение в словах: **поляна, волна, цветы, весна, пятнистый**. Подчеркните безударные слоги. Произношение слов этих слов запишите на свои телефоны. Прослушайте запись. В каких словах вы допустили ошибки?

3. Прослушайте слова и запишите их в тетрадь: **колосья, долина, десна, ребята, ряды, пятёрка**. Проверьте друг у друга правильность написания этих слов. Почему вы допустили в них ошибки? (Эти звуки безударные). Как проверить правильность их написания? Приведите примеры слов, в которых правописание безударных гласных проверить ударением нельзя. Что необходимо сделать, чтобы правильно написать такие слова? (Запомнить).

В обучении студентов-узбеков русскому языку необходимо преодолевать влияние их родного языка. Соединение соответствующих рекомендаций, учитывающих это влияние, увеличение часов преподавания русского языка в медицинских вузах (сейчас всего 36 часов) существенно помогло бы улучшить произношение узбекских студентов, повысить их общую языковую культуру, решить ряд проблем улучшения общей успеваемости, которые имеют место среди контингента студентов.

Литература:

1. Гвоздев А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике. М., с. 284..
2. Решетов В.В. Узбекский язык. Ташкент, 1959, с.355.
3. Щербак А.М. Сравнительная фонетика тюркских языков. Л., 1970, с. 202

РАЗДЕЛ III. ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

БЕЗ ЗНАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НЕМЫСЛИМ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАННОСТИ

*Буриев Илхом Эргашевич,
старший преподаватель,
кафедра русского языка и литературы,
Гулистанский государственный университет,
(Узбекистан)*

Русский язык – это один из крупнейших языков мира, русской нации, но одновременно это и язык международного общения в современном мире. Без знания русского языка, поскольку он является языком передовой науки и культуры, одним из общепризнанных мировых языков, немислим высокий уровень образованности.

Профессор В.М. Чистяков отмечал, что параллельное изучение родного и русского языков способствует развитию у школьников «правильного философского подхода к познанию окружающего мира». В наше время устная речь приобрела огромное, невиданное ранее значение [3. С. 128].

Устная речь в нашем обществе в нашем обществе стала исключительно богатой и разнообразной по своим функциям. Как и письменная форма речи, она сообщает разностороннюю информацию и служит общению людей во всех сферах их деятельности: в труде, общественной работе, учебе.

«Научить учащихся свободно общаться на русском языке в устной и письменной форме, читать и понимать художественную, научно-популярную и общественно-политическую литературу на русском языке», является основной целью обучения русскому языку. Чтобы достигать поставленную цель, уроки для нерусскоговорящих учащихся должны быть уроками развития не только устной, но и письменной речи» [1. С. 77].

Процесс устного речевого общения происходит с участием таких видов речевой деятельности как аудирование и говорение, которые неразрывно

связаны и обязательно предполагают друг друга. Поэтому очень важны в обучении выработка навыков и говорения и аудирования. Основой же речевой деятельности является мышление. Как вид речевой деятельности устная речь включают в себя слушание и понимание речи на слух и порождать высказывания речи. Речевое общение органически связано с восприятием и пониманием. Так как особенностью устной речи является соблюдение орфоэпических норм и выразительность речи им должно уделяться особое внимание. Речевая направленность обучения требует включения в упражнения такого лексико-грамматического материала, который в дальнейшем мог быть использован учащимися в процессе общения в тех или иных ситуациях. Необходимые умения для аудирования – это сосредотачивать внимание на слушание речи; узнавать воспринимаемые на слух звуковые образы слов, словоформ, фраз в самых разнообразных условиях – в разном произношении, темпе из разных источников; соотносить звуковые образы слов, словоформ и фраз с их лексическим и грамматическим содержанием, удерживать в памяти содержание воспринимаемых на слух речевых единиц в течении всего процесса слушания; вслушиваться в интонацию речи. На неродном языке аудирование «относится к числу умений, которые нельзя формировать раз и навсегда. Оно требует постоянной тренировки с использованием постоянно усложняющегося материала и в условиях возрастающей трудности.

Для того чтобы выработать навыки аудирования, используются такие упражнения, как: ответы на вопросы по прослушанному тексту; правильное построение вопросов к прослушанному тексту; озаглавливание прослушанного текста; выбор наиболее лучшего из предложенных заголовков; составление плана; определение основной мысли прослушанного текста; пересказ эпизодов, относящихся к какому-то определенному лицу; выражение своего отношения к прослушанному и т.д. Также эффективны задания на аудирование, если использовать тексты с интересной информацией. Например: для студентов медицинских вузов следует привлекать тексты с медицинской терминологией, кроме текстов, предлагаемых учебниками. Прослушивание медицинских текстов

на русском языке дает возможность более эффективно обучать студентов русской медицинской речи, обогащать ее не только общественно-политической, но и с медицинской лексикой, сочетать обучение с воспитанием. Также одной из основных целей обучения русскому языку в группах с нерусским языком обучения является развитие навыков говорения.

Говорение – это активный компонент устного речевого общения. Для того чтобы говорить на неродном языке, необходимо знания языкового материала и умение использовать его для выражения своих мыслей и понимания чужих. Очень полезны оперативно-тренировочные упражнения, направленные на накопление языкового материала, на выработку умений производить какие-либо операции над явлениями разных уровней языка (лексики, словообразования, грамматики и т.д.). Речевые упражнения должны нести в себе информацию, связанную с реальной действительностью, жизненным опытом студентов; требующими от студентов самостоятельного решения тех или иных речемыслительных задач; чтобы была возможность выработать речь согласно тем или иным условиям общения. При помощи собственно речевых упражнений студенты привлекаются к спонтанной речи, что является конечной целью обучения русскому языку в национальных группах.

Литература:

1. Костамаров В.Г., Митрофанов О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1978.
2. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под редакцией А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М., 1981. 240 с.
3. Чистяков В.М. Основы методики русского языка в нерусских школах. – М., 1958. 269 с.

СЕМАНТИКА ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ.

Кенжаева Мухаббат Тоштемировна,

преподаватель,

кафедра русской и мировой литературы,

Термезский государственный университет.

Неопределенно-личные предложения в русском языке — один из особых типов русских простых предложений. Производитель действия в них формально не выражен, не назван, не определен. Однако во многих случаях разного типа обстоятельства указывают на присутствие в этих предложениях производителя действия. К таким обстоятельствам относятся прежде всего локально-пространственные конкретизаторы. Возможность/невозможность выявления семантического субъекта, как правило, обуславливается семантикой обстоятельства, которая в свою очередь в значительной мере определяется лексическим значением слов, заполняющих данную позицию.

В зависимости от значения обстоятельства места могут играть роль собственно обстоятельства или выступать в качестве семантического субъекта действия. Рассмотрим функцию и значение русских слов *комната* и *банк* в следующих двух предложениях: «В большой *комнате* первого этажа, напоминавшей не то кабинет, не то библиотеку, с веселым азартом *пили* баварское пиво, нещадно *курили* безвкусные трофейные сигареты и *вели* нескончаемые разговоры». «Возьмите, гражданин Миляев, свои деньги. *В банке* обменяют» (Бондарев «Берег»). *Комната* и *банк* по грамматическому значению мало отличаются друг от друга: оба слова — неодушевленные существительные, обозначающие конкретные предметы (помещения разного вида), как правило, не сочетающиеся в речи с глаголами активного действия. Различаются же их семантические структуры: слово *банк* имеет, кроме значения «конкретное помещение» и значение «учреждение, в котором работает определенная группа людей». Выявленные различия в семантике рассматриваемых слов приводят к тому, что два предложения, одинаковые по структуре, оказываются различны по

значению: в первом предложении слово *комната* выступает в качестве обстоятельства места, а слово *банк* во втором - в роли семантического субъекта, сравните: «Возьмите, гражданин Миляев, свои деньги. *Банк* обменяет». Как видим, семантика слова *банк* определяет содержание всего предложения. Это полностью соответствует положению Р. А. Будагова о взаимопроникновении и взаимодействии между семантикой слов и грамматическими категориями. При этом «не простое подчинение слова предложению, а их взаимодействие определяет мысли всего предложения» [1, с.155].

Возможность / невозможность слова в позиции обстоятельства места выражать субъект действия раскрывается на основе семантики предиката – выразителя признака субъекта.

В русском языке, как и в любом другом, существует ряд слов, способных, наряду с основным значением, обозначать лицо (такие, как *колхоз, институт, завод, министерство, профсоюз, ООН, НАТО, СНГ* ит. д.). Эти слова образуют особые лексикосемантические группы. По принятому нами разделению, подобные слова можно представить в русском языке в следующей лексикосемантической классификации: «учреждение» (эта группа включает в себя такие слова, как *колхоз, завод, институт, школа, госпиталь, таможня* и т. д.); «организации разного характера» (*правительство, министерство, профсоюз, партком, ООН, НАТО, СНГ* и т.д.), «административно-территориальные единицы» (*союз, область, район* и т. д.). «топонимические локальные единицы» (*Азия, Африка, Москва, Ханой, Киев, Псковская земля* и т. д.), «постройка» (*дол. гостиница, театр, кинотеатр, цирк, музей, выставка* и т. д.), «названия жанров искусства, печатных изданий» (*роман, рассказ, опера, балет, фильм, газета, журнал, «Даракчи», «Тасвир»* и т. д.), «транспортные средства» (*поезд, самолет, автобус, трамвай, вагон* и т. д.), «вид деятельности человека или «результат деятельности людей» (*собрание, дискуссия, съезд, правление, заявление, телеграмма* и т. д.), «наименование лица» (*люди, дети, взрослые, студенты, медики* и т. д.).

В принципе, чем у слова больше объем семы, тем вероятнее возникновение семантики субъекта у обстоятельства. Это происходит тогда, когда действие «связывается с какой-то определенной группой людей» [3, с. 214]. Отметим, что слова группы «наименование людей» в данной позиции используются только в форме множественного числа: «В селе, на виду у взрослых, за такие игры гоняли, грозили директором и милицией» (В. Распутин «Уроки французского»). Синонимичное предложение будет таким: «В селе взрослые за такие игры гоняли, грозили директором или милицией». Сравните: «- Тут, кажется, Марья пускала раньше на ночлег? — Да, она и сейчас жива, у нее и теперь ночуют — по рублю с носа, прежней валютой» (Белов «За тремя волоками»). В данном случае подобная замена невозможна.

Осмысление лексического значения слова, заполняющего описываемую позицию, является первым шагом на пути к пониманию его роли в предложении. Существенна при этом роль контекста. Под контекстом мы понимаем всю совокупность элементов, лексических и грамматических, языковых и внеязыковых, которые создают фон для каждого конкретного высказывания.

Слова одной и той же группы в разных контекстах могут вызывать представление о субъекте действия и могут оставлять его неопределенным. Например: «В такие минуты на Киево-Печерской земле как бы заново переживают все, что произошло» («Правда», 1989, 30 декабря). Или «В Атамановске сейчас тоже гуляют» (В. Распутин «Живи и помни») (группа «топонимические локальные единицы»). В первом предложении возможна трансформация: «Киево-Печерская земля переживает...», а «Атамановск...- гуляет» не синонимично. В данном случае имеются в виду не все жители Атамановска.

Одно и то же слово в данном предложении играет роль обстоятельства места, а в другом – роль семантического субъекта. Сравните, например, функцию слова *город* в следующих предложениях: «Это в городе по знакомству достают – там у продавцов есть знакомые, а есть и незнакомые» (В. Распутин «Деньги для Марии»). В этом предложении слово *город* выполняет роль обстоятельства места, так как важно где достают. «...И она отлично знает, что на уборку из городов

пришлют машины, людей, надо будет, государство опять даст деньги» (В. Распутин «Деньги для Марии»). Здесь это слово обозначает семантический субъект; выражению *откуда пришлют машины* синонимично *кто пришлет*. Таким образом, семантика позиции должна быть определена еще одним решающим фактором — лексико-семантическим согласованием между субъектом и предикатом, предикатом и обстоятельством и другими членами предложения.

Н.И. Данильченко считает, что условие для семантического согласования — это наличие общей семы *лицо* у согласуемых элементов, т. е. у слова, заполняющего позицию обстоятельства, и у предиката. Этого, на наш взгляд, недостаточно. Часто наблюдаются случаи, когда в обеих частях предложения наличествует общая сема *лицо*, а согласования не возникает, как, например, в следующих предложениях: «*Из цветочного магазина принесли* дерево белой сирени и *поставили* в гостиной» (А. Толстой «Хождение по мукам»). Здесь важно — откуда (значение места). Сравните: *В магазине получили* товар. *Магазин получил* товар.

Мир составляют предметы и явления, в нем существует и человек. «Явление и предметы не действуют, не мыслят... а человек живет в природе и в обществе, он действует, мыслит, познает, ощущает, создает предметы» [4, с. 6]. Любое явление и любой предмет могут стать субъектами некоторого состояния или признака, человек также может быть субъектом того или иного действия или состояния.

Если русское существительное *река*, обозначающее постоянный водный поток значительных размеров с естественным течением по руслу от истока вниз до устья [2, с. 587], становится субъектом высказывания, то оно должно выбрать в качестве выразителя своих свойств те слова, которые способны назвать его признаки или состояния. Например, прилагательные *большая*, *глубокая* или глаголы *течь*, *подниматься*, *впадать*: *река большая*, *река глубокая*, *река течет*, *река поднимается*, *река впадает* в...

Если русский глагол *течь* обозначает состояние «течения» какой-либо жидкости, то в согласовании с ним в субъектной позиции должно быть

употреблено существительное, которое выражает предмет или явление, обладающее таким признаком, как *река, ручей, кровь: течет река, течет ручей, течет кровь*. Вот в этом и состоит семантическое согласование.

На этом принципе строятся идеографические словари и словари сочетаемости слов. Без семантического согласования любое высказывание бессмысленно. Например, можно построить предложение *Птицы поют, но Дома поют* нельзя. Так же как, например, в предложении «В университете готовят преподавателей» ощущается субъект, его можно выявить в синонимичном: «Университет готовит преподавателей», а в предложении «В саду поливают цветы» представление о субъекте отсутствует, потому что *сад* может стать зеленым или желтым, а поливать он не умеет. Это семантическое согласование первого типа, не сопровождающееся изменениями в семантической структуре слова. В таком случае лексема входит в субъектную позицию в своем узувальном значении, которое обеспечивает возникновение/невозникновение семантического согласования между субъектом и предикатом.

Литература:

1. Будагов Р. А. Семантика слова и структура предложения. – Л.: 1986. Вып. 10.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка.- М.: 1986.
3. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. - М.: 1975.
4. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты синтаксиса. - М.:1982.
5. Гак В. Г. К проблеме соотношения языка и действительности // Вопросы языкознания. - М.: 1972.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Нармуратов Ишанкул,

*кандидат педагогических наук,
кафедра русской и мировой литературы,
Термезский государственный университет
(Узбекистан)*

В языковой жизни всех наций и народностей сложилось равноправное двуязычие, при котором языки народов, функционирующие во всех сферах жизни и деятельности, сочетают эти функции русского языка.

В последние годы в научно-методической литературе все чаще ставится вопрос о необходимости изучения русского языка с точки зрения общественных сфер применения, его практического функционирования. Языковая коммуникация происходит в конкретных сферах общения, обслуживающих разные области деятельности человека в обществе. Поскольку речевая деятельность неразрывно связано с деятельностью человека, то и обучения языковой коммуникации в условиях национальной школы не может строиться без органической связи с задачами речевой деятельности и вне контекста социальной среды школьников.

Следовательно, в целях более успешного овладения учащимися русским языком как средством общения, необходимо определить сферы, для общения в которых ведется подготовка учащихся. Ориентация на сферы общения позволит сделать процесс обучения русскому языку более целенаправленным и приблизить его к условиям реальной речевой коммуникации.

Однако еще отсутствует единство взглядов не только на саму сущность сферы общения, но и на номенклатуру сфер, свойственных тому или иному языковому коллективу. Вероятно, это объясняется прежде всего тем, что содержание сфер обучения в том или ином обществе определяется его конкретной социально-классовой структурой. Так, к сферам общения подростков английский методист У.Мэки относит: 1) дом, 2) общину, 3) занятие, 4) этническую группу, 5) церковь, 6) товарищей по играм, 7) радио и телевидение, 8) чтение.

Совершенно ясно, что перечисленный набор социальных групп, учреждений, средств массовой информации и коммуникации, форм общения не может служить основой для дальнейшего исследования. При этом надо отметить, что понятие сферы общения не является достаточно разработанным ни в социолингвистике, ни в педагогике. Наиболее интересными работами по

определению сфер общения являются исследования В.Л. Скалкина, Н.Г.Михайловской, И.Вахар, Н.Ребане. В.Л.Скалкин в своей работе «Основы обучения устной иноязычной речи» дает теоретическое определение сфер общения, а также на основе наблюдений над факторами коммуникации в различных условиях и изучении драматических произведений выделяет весьма обширную номенклатуру типичных сфер общения. Исходя из данного определения, В.Л.Скалкин выделяет восемь сфер устного общения, которые, как предполагается, присущи любому языковому коллективу.

1. Социально-бытовая сфера, в которой речевой контакт с другими людьми определяется необходимостью удовлетворения повседневно бытовых потребностей. Отношения между участниками носят официально-деловой характер. 2. Семейная сфера, в которой речевое побуждение вытекает из его естественных, носящих неофициальный характер, отношений с другими членами семьи. 3. Профессионально-трудовая сфера, в которой речевое побуждение вытекает из характера производственной или учебной деятельности. Основные виды коммуникации-устный монолог и диалог. 4. Социально-культурная сфера, в которой коммуникативные отношения между партнерами носят характер свободной беседы. Основной вид коммуникации-диалог. 5. Сфера общественной деятельности, тематика которой определяется социально-возрастной принадлежностью. 6. Административно-правовая сфера, в которой отношения носят строго официальный характер. 7. Сфера ;игр, увлечений, которая носит неофициальный характер. Данной сфере свойственно неофициальное общение диалогической формы.

8. Зрелищно-массовая форма (театр, кино, радио, телевидение), в которой коммуникант выступает всегда в роли слушателя (зрителя), однако свои суждения он может высказать письменно (в прессе) или устно (в выступлении).

Таким образом, В.Л.Скалкин выделяет сферы общения на основе речевых контактов взрослого члена языкового коллектива. Результаты проведенного автором исследования могут быть использованы в нескольких направлениях:

1. При определении тематики устной речи: 2. При раскрытии коммуникативного содержания отобранных тем: 3. При комплектовании текстового материала: 4. При отборе языкового материала.

Цель исследования Н.Г. Михайловской состоит в том, чтобы показать ряд языковых и неязыковых тенденций, нередко разнонаправленных, существующих объективно, которые должны учитываться при социолингвистическом исследовании русского языка как средства межнационального общения. Вследствие этого весьма актуально, как терминологизация самого понятия сферы, так и определение признаков, по которым проводится классификация сфер и их относительное разграничение. Автор отмечает наиболее постоянные разновидности при классификации сфер:

1) Сфера хозяйственной деятельности; 2) политической деятельности; 3) науки и техники; 4) сфера делового общения; 5) преподавания; 6) судопроизводства; 7) сфера периодической печати; 8) театра и кино; 9) сфера телевидения и радиовещания.

Выделяются также сферы бытового общения и художественной литературы. Названные разграничения хотя и являются наиболее распространенными, однако в ряде социолингвистических трудов количество сфер колеблется, а их численное увеличение происходит в основном за счет более дробного деления. Н.Г. Михайловская отмечает, что понятие сфера употребительно и в экономике, где разграничение проводится между производственной и непроизводственной сферами. Сопоставление сфер, представленных в социолингвистических трудах, с одной стороны и в экономических - с другой, показывает их явное несовпадение. Лингвисты исходят, в первую очередь, из функций и форм реализации языка, а это в ряде случаев позволяет объединить такие области деятельности, которые у экономистов оказываются разграниченными. При социолингвистической интерпретации сфера трудовой деятельности оказывается сопоставленной со сферой речевой деятельности при всем многообразии ее проявлений.

Как видим, выявление сфер общения ориентировано на взрослого члена языкового коллектива. Что касается проблемы выявления сфер общения школьников национальной школы на русском языке, то к этому вопросу обратились И.Вахар, Н.Ребане, которые видят путь к конкретизации целей обучения речевой деятельности на русском языке в выявлении типичных сфер общения школьников, в отражении основных факторов речевого общения в программах и в учете их при разработке системы упражнений и учебных пособий.

В результате социологического исследования выделены следующие сферы общения.

1. Учебно-познавательная сфера-предметом разговора детей здесь чаще всего является поведение товарищей, действующих лиц рассказов, учеба, знания, умения и способности говорящих или их товарищей. 2. Игровая сфера-тематикой разговора здесь является поведение товарищей, проблемы (как выйти из трудного положения) как лучше сделать что-то), знания, умения и способности, игры (во что играть, правила игры, кого взять в игру). 3. Сфера обслуживания-поведение детей и взрослых, покупка, обстановка (каков магазин, где что расположено и поставлено), знания, умения и способности.

В результате выявления, в какие сферы включается ученик на русском языке вне урока и вне школы, были определены социальные потребности в речевом общении на русском языке. Методом исследования сфер речевого общения ученые избрали анкетирование детей и их родителей, а также интервьюирование детей. Проведенное обследование учащихся 4-6 классов позволило определить сферы общения, в которых учащиеся используют русский язык: 1) игровая, 2) учебно-познавательная, 3) спортивная, 4) культурная, 5) семейно-бытовая, 6) сфера обслуживания.

Изучение языковой коммуникации учащихся в рамках выделенных сфер общения показало, что речевая деятельность в разных ее видах осуществляется учащимся с неодинаковой степенью активности. Доминируют рецептивные виды речевой деятельности: слушание и чтение. Продуктивные виды речевой

деятельности (говорение и письмо), по сравнению с репродуктивными, занимают более скромное место в речевом общении учащихся на русском языке.

Литература:

1. Русский язык в различных условиях национально – русского двуязычия.- М.: НИИОП АПН, 1989,-49 с.
2. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи.-М.: Русский язык., 1987.-248 с.
3. Михайловская Н.Г. К проблеме определения сфер функционирования русского языка как средства межнационального общения// Русский язык в школе.-1982.-№ 1, С.71.
4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.- М.: Педагогика, 1979.-351 с.
5. <https://cybtrleninka.ru>
6. <https://cybtrleninka.ru>
7. <https://infourok.ru>.

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА

*Нурмухамедова Дилбар Фаруховна,
кандидат филологических наук, доцент,
кафедра русского языка и литературы,
Гулистанский государственный университет,
(Узбекистан)*

Ещё в далеком прошлом передовые узбекские мыслители широко проводили исследования, сделали научные открытия, которые составляют золотой фонд мировой, общечеловеческой науки и культуры. У истоков сокровищницы знаний стояли наши великие предки, имена которых известны во всем мире. Это мыслители-историки Бабур, Огахи, Абулгази Бахадырхан; энциклопедисты Беруни, Ибн-Сина; языковеды-поэты Кашкари, Юсуф Хос Хаджи, Алишер Навои и многие другие.

Как отмечает Ислам Абдуганиевич Каримов, «в развитие интеллектуального потенциала республики, расширение международных научно-культурных связей значительный вклад внесли ученые-историки, археологи, этнографы, языковеды. Исключительный интерес представляют работы, связанные с изучением этногенеза и воссозданием объективной истории узбекского народа, изучением его традиций, уклада жизни и культуры» [1. С. 278].

Процесс заимствования слов немыслим без культурно-языковых контактов. Роль лингво-культурных контактов в развитии языка исключительно важна. В различные периоды развития языкознания она оценивалась по-разному. Так, в период расцвета "нового учения о языке" академика Н. Я. Марра значение контактов в языковом развитии оценивалось несколько гипертрофированно. Почти все происходящее в языке объяснялось действием языкового взаимовлияния. Более того, само происхождение множества языков объяснялось их контактами, "смещением". Сам термин "языковые контакты" появился сравнительно недавно и принадлежит А. Мартине, хотя широкое распространение он получил после выхода в Нью-Йорке известной работы У. Вайнрайха "Languages in contact", первое издание которой появилось в 1953 г., второе - в 1963 [2. С. 30]. После этого термин "языковые контакты" начал широко использоваться в лингвистике.

Следует обратить внимание на такой реальный факт, что основное и наиболее очевидное следствие языкового контактирования - это лексическое взаимопроникновение двух языковых систем. В лингвистике этому вопросу уделяется довольно большое внимание. Однако воздействие одного языка на другой этим не ограничивается.

Предварительный анализ, проведенный нами, показывает, что длительные языковые контакты сказываются на всех уровнях языка - синтаксисе, морфологии, лексике, фонетике. Слова индоевропейского происхождения, издревле вошедшие в узбекский язык и прочно им усвоенные не наносят ущерба развитию родного языка, а, наоборот, способствуют его обогащению

и совершенствованию. Языковую систему нельзя считать замкнутой в смысле абсолютной независимости от действия лингвистических факторов, связанных с влиянием на язык развития общества, мышления и производства.

Изучение контактов родственных и неродственных языков и, в частности, заимствования слов из одного языка другим имеет длительную историю. Все большее внимание стали привлекать языковые особенности каждого отдельного памятника письменности тюркского языка с целью выявить в системе его изоглосс субстантные явления, соотношение литературного и разговорного стилей и т.д. Предпринимается целый ряд попыток выделить родственные языки, найти общего предка этих языков, сгруппировать, дать классификацию известных языков на основе сходства и различий в их структурах.

Корни дружественных отношений и добрососедства тюрко-язычных и таджикского народов уходят в глубокую древность. В течение многих веков они жили на одной земле, как равноправные члены единой семьи, вместе разделяли радости и горести жизни, вместе отстаивали общие интересы. Поэтому истоки взаимовлияния этих языков были заложены еще в древности. Два дружественных соседа узбеки и таджики - веками жили в одних экономических, политических и культурных условиях жизни.

Взаимовлияние, взаимодействие языков издавна приобретают широкомасштабный характер. Многовековую историю имеют русско-узбекские языковые взаимоотношения. Исторические корни связи русского народа с народами Средней Азии уходят в глубь веков. Уже на рубеже VII-VIII вв. началась торговля славян со Средней Азией. Указание на эти древние связи мы находим в работах арабского историка IX в. Абдул-Касым Убейдуллаха, более известного под именем Ибн-Хазрат Бега, акад. В.В. Бартольда, Б.Д. Грекова, в исследованиях узбекских историков Х.Х. Абдурахманова, А.М. Аминова и др.

Проникновение отдельных лексических элементов из русского языка в тюркские языки, в том числе и в узбекский, началось очень давно. Об этом

говорит наличие в половецком словаре "Codex gumanicus"/XIV в./ таких русских слов, как изба, печь и некоторых других.

В текстах ярлыков, грамот, посольских писем, челобитных и других документов, отражающих торговые и дипломатические отношения между среднеазиатскими ханствами и Московским государством в XVI-XVII вв. находим такие русские слова, как урус. /"русский"/, Москав /"Москва"/, кноз /"князь"/, купчин /"купчий"/, июн у /"июнь"/, пут /"пуд"/, сужна /"дюжина"/, ящик /"ящик"/, чит /"ситец"/, поплин /"поплин"/, тик /"тик"/, камзур /"камзол"/, кампит /"конфета"/, самавор /"самовар"/, патнус /"поднос"/ и др.

Тем не менее, активное проникновение русских слов в узбекский язык начинается со второй половины XIX в. Массовое проникновение слов из русского языка в узбекский начинается лишь с середины прошлого века.

В первой половине XX в. число слов и выражений, заимствованных из русского языка, в узбекском языке из года в год возрастает. Заимствование слов как лингвистическое явления представляет собой результат социально-экономического общения, имевшего место между народами, заимствование слов как социальный фактор является тем, "причинным началом", которое образует сферу общения одного коллектива языковых носителей с другим таким же языковым коллективом, т.е., если можно так выразиться, сферу "международного" общения. Благодаря этому, заимствование связано с двумя сферами языкового общения: сферой общения народов между собой и сферой общения между членами одной языковой среды.

В конце 20-х и в 30-е годы в узбекский язык вошли многие термины из математической, биологической, общественно-политической, философской и других отраслей знаний. Часть узбекской лексики возникла путем калькирования. К 70-м годам произошло значительное расширение семантики слов общей узбекской лексики, в том числе заимствованных в древние времена из восточных языков. Заимствованные слова, войдя в узбекский язык, довольно быстро начинают ощущаться в общей массе лексики "своими" словами. Подавляющее большинство носителей узбекского языка, кроме

специалистов, не подозревает, например, что слова калам /карандаш/, мактаб /школа/, бино /здание/ и т.п. - арабского происхождения, бехи /айва/, гул /цветок/, барг /лист/ - персидского. Среди заимствований, прочно вросших в ткань узбекского языка, есть и слова из русского языка. Они подверглись действию грамматических законов узбекского языка, приняли его словообразующие и формообразующие аффиксы.

Наше исследование подтверждает вывод о том, что основные причины языковых заимствований связаны с контактированием народов и языков, с действием социальных факторов. Заимствование новых слов отражает уровень развития общества и характер общественных отношений, социальную значимость нового предмета, понятия, явления. Заимствованное слово органически входит в систему узбекского языка и может подвергаться семантическим трансформациям, грамматическим преобразованиям, фонетическим изменениям.

Литература:

1. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. – Т., 1997. 315 с.
2. Холмурадов А. Н. Креолизованные и некреолизованные подсистемы современного узбекского словообразования. – Т., 1989. 144 с.

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ СОЦИУМА

*Попов Дмитрий Владимирович,
доктор философии (PhD) по филологическим наукам, доцент,
кафедра русского языка и литературы,
Андижанский государственный университет
(Узбекистан)*

Вопросы глобального функционирования языков в определенных социальных условиях являются центральными для осмысления живого механизма языка не только как деятельности человеческого субъекта, но и как

социального факта. Результаты изучения языковых ситуаций, коммуникативной среды, как небольших государств, так и крупных ареалов имеют практическое применение в программах языкового строительства и представляют собой большую ценность для современных исследователей в различных областях знаний, таких как лингвистика, социолингвистика, психолингвистика, лингвопсихология, этнопсихолингвистика и др.

Проблемы типологии языковых ситуаций рассматриваются в работах многих лингвистов, таких, как В.А. Виноградов, Л.Б. Никольский, В.А. Аврорин, А.Д. Швейцер, Г.В. Степанов, У. Стюарт, Ч. Фергюсон и др.

Термин «языковая ситуация» трактуется разными исследователями по-разному. В.А. Виноградов определяет языковую ситуацию как «совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупность языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований» [2, С. 616]. Являясь главным объектом изучения макросоциолингвистики, языковые ситуации понимаются также как «совокупность языков, подязыков и функциональных стилей, обслуживающих общение в административно-территориальном объединении и в этнической общности» [4, С. 79-80]. Г.В. Степанов рассматривает языковую ситуацию как «отношение языка к другим языкам, проявляющегося в различных формах пространственных и социальных взаимодействий» [5, С. 30-31]. В.А. Аврорин, акцентируя внимание на проблеме изучения языковых ситуаций как самой существенной и наиболее специфичной для современной социолингвистики, включает в понятие языковой ситуации весь функциональный аспект языка, а именно – «складывающийся под влиянием социальных условий характер функционирования различных форм существования языка и их взаимодействие с другими языками во всех сферах жизни конкретной этнической общности» [1, С. 51]. А.Д. Швейцер дает развернутое определение языковой ситуации, трактуя ее как «совокупность форм существования языка (языков, региональных койне, территориальных и

социальных диалектов), обслуживающих континуум общения в определенной этнической общности или административно-территориальном объединении» [2, С. 481].

Осуществляя социолингвистический анализ языковых ситуаций необходимо принимать во внимание весь комплекс социально-экономических, политико-административных, культурно-религиозных факторов, а также факторов семейно-родовой организации, оказывающих непосредственное воздействие на формирование и развитие конкретной языковой ситуации. Так, Л.Б. Никольский при рассмотрении языковой ситуации предлагает учитывать такие факторы, как «экономическое состояние района (страны), общественный строй, этнолингвистический, социальный, профессиональный состав населения, его географическое распределение, распределение по возрасту, полу, образовательный ценз, генеалогические различия языковых образований, их использование в различных сферах человеческой деятельности и жизни» [4, С. 114-118].

В рамках социолингвистической типологии наряду с понятием языковой ситуации В.А. Виноградов ввел понятие «коммуникативной среды», которая определяется как «исторически сложившаяся этносоциязыковая общность, характеризующаясь относительно стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью» [2, С. 9]. Раскрывая понятие коммуникативной ситуации, В.А. Виноградов подчеркивает, что ее формирование в отличие от таких единиц, как коллектив, социальная группа и общность, осуществляется в рамках населения, а не в рамках общества, а ось «этническая группа – язык» является основной для рассмотрения указанной проблематики.

Среди параметров, являющихся существенными при типологизации языковых ситуаций, В.А. Виноградов выделяет следующие: степень языкового разнообразия (лингвистической непрерывности); степень генетической близости языков (лингвогенетической непрерывности); количественное соотношение говорящих на каждом из данных языков; характеристика пространственного

распределения языка; наличие или отсутствие обработанных форм языка; эстимационная характеристика языка [2, С. 33-37]. Описывая типологические признаки языковых ситуаций, В.А. Виноградов выделяет количественные, качественные и оценочные признаки.

К количественным признакам, по В.А. Виноградову, относятся: а) число идиомов – компонентов конкретной языковой ситуации (монокомпонентные, бикомпонентные и поликомпонентные языковые ситуации); б) число говорящих на каждом из идиомов к общему числу населения исследуемого ареала (демографическая мощность идиомов); в) число коммуникативных сфер, входящих в сферу обслуживания каждым идиомом (коммуникативная мощность идиомов); г) число функционально доминирующих идиомов (однополюсные и многополюсные языковые ситуации); д) по признакам демографической и коммуникативной мощности (равномощные и разномощные идиомы) различаются равновесные и неравновесные языковые ситуации.

Среди качественных признаков В.А. Виноградов отмечает: а) лингвистический характер входящих в языковую ситуацию идиомов – разновидности одного языка или разные языки (однойязычные и многоязычные языковые ситуации); б) структурно генетические отношения между идиомами – сходные, родственные (гомогенные и гомоморфные языковые ситуации), несходные, неродственные (гетерогенные и гетероморфные языковые ситуации). Возможны также языковые ситуации, комбинирующие данные характеристики: гомогенная и гомоморфная, гомогенная и гетероморфная, гетерогенная и гомоморфная, гетерогенная и гетероморфная языковые ситуации; в) функциональная равнозначность или неравнозначность идиомов (гармоничные и дисгармоничные языковые ситуации); г) характер доминирующего в государственном масштабе идиома – местный язык или импортированный (эндогlossные и экзогlossные языковые ситуации).

Оценочные признаки согласно данной типологии затрагивают внешнюю и внутреннюю оценку идиомов носителями других языков и исконными носителями языка в отношении его коммуникативной пригодности,

эстетичности, культурной престижности и т.д. В этом плане различаются диглосные и недиглосные языковые ситуации.

Рассматривая языковую ситуацию как компонент коммуникативной среды важно помнить о человеческой составляющей данной проблематики, ведь «за “языковой ситуацией” стоят коллективы людей, живущих в определенных условиях и говорящих в определенных случаях на определенных языках» [2, С. 616-617], выбирая ту или иную тактику речевого поведения.

Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Виноградов В.А., Коваль А.И., Порхомовский В.Я. Социолингвистическая типология. – М.: URSS, 2014. – 136 с.
4. Никольский Л.Б. Синхронная социолингвистика. – М.: Наука, 1976. – 168 с.
5. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. – М.: Наука. – 224 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

*Салимов Рустам Давлатович,
доктор филологических наук, профессор
Российско-Таджикский (Славянский) университет
(Таджикистан)*

Вопрос об определении понятия причинности в лингвистике до сих пор не решен однозначно. Трудность в определении категории причинности неизбежна вследствие универсальности этого понятия и многоликости его проявления, выходящего за рамки лингвистики. Причина и следствие входят в состав всеобщей системы связи.

В конкретном языке причина рассматривается как одна из понятийных категорий, т.е. замкнутая система значений некоторого универсального семантического признака или же отдельное значение этого признака безотносительно к степени их грамматикализации и способу выражения [3, 216].

Объектом исследования в настоящей статье являются способы выражения причинности в простом предложении в русском и таджикском языках на материале произведений русской и таджикской художественной литературы и их переводов на сопоставляемые языки.

Н. М. Шанский определяет роль сопоставления как методического приема в обучении неродному языку и как путь теоретического изучения обоих сопоставляемых языков: «Сопоставительное описание русского и родного языков должно представлять собой всесторонний анализ и тщательную характеристику дифференциального и общего на всех языковых уровнях. Особенно большое значение для русской лингводидактики имеет детальное и целенаправленное сопоставительное изучение важнейших явлений базисного русского языка современности с соответствующими иноязычными эквивалентами и аналогами» [7, 225].

Исследование способов выражения причинности на материале произведений художественной литературы, подтвердило, что еще одним центром ФСП причинности должно быть признано полипропозитивное простое предложение с предложно-падежными оборотами, в которых одна или обе пропозиции свертываются, используя механизм номинализации, т.е. механизм преобразования предикативных единиц в именные, последние являются результатом такого преобразования.

Лингвистический аспект причинных отношений имеет специфические средства выражения в русском и таджикском языках.

К лексическим средствам выражения причины относятся в русском и таджикском языках прежде всего наречия причины, существительные с предлогами и именными словосочетаниями, деепричастием.

В русском и таджикском языках наречия причины, которые выступают в функции обстоятельства причины, немногочисленны: *почему, потому, сдуру, сослепу, сгоряча, со зла, поневоле и др.*: *Думала, сгоряча ты ушел, и ждала, что возвернешься, но я разлучать вас не хочу (Шолохов. Тихий Дон)*. Ответа на письмо я **почему-то** не получил и послал другое (Чехов. Драма на охоте <https://ilibrary.ru/text/1165/p.1/index.html>). Мне **почему-то** казалось, что она охотно согласилась бы на это предложение... (Чехов. Драма на охоте <https://ilibrary.ru/text/1165/p.1/index.html>). *Вечером сослепу* старушка прошла мимо своего дома и зашла в чужой двор. Решив, что он больше ее не любит, она **сдуру** выбросила обручальное кольцо. **Сослепу** они не на той бумажке расписались, бумажки-то все у Матрены одной пачкой сколоты (<https://avidreaders.ru/download/matrenin-dvor.html?f=fb2>). Провожających **почему-то** не пускали на перрон... (Симонов. Живые и мертвые, с.10).-

а в таджикском языке : *ночор –поневоле, ноилоҷ-поневоле , чор-ночор (чору-ночор) – волей-неволей, нехотя, поневоле*, которые в настоящее время имеют оттенки образа: *Ман имрӯз ночор ба назди шумо омадам - Я сегодня поневоле пришел к вам (6, с.276). Ў чору-ночор аз ӯяш хеста рафт (6, с.446). Бачамардҳои нозанини тоҷикро низ ба ин ҷанги бемаънӣ бо суруду тарона мегуселониданду тобутҳои сиёҳу ситораи панҷгӯшадорро ноҷор бо нолаву шеван - меназируфтанд. (Красивых таджикских молодых также провожали на эту бессмысленную войну с песнями и принимали черные гробы с пятиконечными звездами беспомощно, со слезами и стонами (Абдулхамид Самад. Гардиши девбод ,с. 175).. Ҷасади бандиёро, ҳангоми сармои сахт ноилоҷ дар барф гӯр мекарданд. (Тела заключенных вынужденно закапывали в снег во время сильных морозов) (Абдулхамид Самад. Гардиши девбод , с.262).*

Исследование способов выражения причинности на материале произведений художественной литературы, подтвердило, что еще одним центром ФСП причинности должно быть признано полипропозитивное простое предложение с предложными оборотами, в которых одна или обе пропозиции свертываются, используя механизм номинализации, т.е. механизм

преобразования предикативных единиц в именные, последние являются результатом такого преобразования.

В русском и таджикском языках при номинализации события-причины используются имена определенного лексико-семантического типа: событийные, абстрактные, а также те конкретно-предметные существительные, которые могут быть осмыслены как событийные.

Причинные отношения в номинализованных простых предложениях оформляются в русском и таджикском языках с помощью первообразных (из-за - аз, из – аз, аз рӯй, барои, от – аз и др.) или специализированных на выражении причинности производных предлогов (благодаря-ба сабаби, ба шарофати ,ба туфайли; вследствие- ба сабаби и др.): ...Люди... на грузовике даже не сразу поняли, что немец сбит; потом поняли, закричали **от радости** и сразу оборвали крик (Симонов. Живые и мертвые, с.45).- Одамон **аз хурсандӣ** фарёд заданд (Симонов. Зиндаё ва мурдаё, с.54). Лицо его вспухло **от слез**, как у ребенка(Симонов. Живые и мертвые, с.46).- Чеъраи ӯ мисли кӯдак аз гирья варам карда буд (Симонов. Зиндаё ва мурдаё, с.55). Я люблю вас, не могу **от тоски** сидеть дома...(Чехов. Чайка, с.229).- Ман шуморо дуст медорам, **аз беқарорӣ** дар хона будан наметавонам (Чехов. Чайка, с.259). Мо дар сояи ин дарахт **аз гармии ӯаво** панаъ будем. – Под тенью этого дерева мы укрылись **от жары** . **Аз ташнагӣ** гулӯяш хушк шуд. – **От жажды** у него пересохло во рту. **Аз тарс** ӯ ӯель чиз гуфта натавонист .- От испуга он ничего не мог сказать (6,с.19). У меня **от волнения** дрожали руки (Чехов. Чайка, с.242).-**Аз ӯаяльон** дастони ман меларзиданд (Чехов. Чайка, с.272). Я страдаю от ревности (Чехов. Чайка, с.259). Одина **ба сабаби** ин воқеа ва аз шунидани суханони «маслиҳатомезонаи» мӯйсафедон хоб буд, бедор шуд ва маст буд, ӯушёр гардид. - Одина **по причине** этого случая и выслушивания «поучительного совета» старейшин спал, проснулся, был пьяным, протрезвел (Айни.Одина, с. 21).**Ба сабаби** ин талқинот ӯ ӯам Одина ба назари як рафиќи умрӣ нигоъ мекард. Из-за этого внушения он также смотрел на Одину как на друга на всю жизнь) (Айни. Одина, с. 42). У нее даже губы задрожали от злости (Симонов. Живые и мертвые, с.4).- Аз ӯазаб

њатто лабонаш ларзиданд (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с.9). Немолодой майор, с орденом на груди, держа руки вверх и дрожа *от досады*, объяснял, что приехал сюда не подрывать нефтебазу, а лишь выяснить возможности ее подрыва... (Симонов. Живые и мертвые, с.15).- Майори миёнсол, орден дар сари сина, дастонашро бардошта меистод ва *аз алам* дараќ-дараќ ларзида мефањмонд, ки ба ин льо барои тарконидани нефтебаза не, балки фаќат барои муайян кардани имконияти таркондани он омадааст (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с.20). От усталости и голода его клонило ко сну, и он сам не заметил, как задремал... (Симонов. Живые и мертвые, с.19).- Аз шиддати мондаѓи ва гуруснаѓи хоб ба ѓ ѓалаба кард ва чи тавр пинак рафтанашро худаш нафањмида монд (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с.26). Я просто оказался в полосе немецкого прорыва, обалдел от страха... (Симонов. Живые и мертвые, с.34).- Ман фаќат дар хатти рахнаи немисњо мондам, *аз тарс дилкаф шудам* (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с.43). ...Тот охнул от боли ... (Симонов. Живые и мертвые, с.43).- ...Вай аз дард воњ гуфт (Симонов. Зиндањо ва мурдањо, с.52). Смешно горячиться **из-за пустяка...** (Горький. Дачники, с.287).- **Барои гапи бењуда** оташин шудан хандаовар аст (Горький. Дачанишинњо, с.314). ... Я смотрела на него и **дрожала от радости...** (Горький. Дачники, с.192).- Ман ба вай нигоњ карда **аз шиддати шодї меларзидам** (Горький. Дачанишинњо, с.210).

Сопоставительное изучение лексических средств выражения причинных отношений в русском и таджикском языках способствует правильному выбору речевых стратегий и, следовательно, адекватному взаимопониманию участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Литература:

1. Бондарко А. В. Функциональная грамматика: проблема системности. // Русский язык в научном освещении. М., 2003, № 1(5). С. 5 - 22.
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Л.: Наука, 1990.- 264 с.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. М.: Учпедгиз, 1961.- 302 с.
4. Грамматикаи забони адабии ѓозираи тољик. Душанбе:Дониш, 1986.-372 с.

5. Русско-таджикский словарь. М.: Русский язык, 1985.-1280 с.
6. Таджикско-русский словарь. М.:Издательствои ностранных и национальных словарей, 1954.-789 с.
7. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. – М.: Русский язык, 1985. – 239 с.

БОГАТСТВО И РАЗНООБРАЗИЕ РУССКОЙ АНТОНИМИИ

Собирова Б.Б. , старший преподаватель,

Халилова Р.А., преподаватель,

Абдуллаев А.В., преподаватель,

кафедра русского языка и литературы

Гулистанский государственный университет

(Узбекистан)

Синонимия в антонимическом гнезде важна и как семантическое отношение. Спецификой синонимии слов в гнезде является то, что такие синонимы представляют собой однокоренные слова, которые отличаются той или иной морфемой – префиксами или суффиксами. Большинство словообразовательных синонимов не фиксируются в синонимических словарях.

Синонимия – одна из центральных категорий языка, одна из самых фундаментальных семантических отношений в лексической и словообразовательной системе языка. Под синонимией понимается тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений.

Синонимия тесно связана с антонимией через систему лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Некоторые ученые считают, что антонимия – это частный случай синонимических отношений. Такая точка зрения представляется нам не соответствующей логическим, психологическим и собственно лингвистическим основаниям синонимии и антонимии. Неразрывная связь синонимии и антонимии все же не означает включения антонимии в синонимию. Если синонимо-антонимичные отношения непроеизводных слов и разнокоренных слов достаточно исследованы, то подобные отношения в системе

производных слов, в словообразовательных антонимических гнездах специально не рассматривались. Такое рассмотрение позволит выявить целый ряд специфических черт производной антонимии, установить отношения эквивалентности близких по значению слов, противопоставленных в гнезде антонимам. Для раскрытия взаимосвязи антонимии и синонимии на уровне производных слов на различных деривационных и частеречных ярусах необходимо максимально широкое понимание синонимии производных слов-антонимов. Только при таком подходе возможно полное структурирование гнезда как системы взаимосвязанных антонимов.

В области глагола широко представлены как лексические, так и словообразовательные антонимы. К лексическим антонимам относятся разнокоренные слова. Приведем два характерных примера префиксальной и суффиксальной синонимии слов, соотносимых с соответствующими антонимами.

Начнем с префиксальной синонимии.

1. зацветать

отцветать

расцветать

По данным словарей, *зацветать* - *начинать цвести, покрываться цветами, расцветать* – *раскрыв бутоны, давать цветки; распускаться, отцветать* - *кончат цвести* (вторичные значения глаголов здесь во внимание не принимаются). Семантика приставочных глаголов модифицируется в соответствии с основными значениями приставок: **за-** - начать действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с большой интенсивностью, **раз-/рас-** - действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с большой интенсивностью, совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом, **от-** - окончить длившееся определенное время действия, названное мотивирующим глаголом.

Как видно из толкования слов, истинными (точными) антонимами являются *зацветать* - *отцветать*. При сопоставлении глаголов *зацветать* и

расцветать видно, что общие семьи (ср. части толкований: покрываться цветами и давать цветки) соединяются в глаголах с различиями: начинать цвести - раскрыв бутоны" различие глаголов - в обозначаемых фазах действия (начало действия - развитие действия). Тем не менее, глаголы *зацветать* и *расцветать* входят в частичные синонимические отношения, противопоставляясь общему антониму *отцветать*, точному для первого и приблизительному для второго слова. Семантическое различие синонимов выступает в дифференцирующих контекстах ("*Этот цветок только зацветает, а тот уже расцвел*"), и сглаживается в нейтрализующих контекстах. Оно становится едва уловимым или даже устраняется совсем:

**Скоро ль луга позеленеют,
Скоро ль у кудрявой у березы
Распустятся клейкие листочки,
Зацветает черемуха душиста.
(А. С. Пушкин "Еще дуют...")**

Форма «*зацветает*» стоит здесь в одном ряду с «*распустятся*», семантически сближаясь с ним по характеру и фазам развитых действий.

Переход от обозначения начальной фазы действия к продвинутой в глаголе *зацветает* часто подчеркивается в тексте лексически, что сближает его по семантике с *расцветать*: "*А то бывает, с т о и т г о р а в с я р о з о в а я - это начал зацветать Иван-чай*"(М. Пришвин. Заполярный мед. Разрядка наша. - А. П.). Наиболее распространенное отношение "синонимы - антоним" в гнезде таково, что один из синонимов является точным по отношению к антониму, а другой (другие) - нет. Он является доминирующим синонимом в антонимическом гнезде.

В других случаях это равноправное, точное соотношение с антонимом. Например: *молодица, молодка, молодайка, молодуха - старуха*.

Теперь рассмотрим пример суффиксальной синонимии.

гармонический - дисгармонический
гармоничный - дисгармоничный

Этот тип, характеризующий синонимию антонимических пар, представлен, в отличие от асимметричного префиксального, суффиксальными образованиями с морфемами *-ическ-* и *-ичн-*, оформляющими обычно прилагательные относительные и качественные.

Прилагательное *гармонический* вступает в синонимические отношения со словом *гармоничный* в одном значении - *исполненный гармонии, соразмерный, благозвучный, стройный: гармоническая/гармоничная личность, гармоническое/ гармоничное целое, гармонические/гармоничные пропорции.*

Другие ЛСВ прилагательного *гармонический* - относящийся к гармонии как сочетанию музыкальных тонов в одновременном звучании, основанный на строгой последовательности, периодичности чего-либо - в отношении синонимии с прилагательными *гармоничный* не входят ("*Мы знаем, как медленно и туго шли успехи гармонической науки*". В. Стасов. Заметки о демественном и троестрочном пении. *Гармонические лучи. Гармонические колебания*). Каждый из синонимов гнезда имеет свой собственный антоним. Как видно, синонимия производных слов в антонимическом гнезде имеет свою специфику, связанную с их структурой. Она создается за счет служебных морфем, присоединяемых к корням родственных слов. Синонимия составляющих частей приводит к синонимии целого - производных слов. Основными средствами идентификации и частичной дифференциации однокоренных производных синонимов, противопоставленных в гнезде антонимам, являются аффиксы, т.е. префиксы и суффиксы. Их семантика требует внимательного анализа, выявления их семного сходства и различия, что существенно для восприятия семантики производного слова как целого, как результата взаимодействия значений корневой и служебных морфем. Взаимодействие семантики корня, с одной стороны, и префиксов, суффиксов - с другой имеет двустороннюю направленность. Соединяясь с корнем, аффиксы конкретизируют свое значение в соответствии с тем семантическим классом слов, к которому принадлежит данное производное. Значение корневой

морфемы, взаимодействует с семантикой аффиксов, модифицируется под этим влиянием в целостную семантику производного слова. Например: *Приходить – уходить, отходить; приезжать - уезжать, отъезжать; привозить – уносить, относить; приплывать – уплыть, отплыть* и др. словообразовательная синонимия в гнездах сложно переплетена с лексической синонимией. Капризы лексики мешают четкости и регулярности проявления отраженной синонимии в гнездах.

Однако не все синонимы синонимические гнезда имеют такую сложную смысловую структуру. Синонимические отношения исходных и производных слов могут строиться на базе одного лексического значения. Специфика синонимии производных слов, входящих в антонимическое гнездо, заключается в том, что, представляя собой однокоренные слова, они отличаются служебными морфемами. В данной статье раскрываются основные закономерности префиксальной и суффиксальной синонимии производных антонимов в гнездах слов с исходными однокоренными и разнокоренными словами. Синонимия производных антонимов отличается от обычной тем, что она оказывается подверженной воздействию одновременно двух факторов: включению производного слова и в словообразовательное, и в антонимическое гнездо, что и определяет ее специфику.

Таким образом, антонимы не однородны по своим структурным и семантическим свойствам, их можно квалифицировать по разным основаниям. Богатство и разнообразие русской антонимии, ее типология раскрываются в полной мере при рассмотрении классификации антонимов. Наиболее существенными являются структурная, семантическая и функционально-деривационная классификация слов с противоположным значением.

Литература:

1. Иванов В.И. Антонимы в системе языка. Кишинев: Штиинце, 1982.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.

КОММУНИКАТИВНЫЙ САБОТАЖ КАК СРЕДСТВО ВНУТРЕННЕЙ САМОЗАЩИТЫ

Цой Марина Климентьевна,

преподаватель

факультет русской филологии,

Узбекский государственный университет мировых языков

(Узбекистан)

На протяжении всей жизни не было такого дня, чтобы люди остались бы без общения. Но коммуникация не всегда остается без споров и конфликтов. Понятие «конфликт» в рамках лингвистики и психолингвистики это коммуникативный конфликт, определяемый К.Ф. Седовым, как «речевое столкновение, которое основано на агрессии, выраженной языковыми средствами» [2,с.2]. Столкновение может быть как открытым, эксплицированным, так и скрытым. К скрытому столкновению, В.Ю. Андреева, относит коммуникативный саботаж. [1, с. 2]. Это так мини-конфликт. Цель его – «срыв идеально прозрачного обмена информацией», внутреннее противодействие речевым действиям партнера по коммуникации. Если собеседник не принимает и игнорирует содержательную часть разговора, то происходит разрыв общения, следовательно, коммуникативный саботаж рассматривается, как коммуникативный сбой в общении, разновидность коммуникативного конфликта. Как и в основе конфликта, в основе коммуникативного саботажа лежит «стремление одного (или обоих) участников общения снять психологическое напряжение за счет собеседника». Это возникает лишь в том случае, когда (по мнению одной из конфликтующих сторон) один из собеседников нарушает коммуникативные нормы.

Выделяют следующие причины саботирования: внешние – нарушение коммуникативных норм и правил поведения в конкретной ситуации общения и внутренние – защитная реакция (часто агрессия как ее разновидность), вызванная вторжением в личную сферу.

В общении часто возникает «стеснение», причиной которого могут послужить социальный и коммуникативный статус собеседника. Например, в формальном разговоре речевая агрессия будет неуместна. В таком диалоге вполне возможен коммуникативный саботаж для выражения внутреннего противодействия, в таком случае он будет обусловлен ситуацией общения.

Наглядный пример - это рассказ А.П. Чехова «Анна на шею»: Модест Алексеич ел очень много и говорил о политике, о назначениях, переводах и наградах, о том, что надо трудиться, что семейная жизнь есть не удовольствие, а долг, что копейка рубль бережет и что выше всего на свете он ставит религию и нравственность. И, держа нож в кулаке, как меч, он говорил: – Каждый человек должен иметь свои обязанности!

А Аня слушала его, боялась и не могла есть и обыкновенно вставала из-за стола голодной» [3, с.2]. Но вот другой эпизод из рассказа А.П. Чехова «Маска», где нарушаются коммуникативные правила, но уже коммуникативный саботаж использован адресатом в функции нападения: Мужчина покачнулся и смахнул рукой со стола несколько журналов.

– Становь сюда! А вы, господа читатели, подвиньтесь; некогда тут с газетами да с политикой ... Бросайте!

А– Я просил бы вас потише, -сказал один из интеллигентов, поглядев на маску через очки. – Здесь читальня, а не буфет... Здесь не место пить.

Основой коммуникативного саботажа является скрытое противодействие, внутреннее сопротивление адресата, которое в итоге сводится к нарушению принципа кооперации (по П. Грайсу) и часто приводит к предконфликтной ситуации. Это можно продемонстрировать на примере следующего отрывка из бытового дискурса: – Отец говорил с тобой? – А тебе-то что? – А то, что если отца слушаться не собираешься, так мать покажет, где раки зимуют!

Агрессивный ответ сына провоцирует агрессию матери и приводит к зарождению конфликта. Будет ли конфликт развиваться, зависит от внутреннего состояния обоих говорящих. Однако коммуникативный саботаж - это еще не

конфликт, а лишь «курок», спуск которого может привести к конфликтной ситуации.

Конфликт, по мнению Т.А. Воронцовой, - это «двусторонний коммуникативный акт, поскольку конфликтное взаимодействие подразумевает участие двух сторон: одна сторона сознательно действует в ущерб другой, а вторая, защищая собственные интересы, предпринимает ответные действия против инициатора конфликта» [4]. Точно так же и коммуникативный саботаж предполагает наличие двух сторон, двух собеседников, один из которых предпринимает речевые действия, дисгармонизирующие общение.

К.Ф. Седов полагает, что «в основе коммуникативного конфликта обычно лежит стремление одного (или обоих) участников общения снять психологическое напряжение за счет собеседника. Такого рода разрядке (выпусканию паров) предшествует чувство фрустрации - психологический дискомфорт, возникающий при невозможности добиться какой-либо цели. В межличностном взаимодействии фрустрация возникает в том случае, когда (по мнению одной из конфликтующих сторон) коммуникативный партнер нарушает нормы (правила) поведения» [4]. Те же причины могут лежать и в основе коммуникативного саботажа. Чувство фрустрации возникает в том случае, когда партнер по общению вынуждает к определенным речевым или неречевым действиям, неприятным адресату. Это рождает внутреннее сопротивление и приводит к использованию коммуникативного саботажа. Аналогичный прием может применяться и при нарушении коммуникативных норм и правил поведения.

Литература

1. Андреева В.Ю. Психолингвистический аспект коммуникативного саботажа. ftp://www.lib.herzen.spb.ru/text/andrejeva_92_185_188.pdf
2. Седов К. Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии.
3. Чехов А.П. Избранные произведения. В 3-х т. – М.,1971. – Т. 2. – 590 с.

4. Андреева (Скобликова) В.Ю. Вербальные средства выражения коммуникативного саботажа [Текст] / В.Ю. Андреева // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. Серия Филология. Научный журнал. – 2008. – № 5 (19). – С. 82-93.

ВОЗДЕЙСТВИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В СМИ НА НОРМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шадиева Дилрабо Курбановна,

преподаватель,

кафедра русского языкознания,

Термезский государственный университет

(Узбекистан)

Информатизация социального пространства актуализировала научный интерес к проблеме манипулятивного воздействия на сознание как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Исследования проблем скрытого воздействия СМИ на массы и общественное мнение преимущественно носят прикладной характер и осуществляются представителями различных сфер социально-гуманитарного знания в контексте изучения эффектов массовой коммуникации, политической пропаганды, PR-технологий в сфере бизнеса, маркетинга, рекламы и т. д. [1]

В данных научных отраслях манипулятивные возможности исследуются с позиции технологического и синтетического подходов: внимание ученых сосредоточено на приемах и техниках скрытого воздействия на сознание, а также на описании и анализе частных случаев манипулирования сознанием социальных субъектов. В данном контексте внимания заслуживают идеи С. Блэка, утвердившего принципы эффективной деятельности PR, основанные на знании психологических механизмов функционирования массового сознания; мониторинге и учете общественного мнения, а также на соблюдении высоких этических стандартов.

Альтруистическая направленность его взглядов на методы воздействия и формирования общественного мнения коррелирует с идеями теорий социального действия М. Вебера и коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Философский

подход к исследуемой проблеме позволяет абстрагироваться от изучения инструментального набора конкретных манипулятивных приемов и технологий, меняющихся вместе с развитием средств массовой коммуникации и их возможностей, и на основе их теоретического осмысления определить универсалии механизма манипулятивного воздействия на общественное мнение посредством массмедиа.

Проблемы исследования скрытого целенаправленного воздействия на сознание имеют давнюю традицию; в контексте государственного управления они осмысливались еще в древневосточной философии (Лао-Цзы, Конфуций) и античности (Сократ, Аристотель).

Согласно Н. Макиавелли основой общественного порядка является скрытое политическое воздействие правящих элит на граждан. Философами XX в. Х. Ортега-и-Гассетом, Г. Лассуэллом, В. Парето и др. утверждалась необходимость замаскированного управления массами как основа сохранения стабильности в обществе посредством социального контроля.

Значимым вкладом в осмысление масштаба и остроты проблемы скрытого воздействия на индивидуальное и общественное сознание являются работы представителей неомарксистского течения: Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромма, Ю. Хабермаса. Отдельного внимания заслуживают труды современных российских исследователей А.В. Баукина, И.В. Князевой, Е.Д. Павловой, осуществляющих социально-философский анализ манипуляционного воздействия на сознание и раскрывающих социальную сущность данного процесса [2].

Сложность общественного мнения как социального феномена, обусловленная двойственностью и диалектичностью его природы и множеством функций, выполняемых им в современном обществе, породила разнообразие дефиниций и подходов к исследованию и пониманию его сущности в контексте современного социально-гуманитарного дискурса. Наиболее приемлемой для реализации поставленной цели представляется дефиниция рассматриваемого феномена: «Сущность общественного мнения состоит в том, что оно является

важнейшей формой и выражением состояния массового сознания, характеризующих отношение гражданского общества к событиям и социально-значимым явлениям на социально-психологическом уровне с позиций интересов различных социальных слоев и групп населения» [3].

Уровень развития современных средств массовой коммуникации позволяет путем репрезентации социальной реальности создать новое информационное пространство, воспринимаемое массами как объективная реальность. Поскольку общественное мнение имеет ряд характеристик, делающих его чувствительным к подобного рода «спектаклям», современные приемы интенсивного информационного воздействия позволяют быстро и эффективно достигать поставленных целей. Манипуляция общественным мнением часто отождествляется со скрытым воздействием на массовое сознание: чувства, мысли, отношения и поведенческие установки людей, понимается как «...целенаправленное, носящее неявный характер изменение массового сознания при помощи СМИ [3].

В целом, манипуляция общественным мнением представляет собой в узком смысле комплексную стратегию воздействия средств массовой коммуникации на сознание граждан посредством формирования и навязывания системы ценностных ориентаций и преобразования мировоззрения определенного социального субъекта для поддержки и легитимации деятельности правящей элиты, а в широком смысле – для воспроизводства сложившегося в социальной структуре статус-кво.

Таким образом, под манипулятивным влиянием СМИ на общественное мнение мы понимаем неявное (скрытое) целенаправленное воздействие на рациональный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты коллективного сознания социума. Отношение исследователей к формированию общественного мнения или манипулированию им далеко не однозначно. Многие ученые указывают на принципиальную невозможность данного процесса, потому что общественное мнение, «постоянно зарождаюсь и прекращая свое существование в силу исторической необходимости, не подчиняясь запретам, не

зависит ни от кого конкретно и не подвластно чужой воле. То есть сознательному субъективному воздействию подвержена только содержательная сторона общественного мнения и на короткий временной период, а не оно само как социальный феномен» [5].

Другие исследователи не отвергают возможностей формирования общественного мнения, хотя и указывают на их ограниченность необходимостью воздействия на его атрибутивные характеристики. В зависимости от интенции выделяет два «пласта», уровня общественного мнения, в разной степени подверженных манипулятивному воздействию: динамичное и устойчивое. Динамичное, ситуативное общественное мнение, реагирующее на текущие события, представляющие интерес для социума и значимость для субъекта мнения «здесь и сейчас», наиболее чувствительно к внешнему воздействию. Устойчивое, глубинное общественное мнение, которое выражает интересы, затрагивающие ядерные структуры обыденного сознания, более стабильно, оно слабо поддается манипулятивному воздействию, поскольку проверяется исторически сложившимися социальными практиками [5].

Для выявления специфики манипулятивного воздействия СМИ на общественное мнение целесообразно использовать научные наработки одного из первых его исследователей – Ф. Олпорта, выделившего ряд необходимых элементов социальной ситуации, детерминирующих существование общественного мнения как такового. Из тринадцати перечисленных им критериев четыре представляют для нас интерес в рамках темы нашего исследования. Проанализируем их более подробно.

Во-первых, для того чтобы общественное мнение действительно являлось таковым, согласно Ф. Олпорту необходимо наличие проблемы, получившей широкую известность. Недопустимым представляется, как это происходит в некоторых современных исследованиях, понимать под общественным мнением вербальную реакцию на объекты или события, о которых люди не информированы вовсе или информированы недостаточно в силу отсутствия

общественного интереса или широкой распространенности сведений. И здесь массмедиа имеют огромные возможности, формируя «повестку дня» [6].

Многочисленные исследования эффектов массовой коммуникации доказывают неэффективность прямого воздействия СМИ на общественное мнение, поэтому массмедиа прибегают к технологиям косвенного влияния: не навязывая выводы и «подталкивая» к определенному мнению, а определяя оценку значимости и актуальности тех или иных событий для общественности, т. е. воздействуя на системообразующий элемент общественного мнения - социальный интерес. Люди реагируют на то, что им показывают, освещая нужные события с достаточной частотой и пр.

Регулярные повторы, одновременное использование нескольких различных каналов распространения необходимой информации: прессы, телевидения и интернет-ресурсов – дают возможность максимального охвата аудитории и позволяют сделать конкретную проблему общеизвестной.

Во-вторых, неотъемлемым компонентом общественного мнения является его объект, который должен представлять интерес для многочисленных социальных общностей, более того, он должен быть для них значимым. И здесь массмедиа также имеют широкий арсенал возможностей: значительную роль играет место, занимаемое сообщением в информационном блоке; речевое оформление:

– выстраивание слов в такой последовательности и при таком контексте, чтобы однозначно сформировать у объекта воздействия необходимое представление или образ, который с легкостью увяжется с жизненным опытом потребителей информации;

– знание и учет особенностей речевой динамики;

– соответствие вербальной и невербальной информации;

– подкрепление текстового сообщения мимикой и жестами;

– использование определенного цветового и звукового оформления;

– давление на «болевы́е точки» общественного сознания, связанные с инстинктом самосохранения, реализацией потребности в безопасности,

этнической или религиозной принадлежностью и вызывающие, в связи с этим острые аффективные реакции: страхи, тревоги, ненависть (например, искусственное создание образа врага) и пр.

В-третьих, существование общественного мнения предполагает, что субъект осознает сходство собственной реакции на проблему с реакцией окружающих, поскольку оно является проявлением воли некой социальной общности. Однако спецификой современного социума следует признать отсутствие возможности непосредственного интересубъективного взаимодействия членов данной общности [2].

О наличии проблемы, ее значимости и оценке другими обывателями и экспертами граждане получают информацию из тех же средств массовой коммуникации. Зачастую тиражируемые в медиа сведения о распространенности и диапазоне мнений различных социальных субъектов относительно некоего общественного явления, события или процесса являются единственным источником формирования представления у индивида о реакции окружающих, задающей определенные модели размышлений, что оказывает определяющее влияние на выражение общественного мнения.

В данном контексте несколько иное значение, чем просто обратная связь или демонстрация интерактивности издания приобретает публикация «писем читателей» в прессе, проведение онлайн-опросов и разного рода ток-шоу с участием «экспертов», «аналитиков», «звезд» и прочих публичных персон и представителей широкой общественности.

И, наконец, в-четвертых, природа общественного мнения выражается, помимо прочих, в таких атрибутивных характеристиках, как плюралистичность, дискуссионность и связь с интересами определенных социальных субъектов, что раскрывает перед средствами массовой информации, ориентированными на определенную аудиторию, дополнительные возможности манипулятивного воздействия. Специфика современных аудиовизуальных и электронных СМИ заключается в особом, фрагментарном, калейдоскопическом характере подачи информации: в ходе освещения событий массмедиа услужливо предлагают

череду «картинок», создавая иллюзию объективности, чем достигают высокой степени убедительности. Это порождает у обывателей ряд трудностей в формировании целостного представления о том или ином событии или процессе [3].

Быстрая смена разных сюжетов не дает возможности задуматься и проанализировать увиденное, что в итоге приводит к дезориентации зрителей и либо вовсе гасит их интерес к происходящему, либо вынуждает полагаться в процессе составления собственного мнения на предоставленные оценки комментаторов.

Таким образом создаются новые возможности манипулирования посредством акцентирования и повышения значимости одних событий и замалчивания других. В кризисных ситуациях средства массовой информации могут настолько «подогревать страсти», что полемика о том, что может и должно быть сделано, может перерасти в конфликт между разными социальными группами. Большинство граждан имеет весьма отдаленное представление о приемах и техниках манипулирования общественным мнением, что делает их незащищенными от воздействия заинтересованных субъектов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анненкова И.В. Язык современных СМИ в контексте русской культуры // Русская речь. 2006.
2. Колмакова, В. В. Концепция диалогизма М. М. Бахтина в современной рекламной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 10, ч.
3. Караулов Ю.Н. Язык СМИ как модель общенационального языка // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов международной научной конференции. М., 2001.
4. Романенко А.П. Советская и постсоветская массовая словесная культура: общее и различное // Советское прошлое и культура настоящего. Т. 2. Екатеринбург, 2009.

5. Плотников А.В. Особенности формирования массовой культуры современного российского общества. – Ростов-на-Дону, 2006, Диссертация... кандидата наук. – 163с.

6. Шадиева Д. Способы манипуляции сознанием масс с помощью изменения норм русского языка //Общество и инновации. – 2021. – Т. 2. – №. 5/S. – С. 278-283.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ВАРИАНТНЫХ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ФОРМ

Шереметьева Анна Геннадьевна,

доктор филологических наук, профессор,

кафедра русского языкознания,

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

Словообразовательная парадигма (СП), традиционно понимаемая как совокупность всех производных одного слова (З, с.41), является комплексной единицей русской деривационной системы. В качестве производящих слов СП могут выступать непродуваемые и продуваемые лексемы. Являясь конструктивной частью словообразовательного гнезда (СГ), СП возникают на разных ступенях словообразования и наряду со словообразовательными цепочками поддерживают целостность сложной иерархической структуры СГ.

Минимальные по объему СП совпадают со словообразовательными парами: производящее-производное. Это СП малоупотребительных заимствований, терминов (банту - бантуистика), а также СП производных слов на дальних ступенях СГ (водосброс - водосбросный). Максимальные по объему СП располагаются обычно на первой ступени СГ и могут насчитывать десятки производных (в СП вода 175 производных слов).

СП русских вариантных форм имеют свои особенности. Лексические варианты, или лексические формы слова, по В.В. Виноградову (1, с.44) – это

обладающие одним лексическим значением незначительные модификации формальной структуры слова типа: *калоша – галоша, кружево – кружева, иначе – Иначе*. Входя в состав одного СГ в качестве двух (или нескольких) вершин, варианты образуют СП с идентичными производными: *валерьяна – валерьянка, валерьяновый и валериана – валерианка, валериановый*. Лексические варианты могут давать СП с различным количественным и качественным составом производных (асимметричные СП): *ноль – нулик, левой, ноль-ноль и нуль – нулик, нулевой, обнулить*.

Дифференциальные формы (2, с.57) отличаются от вариантов наличием каких-либо дополнительных признаков: общеупотребительное/терминологическое (*Атом – атом*), современное/устаревшее (*зал - зала - зало*), нейтральное/книжное, поэтическое (*золото - злато*) и др. Типичной для русского языка является дифференциация этимологического характера: русское/старославянское, - с дополнительными стилистическими отличиями: *молоко – млеко, голова – глава*.

Дифференциальные формы, как и варианты, могут становиться вершинами одного СГ, при этом каждая образует свою СП со специфическим составом производных. Например, СП *город – городок, городишко, городище, горожанин, городовик, городской, городской, городничий, внегородской, загородный, междугородный, подгородный, пригород, пригородье, город-герой, город-завод, город-крепость, город-курорт, город-сад, гуляй-город, иногородний, киногород, общегородской, полгорода*.

СП *град – градский, градской, градоначальник, градоначальство, градоправитель, градостроение, градостроитель, градостроительство, градостроительный*.

СП *город* имеет большой объем и более разнообразную структуру производных, содержит лексемы уменьшительного и увеличительного характера, эмоционально-оценочные лексемы, результаты префиксации и чистого сложения. СП *град* включает преимущественно сложносuffixальные производные. Своеобразное «пересечение» этих СП наблюдается в единичном

случае: городской – градской, - при этом производные наследуют дифференциальную природу обоих производящих, сохраняя стилистические отличия.

По нашим наблюдениям, в отличие от вариантов, дифференциальные формы не способны образовывать симметричные СП, поскольку на их деривационный потенциал влияют ограничения стилистического характера.

Итак, если лексические варианты способны давать СП как с одинаковым составом производных (симметричные СП), так и с различным (асимметричные СП), то для дифференциальных форм характерны лишь асимметричные СП. Важно подчеркнуть, что СП и вариантных, и дифференциальных форм являются конструктивными элементами СГ особого типа – СГ с несколькими исходными словами (поливершинных СГ).

Литература

1. Виноградов В.В. О формах слов. // Виноградов В.В. Избр.труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. –С.33-50.
2. Москальская О.И. Вариантность и дифференциация в лексике литературного немецкого языка. // Норма и социальная дифференциация языка. – М.: Наука, 1975. –С.57-59.
3. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1965.

РАЗДЕЛ III. РОЛЬ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧИКА

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА РАССКАЗОВ УЛМАСА УМАРБЕКОВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «ДОБРОТА»)

Абдуллаев Махмуд Ахмадович,

преподаватель,

кафедра русской и мировой литературы,

Обидова Фарангиз

студентка,

факультет русского и родственных языков

Термезский государственный университет

(Узбекистан)

Художественный перевод всегда привлекал внимание и интерес ученых-лингвистов. Ведь он представляет собой многомерный и многоаспектный процесс с множеством факторов.

Трудностям и проблемам художественного перевода произведений узбекских писателей на русский язык и произведений мировой классики на узбекский посвящено немало научных трудов и статей. Свой значительный и незаменимый вклад в данной области в то время внесли такие ученые, как А. Чулпан, Г.Саломов, С. Саддик, С. Хусейн, С. Паластров и др..

И сегодня проблемам художественного перевода в нашей республике уделяется немало внимания. Работа в данном направлении, основы которой заложил Б. Илесов, ведется и в Термезском государственном университете. В данной статье кратко излагаются проблемы и трудности, с которыми столкнулись преподаватели и студенты факультета русской филологии ТерГУ при переводе малой прозы известного узбекского писателя Улмаса Умарбекова.

Для исследования нами был выбран рассказ узбекского писателя Ульмаса Умарбекова «Доброта». Так как регламент для доклада ограничен по

времени, я приведу всего несколько примеров трудности перевода, с которыми я столкнулась.

Большой трудностью в ходе данной работы явился перевод деепричастий и деепричастных оборотов. Иногда при переводе с узбекского на русский язык деепричастия вовсе меняют свою функцию, то есть они могут переходить в роль глагола. Рассмотрим предложени: «кишинисескантирибчиркиллайди».[3;43]. Слово сескантириб является деепричастием, а при переводе переходит в глагол: «чирикал,заставляя вздрагивать человека».Например, если взять деепричастный оборот *кирибкетди*, то получится такое выражение*зайдя уиёл*.Так как в узбекско-русском словаре под редакцией Боровкова А.Ккирмок означает *входить,заходить* [4;220], а слово кетмок- *уходить, уезжать*[4;.216].Но в русском языке не употребляется такая форма словосочетания. И мы заменили деепричастный оборот со словом *удалился*. Это выражение вполне может быть идентичным по смыслу узбекскому эквиваленту. Другим примером сложности перевода деепричастного оборота в рассказе является фраза *карабколмок*[3;43]. Согласно узбекско-русскому словарю под редакцией Боровкова А.К.,КАРАМОК означает*смотреть, глядеть* [4;658], а слово КОЛМОК –*оставаться*[4;680]. И если переводчик хорошо не знаком со значением данного словосочетания в узбекском языке, то он может совершить ошибку. Ведь если эти слова употребить в виде словосочетания в контексте, то получим фразу *глядя оставаться*. Эти слова не связаны семантически между собой, и если перевести неправильно, читатель может и не понять суть этого высказывания. В этом предложении узбекское словосочетание употребляется для обозначения долгого действия героя, когда он задумался. Правильной передачей этой фразы на русский язык будет –*долго смотрел*.

Кроме того, в ходе работы мы столкнулись с такой проблемой, как перевод узбекских слов, терминов, касающихся образа жизни человека. С такими словами, как *жиши, бир махал*. *Жиши – кушларнингхали пат чикармаганболаси* [2;282]. Перевод этого слова не существует, но мы можем перевести как *неоперившийся птенец*. Слово бирмахал не членится, употребляется в узбекском

языке как одно целое, в разных значениях. Всем известно, что в художественном литературе автор может употребить разговорно-сниженную лексику. Этот художественный приём помогает автору подробно показать тот быт, в котором жили его герои. Именно выше приведенное слово имеет значение внезапно, вдруг в разговорно-сниженной лексике. Мы рассмотрели и словосочетание *гумбур-гумбуртовушлар*. В Толковом словаре узбекского языка под ред. Маъруфова З.М, гумбур означает *портлашга ухшаиш кучли ва узлуксиз товуш хакида*. [2;198]. В узбекско-русском словаре под ред. Боровкова А.К., гумбур переводится как *грохот*. [4;108]. А в словаре Даля грохот означает *звукоподражательное слово, грох, звук падения, стук, бряк*. [1;343]. В самом словаре Даля, данное слово является звукоподражательным словом, и поэтому мы перевели просто как грохот.

Далее рассмотрим предложение *анчакулок солибтурдим* [3;43]. Согласно узбекско-русскому словарю под редакцией Боровкова А.К, КУЛОК СОЛМОК означает *слушать, слушаться* [4;690], а ТУРМОК - *стоять*. [4;484]. Таким образом, получим такое предложение: «Я долго стоял слушая». Но данный перевод не считается правильным. Так как герой не знал, что и слушать. Это предложение не переводится дословно и не употребляется в русском языке в такой форме. Мы постарались как можно точнее перевести это предложение на русский язык с помощью словаря Боровкова А.К.: «Я долго прислушивался». Мы думаем, что это предложение полностью отразило смысл, передающийся автором.

Таким образом, в ходе работы мы пришли к выводу, что при переводе рассказа Улмаса Умарбекова «Доброта», мы столкнулись со следующими трудностями и проблемами:

1. Большое количество повторяющихся слов. Повторение одного и того же слова в узбекском языке дает эмоциональную, экспрессивную и художественную окраску предложению. Но в русском языке повтор одних и тех же слов нарушает принципы художественного произведения. По канонам русского перевода нельзя повторять слова, так как русский язык богат синонимами и эквивалентами слова.

2. При прямом переводе отдельные слова, фразы, предложения могут потерять смысл или эмоциональную окраску. Поэтому переводчик должен в совершенстве знать как русский язык, так и узбекский, а также иметь богатый словарный запас и иметь навыки работы со словарями.

3. Не зная узбекских национальных обычаев, традиций, менталитета узбекского народа, тех или иных особенностей его быта и жизни, переводчик не сможет полноценно и точно перевести данные рассказы.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 3-х т. Том I Москва, 1989 – 813 с.

2. Узбек тилининг изоҳли лугати под ред. З.М. Маъруфова I-II том. Москва, 1981 – 715 с

3. Умарбеков. Хикоялар. «Ойнинг олтин уроғи», Ташкент 2015 – 192с.

4. Узбекско-русский словарь под ред. Боровкова А.К. и Кары-Ниязова Т.Н. Ташкент, 1941 – 736 с.

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

*Акрамова З.Ш., старший преподаватель,
Авилова К.Х., старший преподаватель,
Кахорова М.А., преподаватель,
кафедра узбекского и иностранных языков
Ташкентская медицинская академия
(Узбекистан)*

Во всех романских языках распространены устойчивые глагольные фразеологические сочетания и вот поэтому материалом данной статьи являются устойчивые сочетания этого разряда французского, итальянского румынского языков.

Задача данной статьи заключается в том, чтобы показать, каким образом этимология субстантивных компонентов связана с расхождением и совпадением лексических значений аналитических устойчивых словесных комплексов трех романских языков.

Обращает внимание тот факт, что большая часть субстантивных компонентов французских и итальянских устойчивых словесных комплексов трехэлементных рядов омонимов являются поздними заимствованиями из латыни, т.е. относятся к категории так называемых «ученых» слов, слов книжного происхождения, а румынского - заимствованиями из живых романских языков, преимущественно французского.

Известно, что поздние заимствования из латыни составляют значительную часть словарных фондов исследуемых языков. Французский язык черпал из классической латыни не достававшую лексику с отвлеченным значением, а также лексику, используемую им в качестве научных терминов. Тем же источником пользовался и итальянский язык. В румынский язык латинские заимствования вошли в основном через посредством французского языка, которые в определенные моменты истории являлся обильным источником пополнения румынского словаря.

Помимо прочих признаков, отличающих латинские заимствования от других пластов лексики, следует отметить их стилистическую нейтральность, однозначность и связанное с этим богатство информации, стабильность значения.

Понятно поэтому, что аналитические глаголы, включающие такие моносемические или олигосемические единицы, не могут быть многозначными:

франц. allusion (f) – намек

faire allusion – намекать на ...

итал. allusione (f) – намек

fare allusione – намекать, ссылаться на...

франц. irruption (f) – вторжение, набег

faire irruption – вторгнуться, вломиться, ворваться

итал. irruzione (f) – вторжение, прорыв

fare irruzione – вторгнуться, порваться

Румынское aluzie (f) и iruptie (f) – более позднее заимствование из французского языка. Можно предположить, что глаголы a face aluzie – намекать

и a face iruptie – ворваться, вломиться являются кальками французских аналитических глаголов.

Как показал материал исследования, преобладающее большинство аналитических устойчивых словесных комплексов трехэлементных рядов омонимов - моносемичные (реже дисемичные) единицы, обнаруживающие межъязыковом плане высокую степень смыслового единства.

франц. faire penitence

итал. fare penitenza

каяться, покаяться, раскаиваться

румын. a face penitenta

франц. faire mention

итал. fare menzione

упомянуть о..., напомнить

румын. a face mentiune

франц. faire opposition

итал. fare opposizione

противиться чему-либо

румын. a face opozitie

возражать против чего-либо

франц. faire cercie

итал. fare cerchio

1) образовать круг, окружить

румын. a face cere

2) столпиться, сгрудиться вокруг

франц. faire pression sur

итал. far presalone su

оказывать давление на

румын. a face presiutie asupra

производить нажим, принуждать

Отклонения от этого правила встречаются редко. Следует отметить, что зафиксированные случаи подобного отклонения, т.е. наличие у аналитических устойчивых словесных комплексов одного языка большего количества значений, чем в двух других, относятся к французскому языку. Ср.:

франц. faire profession – 1) обнаруживать, проявлять, высказывать

2) проповедовать, заявлять, утверждать

3) гордиться, хвастать(ся), выставлять на

показ **итал.** fare professione

открыто заявлять о своих принципах,

румын. a face profesiune

убеждениях и т.п.

Тожественность значений аналитических глаголов омонимичных

рядов

франц. faire trafic

итал. far traffico

торговать

румын. a face trafic

франц. faire antichambre

итал. fare anticamera

дожидаться, ждать приема,

румын. a face anticamera

обивать дороги

франц. faire fiasco

итал. far flasco

потерпеть неудачу, провалиться

румын. a face flasco

объясняется также фактом заимствования. Существительные antichambre и anticamera были заимствованы французскими и румынскими языками из итальянского. Аналитический глагол faire fiasco был заимствован французским и румынским (как и многими другими языками, ср. русск. «потерпеть фиаско») тоже непосредственно из итальянского языка. Что касается существительного traffico, то оно из итальянского попало во французский язык, а затем из французского перешло в румынский. Следует отметить, что в материале исследования не обнаружено ни одного аналитического глагола, который, имея в своем составе заимствованный элемент, отличался бы своим значением от параллельной единицы языка-источника.

Таким образом, можно сделать вывод, что различия в семантическом диапазоне и различия лексических значений - явления, не характерные для тех аналитических устойчивых словесных комплексов трехязыковых рядов омонимов, субстантивные компоненты которых с точки зрения происхождения являются заимствованиями из латыни или из живых языков.

Случаи различия в семантическом диапазоне аналитических глаголов-омонимов, субстантивные компоненты которых являются латинскими заимствованиями, не позволяют сделать категоричный вывод о том, что принадлежность знаменательного компонента аналитического глагола к

заимствованному фонду предполагает тождество плана выражения межъязыковых омонимов. Такому выводу противоречило бы и то положение, что немногозначностью и смысловым единством обладает значительная часть аналитических глаголов-омонимов, в состав которых входят существительные, по своему происхождению принадлежащие к исконному фонду языков, например:

франц. faire abus	
итал. fare abuso	злоупотреблять
румын. a face abuz	
франц. faire usage de	
итал. fare uso di	употреблять, пользоваться чем-либо
румын. a face uz de	пускать в ход, применять что-либо
франц. faire partle de	
итал. far parte di	входить в состав, являться
румын. a face parte din	составной частью, участвовать
В...	

Однако если в группе аналитических глаголов-омонимов с заимствованным субстантивным элементом встречается только первый тип семантических расхождений – различия в диапазоне, то в группе аналитических глаголов, субстантивные компоненты которых являются принадлежностью исконного фонда, констатируется и первый, и второй тип - различия лексических значений.

Из изложенного выше следует, что семантика аналитических глаголов исследуемых языков находится в тесной зависимости в этимологии их субстантивных компонентов.

Таким образом, как видно из примеров, семантический диапазон аналитических глаголов, а также смысловые расхождения находятся в тесной

зависимости от соотношения значений субстантивных компонентов-омонимов как словарных единиц с их значениями в составе аналитических лексем.

Литература:

1. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. Под ред. В.Г. Гака. – М.: Русский язык Медиа, 2005.
2. Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. - Paris, 1992.

О ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ТАДЖИКСКОЙ ПОЭЗИИ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

(На материале поэзии Лоика, Бозора и Хабибулло Файзулло)

Аминов Азим Садыкович,

кандидат филологических наук, доцент,

Российско-Таджикский (Славянский) университет

(Таджикистан)

Современная таджикская поэзия – сложная поэтическая система, в которой органически слились восточно-классические, фольклорные традиции и современные поиски и эксперименты. Переводчику необходимо знать особенности поэтики таджикского стиха, уметь отличить традиционно-восточное от новаторского явления. Неумение ориентироваться в прошлом и настоящем переводимой поэзии, в стилистической окрашенности ее образов, наносит урон и целостному воссозданию на русском языке.

Воссоздание национального своеобразия таджикской поэзии в русских переводах возможно при особой творческой гибкости переводчика, умеющего проникнуть в содержание оригинала, сохранить самобытность его образной системы, и особенности ритмико-интонационного движения. Об этом свидетельствуют лучшие переводы В.Звягинцевой, Д.Самойлова, С.Липкина, Я.Козловского, М.Синельникова, ...

Особого внимания заслуживают мастерские переводы М. Синельникова свободного стиха Бозора Собира, филигранной и глубоко философской поэзии Лоика Шерали, многоцветной по своей образности и ярко окрашенным национальным колоритом стих Хабибулло Файзулло. Они отличаются верностью ясности и лаконичности поэтического стиля подлинника. Вот несколько примеров:

Я молю: в путь последний не уходи!
Для меня ты – основа жизни самой,
Я молю: меня сиротой не оставь,
Ведь всю жизнь, как вселенная, – ты со мной.
Мама, мама, на счастье мое живи.
Что там дряхлость и хворь, только будь живой.
Я – ребенок все еще для тебя,
Я – еще несмышленный ребенок твой.

Для тебя я и нынче – мальчишка тот.
Что упрям, непослушен, учи не учи,
Тот, которого ты стегала прутом –
Поделом, за потраву запретной бахчи...

Быть не может, чтобы ты вдруг умерла.
Жизни дай тебе бог, а иначе, как дым.
Счастье сгинет мое, мой развеется мир,
Без тебя я не буду уже молодым.

Мама, мама, под ношею лет не клонись.
Юность в старости припоминай,
Улыбаясь на сына-поэта гляди,
Чтобы радость лилась через край.

Если солнечных далей не видят глаза,
Сердце блеском, взволнованным жизни полно;
Если уши не слышат людских голосов.
Сердце плещущим гомоном жизни полно.

Ты жива – и прекрасна вся жизнь моя,
И с тобой побеждаю я в тысячный раз!
Ты уйдешь навсегда... Бог тебя сохрани!
Мама, мама, с тобой я умру в этот час!

(Лоик «Мольба к матери»)

Клокоча, обдавала волна,
Поднимала воды пережат,
Как парча покрывала волна,
Всю её от волос до пят.

Кольца длинных волос текли,
И вращались, и шли вразброс,
С прядью прядь свивала волна,
С прядью прядь сплетала волна,
В пальцах влаги – струи волос.

Свет глаза ослепил мои,
Но и глаз отвести нельзя,
Грудь ее облекали струи,
Как по гдади зеркал скользят...

(Бозор. «Под водопадом»)

Покатилась река, волны сталкивая с валунами,
Обтирая бока, обдирая ладони волнами.

Вот взмывает волна, и сошлась и сцепилась с волною,
Ей готова она расцарапать глаза пятернею.

Как ребенок – поток голосит в колыбели спросонок,
И не вытянет ног, и не вывернет рук из пленок.

Ищет малую щель, шевелится ущелием сжатый...
Не найдется ужель, поводырь, проводник провожатый?

То усилит напор, то спадет и подастся обратно,
И почует простор, но скользнет, извернется стократно...

(Хабибулло Файзулло « Русло реки»)

Как известно, передача национально-специфических особенностей стихосложения является неотъемлемой частью проблемы сохранения национального колорита оригинала. Переводчик не имеет права обойти метр и ритм оригинала, так как формообразующие элементы стиха всегда национально самобытны и несут определенную семантическую нагрузку. Задача переводчика - средствами русского стиха воссоздать ритмический рисунок оригинала и сохранить стилистическую функцию его размера.

Показательны переводы Т. Бек в воссоздании специфики композиции, системы рифм и ритмики оригинала, целостности его формообразующих элементов и содержания поэзии Гулрухсор Сафиевой.

Примеры анализ

Исследование поставленных в работе проблем позволяет составить также общую типологию переводческих ошибок, мешающих верному воспроизведению национальной специфики таджикской поэзии:

а) Поэтические находки, индивидуальные образы переводимого поэта заменяются обычными, традиционными;

б) Переводчик вводит к текст свои эпитеты и метафоры, чуждые образной ткани оригинала;

в) Усложненность образной системы перевода /излишняя насыщенность эпитетами, расширение метафор/ по сравнению с выразительной лаконичностью подлинника;

г) Изменение ритмико-интонационной организации стиха в переводе;

д) Передача свободной формы оригинала метрическими, гармонизированными стихами.

Эти явления наблюдаются в переводах Н.Новикова, Н.Коржавина, В.Плавника, Ю.Мориц, А.Соколова, О.Шираннова.

Для создания полной картины таджикской поэзии на русском языке нужны переводы произведений Г.Ариффа. Ибо переводы А.Плавника, А.Соколова не передают особый национальный колорит этих стихов и нуждаются в серьезных коррективах.

Не лучшим образом обстоит дело с переводом стихов Б.Вагабзаде, поэтический мир которого еще только приоткрывается русскому читателю в немногочисленных переводах М.Санельникова, Е.Евтушенко и Р.Казаковой.

Описательную передачу образной ткани подлинника встречаем в ряде переводов Н.Коржавина из творчества Лоика. С.Липкин - переводчик М.Турсунзаде - вводит в текст эпитеты и метафоры, чуждые поэтике таджикской поэзии.

Есть необходимость еще раз вернуться к переводу стихов Лоика Шерали и Гулрухсор Сафиевой и отнестись с большим уважением к своеобразию творческой манеры этих талантливых, самобытных художников слова.

В целях дальнейшего улучшения качества русских переводов современной таджикской поэзии целесообразно провести и следующие сопутствующие этому делу мероприятия:

Учитывая большое значение историко-литературных и теоретических статей /предисловий и введений/ к сборникам поэтических переводов, значительная часть которых принадлежит перу самих переводчиков, было бы

целесообразно издательствам уделять особое внимание их качеству и привлекать к этому делу специалистов-ученых.

Переводные сборники вообще часто остаются без оценки критиков-переводоведов. Авторы рецензий обычно анализируют оригинальное творчество, оставляя в стороне работу переводчиков и то, насколько верно отразила она индивидуальность переводимого автора.

Назрела крайняя необходимость в обсуждении переводных изданий широкой общественно-литературной средой для выяснения насущных вопросов перевода современной азербайджанской литературы, в том числе, конечно, поэзии, для определения положительных традиций, подлежащих дальнейшему развитию и усовершенствованию, а также недостатков, которые необходимо изжить в переводческой практике.

Необходимо в курсах переводоведения в вузах республики особое внимание уделять проблеме поэтического перевода, привлекать двуязычных студентов к переводческому делу, формировать будущие кадры переводчиков, прививая им необходимые навыки и любовь к искусству перевода.

Проблема подстрочника все еще остается острой и актуальной.

подавляющее большинство переводов из современной таджикской поэзии осуществлено с подстрочников. Оставив в стороне вопрос о необходимости переводов с оригинала, /который, пожалуй, будет решен не скоро/, следует продумать о конкретных мерах улучшения переводов с подстрочников. В первую очередь здесь надо повысить качество самих подстрочников, снабдить их комментариями.

Не вина /подчас/ поэтов-переводчиков, что они плохо знают поэтику, особенности оригинальной поэзии. Творческая интуиция, талант, личные контакты - этого, оказывается, мало для того, чтобы понять своеобразие оригинальной поэзии. Необходимо издавать на русском языке работы литературоведов - исследователей азербайджанской поэзии. Из этих монографий, статей, исследований могли бы почерпнуть и пополнить свои знания любознательные переводчики.

Общий взгляд на русские переводы современной таджикской поэзии приводит к выводу о том, что при имеющихся достижениях, есть еще много пробелов, недочетов, требующих своего восполнения и направления.

Исходя из сложившихся обстоятельств, не только переводчикам, но и критикам и теоретикам перевода предстоит еще большая работа с целью создания целостной научной картины всей таджикской литературы на русском языке. И тут должной опорой может служить традиции переводческой школы и достижения современного переводоведения.

СВОЕОБРАЗИЕ ПЕРЕВОДОВ ЛИРИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ТАДЖИКСКИХ ПОЭТЕСС (ГУЛРУХСОР, ЗУЛФИЯ)

Ахтамова Мунира Усмановна,

кандидат филологических наук, доцент

кафедра мировой литературы,

Российско-Таджикский (Славянский) университет

(Таджикистан)

Статья посвящена переводам на русский язык лирических стихов современных таджикских поэтесс: Гулрухсор и Зулфии. В центре исследования – различные виды переводов поэтического текста. Автор уделяет внимание таким важным проблемам в переводоведении как: художественная адекватность, эквивалентность, авторизированный перевод и др.

The article is devoted to translations into the Russian language of lyric poetry of Tajik modern poems: Gulrukhsor and Zulfii. The study focused on different types of the study – different types of poetry translation. The author pays attention to such important issues in translation studies such as: artistic adequacy, equivalence, authorized translation, etc.

Перевод поэтического текста занимает важное место в современной теории перевода. Данный вид перевода многие исследователи рассматривают как сугубо личный продукт переводческой деятельности, а также как отдельное литературное произведение.

Перевод поэзии является одним из самых сложных видов перевода, есть основания полагать, что он труднее самого поэтического творчества.

Перевод поэтического текста выполняет сложный коммуникативный процесс: он сближает автора с читателями, для которых язык оригинала не является родным, и они далеки от культурных традиций, отраженных в поэтическом тексте. Переводчик пытается сблизить автора оригинального текста с читателем.

Перед переводчиком всегда стоит нелегкая задача. Он может переводить текст, закрывая глаза на некоторые национально-культурные особенности, стараться при этом, чтобы читатель не отвлекался на незнакомые ему реалии, которых при чтении не замечает читатель оригинала, так как они ему известны. При таком переводе читатель не получит достоверного представления о той культуре, представителем которой является автор поэтического текста.

Е. Эткинд считал, что «понять поэзию другого народа — значит понять другой национальный характер, эмоциональный мир другой культуры» [5,3].

От мастерства переводчика зависит, переведет он поэтический текст или создаст новое произведение.

Духовному общению русских читателей с поэтическим миром таджикских поэтесс способствовали художественные переводы, они помогли погрузиться в загадочный мир восточной женщины, понять ее стремления и чаяния, ощутить яркость и многокрасочность созданных поэтессами образов.

Женская поэзия в Таджикистане представлена именами талантливых, одаренных поэтесс, каждая из которых внутренне своеобразна и индивидуальна.

Творчество известной современной поэтессы Гулрухсор Сафиевой (р.1947) представляет огромный интерес для переводчиков. Именно благодаря переводам ее лирические стихотворения дошли до сердец и душ русскоязычных читателей.

Из многих книг Гулрухсор, переведенных разными поэтами, наиболее приближены к сердцевине лирического характера переводы Татьяны Кузовлевой. Они более адекватны первоначальному замыслу поэтессы. Сама Т.Кузовлева говорит о переводах следующее: «Переводы – это то, что с момента разрушения Вавилонской башни и смешения языков объединяет культуры» [6].

Переводчик согласна с мнением Пастернака о непереводаемости художественных произведений и в своем интервью «Независимой газете» приводит его слова: «Переводы неосуществимы, потому что главная прелесть художественного произведения в его неповторимости... Переводы мыслимы: потому что... при общности текста становятся вровень с оригиналами своей собственной неповторимостью» [6]. Эти слова отчасти объясняют особенности перевода Т. Кузовлевой стихов таджикской поэтессы. В стихах Гулрухсор переводчик отмечает порыв, внутреннюю энергию, обостренную чувственность.

Стихотворение «Ман барои ту ба дуне омадам» в переводе звучит

«Ради тебя я в этот мир пришла». Если перевести дословно первый стих, по которому названо стихотворение, а он является рефреном, несет эмоциональную нагрузку стихотворения, то будет звучать так: «Для тебя я в этот мир пришла». В выражении «ради тебя» больше пафоса, оно более эмоционально окрашено, несет оттенок самопожертвования, однако читая стихотворение в оригинале, мы понимаем, что здесь не говорится о самопожертвовании, лирическая героиня пришла в этот мир для любимого и считает свой приход неким даром для него. Отсюда различный эмоциональный настрой: в переводе мотив самопожертвования, в оригинале мотив самоутверждения. Знаки препинания являются тому подтверждением, в оригинале после «Для тебя я в этот мир пришла» в конце каждой строфы стоит восклицательный знак, в переводе «Ради тебя я в этот мир пришла» знак не сохранен. Первый стих и последний стих обрамляют строфу, в оригинале у поэтессы первый стих утвердительный, а последний восклицательный, так как к концу строфы стихотворение достигает своего эмоционального накала.

У Гулрухсор каждое слово или фраза несут большую эмоциональную нагрузку. Оригинал отличается от перевода, осуществленного Т.Кузовлевой, силой страсти, бушующим морем страстей, что характерно, для поэзии Гулрухсор. Переводчиком не сохранены авторские метафоры и эпитеты, они заменены собственными изобразительно-выразительными средствами.

Сделанный нами анализ не является доказательством неудачного перевода, осуществленного Т.Кузовлевой, а скорее показывает, что переводчица создала очень талантливое стихотворение на основе оригинального текста.

Творчество другой одаренной таджикской поэтессы - Зулфии Атои также известно русскоязычным читателям благодаря переводам. Ее сборник под названием «Весенняя птица» переведен поэтессой Татьяной Смертиной.

Сборник «Весенняя птица» открывается стихотворением «Мятеж». При переводе этого стихотворения переводчица смело трансформирует текст, вводя в него свои изобразительно-выразительные средства, меняя пунктуацию.

В оригинале стихотворение названо «Зане бархоста», т.е. «Женщина восстала». Зулфия предваряет стихотворение эпиграфом «Зане бархоста буд ва даъвои пайгамбари кард» из сборника персидско-таджикской литературы «Мачмаъ-ул-ансоб», с помощью которого обозначена тема восставшей женщины, претендующей на роль пророка. Вероятно, переводчица сочла нецелесообразным при переводе сохранить эпиграф, так как русскоязычному читателю названное произведение мало знакомо. Не сохраняются переводчицей и авторские повторы, они заменены сравнениями. В переводе не сохранена рифма оригинала. Переводчица употребляет неточную рифму «взбунтовалась – алость», рифмуются 2-ой стих с 5-ым. Остальные стихи первой строфы не рифмуются.

Переводчица без ущерба для содержания свободно вводит свои собственные изобразительно-выразительные средства. В первом стихе второй строфы авторское метафорическое сравнение «нигохаш шуълаи сузон» заменено эпитетом «с горячим взглядом». Во втором стихе метафорическое сравнение «вучудаш катраи ларзон» передается при помощи сравнительного оборота «словно капля вся дрожа», имеющего также метафорический смысл.

Во второй строфе, как и далее во всем стихотворении, рифма не сохраняется. В оригинале, в некоторых стихах наблюдается парная рифма, но в большинстве случаев стихи не рифмуются, это характерно для восточного

стихосложения. В переводе чаще всего встречается перекрестная рифма, характерная для русского стихосложения.

Как было сказано выше, иногда в переводе наблюдается неследование знакам пунктуации оригинала, т.е. переводчик вводит собственные восклицательные знаки, заменяет восклицательные знаки на вопросительные.

В ряде случаев применение полного лексического соответствия сопровождается грамматической трансформацией. Это проявляется в замене частей речи. При переводе Т.Смертина не только опускает те или иные лексические единицы, но изменяет структуру последних, не нарушая общего смысла и поэтического звучания. Однако все эти изменения не меняют смысла стихотворения и его общей выразительности. На наш взгляд, в этом проявляется искусство переводчика. Различного рода трансформации производятся там, где этого требуют нормы русского языка или стихосложения, однако все это производится без ущерба для содержащейся в тексте семантической информации.

Литература

1. Сафиева Г. Пульс моей любви / Пер. Т.Кузавлева. - М., 1988.
2. Сафиева Г. Радужный цветок / Пер. Гарольда Регистана. - М., 1978.
3. Гулрухсор (Г.Сафи). Девон. – Душанбе, 2006. (на тадж.яз).
4. Зулфия Атои. Весенняя птица / Пер. Т.Смертиной. - Душанбе, 2004.
5. Эткин Е. Поэзия и перевод. - М., 1963.
6. Интернет [ng.ru>ng_exlibris/2014-11-27/2_persona.htm](http://ng.ru/ng_exlibris/2014-11-27/2_persona.htm)

ПРИНЦИПЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Бакиров Поён Уралович,

доктор филологических наук, профессор,

декан факультета русского и родственных языков,

Термезский государственный университет

(Узбекистан)

Проблемами типологии занимаются специалисты многих наук: фольклористики, лингвистики, литературоведения, этнографии, археологии, истории и др. Методология сравнительно-исторического изучения фольклора разрабатывалась Б.Н.Путиловым. Он отмечает: «В широком смысле под типологией следует, очевидно, понимать *закономерную, обусловленную рядом факторов повторяемость в природе и обществе, которая обнаруживает себя в предметах и явлениях, в свойствах и отношениях, в элементах и структурах, в процессах и состояниях* (выделено автором. – П.Б.)» [Путилов, 1976.С. 9]. Общеизвестно, что «астроном наблюдает и вычисляет, критик критикует, историк повествует, а лингвист *сравнивает* (выделено автором. – П.Б.)» [Соссюр, 2000. С. 63]

Сопоставительное изучение как родственных, так и неродственных языков обычно осуществляется в русле типологической лингвистики.

«ТИПОЛОГИЯ лингвистическая (от греч. *typos* – отпечаток, форма, образец и *logos* – слово, учение) – сравнительное изучение структурных и функциональных свойств языков независимо от характера генетических отношений между ними. Т. – один из двух осн. аспектов изучения языка наряду со сравнит.-историческим (генет.) аспектом, от которого она отличается онтологически (по сущностным характеристикам предмета исследования) и эпистемологически (по совокупности принципов и приемов исследования...)» [БЭС, 2000. С.512].

Сопоставительно-типологическое исследование служит объектом внимания значительного числа современных языковедов. В научном исследовании У.К.Юсупова предпринята «...попытка углубить разработку теоретических основ сопоставительной лингвистики и свести в единое целое результаты многочисленных исследований по сопоставительному изучению языков» [Юсупов, 1980. С.4]. Сопоставительной типологией казахского и русского языков подробно занимались С.Исаев и Г.Нуркина [Исаев, Нуркина, 1996]. По мнению С.Туракуловой, «...сложным является изучение

контрастивных языков, относящихся к разным языковым группам» [Туракулова, 2006. С.20].

При этом следует заметить, что количество сравниваемых языков имеет принципиальное значение. «По этому вопросу, – отмечает Дж.Буранов, – нет конкретного мнения. Одни языковеды становятся сторонниками сравнения неограниченного количества языков... Другие же лингвисты пишут о возможности сравнения ограниченного числа родственных языков. И, наконец, третья группа языковедов утверждает, что в лингвистической типологии количество сравниваемых языков можно свести до минимума – к двум языкам» [Буранов, 1983.14]. В.Г.Гак указывает, что «сопоставительная лингвистика (lingvistique contrastive, differentielle) сравнивает **два** (выделено нами. – П.Б.) языка независимо от степени их родства с целью выявления сходств и различий между ними» [Гак, 1989. С.7. См. также Гак, Ройзенблит, 1959. С. 18-20]. Согласно Г.М.Хошимову, в процессе изучения допустимо сопоставление двух, трех и более языков [Хошимов, 2002]. В работе Дж. Гринберга предложен ряд универсалий, касающихся «порядка значимых единиц», и при этом он сравнивает материалы следующих 30 языков: «баскский, сербский, уэльский, норвежский, новогреческий, итальянский, финский (Европа); йоруба, нубийский, суахили, фуль, масаи, сонгаи, берберский (Африка); турецкий, иврит, бурушаски, хинди, каннада, японский, тайский, бирманский, малайзийский (Азия); маори, лоритя (Океания); майя, сапотек, кечуа, чибча, гуарани (языки американских индейцев)» [Гринберг, 1999.С. 162].

Мы придерживаемся точки зрения Дж.Б.Буранова, который исследует в сопоставительном плане английский и несколько тюркских языков (узбекский, казахский, киргизский, туркменский, каракалпакский и др.), т.е. один язык германской группы индоевропейской семьи и несколько тюркских языков. Мы будем сравнивать явления одного языка славянской группы (русского) и двух тюркских языков (узбекского и казахского). «Внутри каждой группы родственных по происхождению языков существуют отношения наибольшей близости между отдельными из них» [Тугушева, 2003. С. 4]. Вместе с тем следует

констатировать, что узбекские и казахские языки отличаются друг от друга своими специфическими особенностями. «Казахский язык вместе с каракалпакским и ногайским языками образуют особую кыпчакско-ногайскую подгруппу кыпчакских языков...», а узбекский наряду «с языком новоуйгурским относится к карлукской группе тюркских языков» [Баскаков, 1969. С.296; 308]¹¹.

«Сравнение систем двух или более языков, – подчеркивает Дж.Б.Буранов, – строится на уже известном материале системы каждого сопоставляемого языка в отдельности. При этом учитываются характерные особенности единиц каждого уровня как в отдельности, так и во взаимоотношении с единицами других уровней» [Буранов, 1983. С. 55]. Кроме того, он намечает ряд модифицирующих факторов, характерных для сравнительной типологии:

«а) индифферентность к генетическому родству;

б) индифферентность к системной близости;

в) понятийный, или контенсивный, подход к сравнению;

г) ограниченность числа сравниваемых языков;

д) межуровневый подход к сравнению;

е) межъязыковость инвариантов;

ж) относительная завершенность типологических операций;

з) минимальность языка-эталона;

и) индифферентность к глубинно-поверхностному тождеству соответствующих единиц в системах сравниваемых языков» [Буранов, 1983. С. 57].

По-существу перечисленные модифицирующие факторы представляют собой принципы сравнительной типологии. Принципы сопоставительного исследования языков разрабатывались многими лингвистами. В частности, З.К.Ахметжанова подчеркивает, что «сопоставительное языкознание на современном этапе может быть эффективным только в том случае, если его исследования направлены на семантику. При этом следует исходить из

¹¹ См.: также работу В.В.Иванова [Иванов, 1954. С.39 – 40].

категориальных явлений, имеющих принципиальное значение для системы языка» [Ахметжанова, 1989. С.46].

Таким образом, важнейшим принципом сопоставительного исследования оказывается опора на семантику. «Выдвигая принцип опоры на семантику как одно из важнейших условий сопоставительного исследования разносистемных языков, – указывает З.К.Ахметжанова, – мы исходим из того, что основные понятийные категории, такие как категория времени, места, количества, сравнения и др., универсальны, т.е. они выражаются во всех языках, идиоэтнической спецификой окрашены модификации этих категорий и формы их выражения. То есть мы придерживаемся того мнения, что универсальные законы мышления находят отражение в универсальных понятийных категориях, именно опора на эти универсальные категории может служить надежной основой для сопоставляемых языков» [Ахметжанова, 1989. С.11].

Кроме опоры на семантику, З.К.Ахметжанова выдвигает следующие принципы сопоставительного исследования языков:

- 1) языки сопоставляются в функциональном плане;
- 2) категориальная характеристика должна быть определена путем анализа на уровне текста;
- 3) необходим учет парадигматических и синтагматических отношений языковых единиц;
- 4) должно быть обязательное соответствие понятий и терминов;
- 5) следует четко разграничивать семантические и структурные функции языковых средств [См.: Ахметжанова, 1989. С. 12 –16].

Основываясь на работах других лингвистов, выделим основные принципы сопоставительного изучения языков.

Принцип системности. Языковые единицы (в частности, слова, фразеологизмы и др.) должны изучаться не изолированно, а внутри системы (подсистемы, яруса, уровня, поля) с учетом их парадигматических и синтагматических отношений. Это в полной мере относится и к лексико-семантической системе языка.

«Лексико-семантическая система языка, – пишет Л.А.Новиков, – является не только наименее исследованной, но и наиболее сложной по своей организации и структуре. Эта система включает в себя такое большое количество связанных самыми различными отношениями элементов, что их системность представляется труднообозримой или даже ставится под сомнение. И тем не менее это все же система: ведь в противном случае мы не смогли бы сравнительно легко выбирать нужные слова и, сопоставляя их друг с другом, употреблять в речи или воспринимать их смысл» [Новиков, 1982. С.60 – 61].

Принцип учета функционального аспекта лексических (и фразеологических) единиц. Коммуникативная (референтивная) функция языка является важнейшей, ибо она аккумулирует в себе функции единиц различных языковых уровней. Как считает Л.А.Новиков, «одна из центральных задач семантического анализа лексических единиц в их коммуникативной функции заключается в том, чтобы раскрыть, как заложенная в них смысловая структура (парадигматика ее составляющих) реализуется в соответствии с коммуникативным заданием в тексте (синтагматике)» [Новиков, 1982. С.125].

Пословицы со всеми их структурно-семантическими особенностями должны изучаться в условиях их функционирования в живой речи.

Принцип сравнимости (сопоставимости). «Этот принцип, – пишет М.Джусупов, – предполагает сравнение языковых явлений, одинаково глубоко исследованных в каждом сопоставляемом языке отдельно, а также определение их функциональных свойств, применение одних и тех же методов, гармоническое сочетание различных подходов в процессе сопоставления. При несоблюдении этих условий степень сравнимости языковых явлений снижается, что отрицательно сказывается на объективности результатов сопоставительного исследования» [Джусупов, 1992. С. 87.].

Например, при сопоставлении пословиц разноструктурных языков следует изучить их семантику, изобразительно-выразительные возможности, произвести их морфологический и синтаксический анализ.

Принцип терминологической адекватности. В процессе сопоставления языков необходимо использовать такие термины, которые в этих языках имеют одинаковое содержание. Один из сопоставляемых языков может играть роль метаязыка, в котором имеются понятийный аппарат и строгая, однозначная терминология (клише, пословицы, поговорки, афоризмы, максимы и т.п.). «Лингвистические термины, при помощи которых описывают конкретные языки, можно рассматривать как меры, как единицы измерения различных языков, поэтому прежде чем приступать к сравнению языков необходимо определить термины таким образом, чтобы они были адекватны для описания всех сравниваемых языков независимо от их специфики» [Юсупов, 1980. С. 113].

Принцип глубинного сравнения. Он заключается в выявлении сущностных свойств языковых явлений. Эти свойства обнаруживаются в ходе сопоставительного анализа единиц различных уровней двух или нескольких языков. Например, сравнивая пословицы, имеющие различные поверхностные структуры (грамматическое оформление, лексический состав, обозначение реалий и т.д.), мы можем обнаружить общие в их глубинных структурах, в частности, обозначение одной и той же знаковой ситуации.

Принцип переноса лингвистических знаний. Данный принцип предполагает использование знаний родного языка при изучении других. Например, изучив паремии русского языка, можно использовать эти знания при изучении паремий узбекского и казахского языков. В этом случае учитываются общие признаки паремий различных типов (в частности, номинацентрических пословиц). Вместе с тем недопустимо механическое, неосознанное перенесение свойств родного языка на другие изучаемые. В поле зрения исследователя всегда должны быть различия между одноуровневыми единицами разных языков.

Принцип многостороннего сравнения (сопоставления). Соблюдение этого принципа означает равноправное отношение к материалу двух или нескольких сопоставляемых языков. Необходимо проводить исследование в различных направлениях: русский язык – узбекский язык, узбекский язык – русский язык, русский язык – казахский язык, казахский язык – русский язык и

т.д. Это даст возможность избежать односторонности и предвзятости в сопоставительном исследовании, обнаружить истоки языковой интерференции и определить пути ее преодоления.

Принцип учета генетической и типологической близости или отдаленности сопоставляемых языков. В ходе сопоставительного изучения особую важность приобретают вопросы о языке-эталоне, понятийном аппарате, терминологии, типе языка.

В данном случае сопоставляются, с одной стороны, два генетически и типологически родственных языка – узбекский и казахский (тюркские языки агглютинативного типа), с другой – генетически и типологически неродственный им язык – русский (флективный язык славянской группы индоевропейской семьи). Вполне очевидно, что генетические и типологические различия между языками обуславливают отличие между различными языковыми явлениями, в том числе между номинацентрическими пословицами.

Общелингвистические принципы применяются в ходе сопоставительного изучения единиц всех уровней двух или нескольких языков. Вместе с тем применение их к конкретному языковому материалу имеет свои особенности и сферы. В связи с этим необходимо рассмотреть принципы типологического исследования, которые можно использовать при описании и анализе номинацентрических пословиц трех сопоставляемых языков.

Принцип комплексности. Как отмечалось, пословицы изучаются в плане и содержания, и выражения. Они представляют собой своеобразные и очень сложные языковые единицы, характеризуясь прямым и переносным значением. Как единицы языка, они имеют особую грамматическую структуру и грамматические признаки. В то же время пословицы представляют собой произведения устного народного творчества, и с этой стороны характеризуются особыми, поэтическими свойствами. Успех типологического изучения в решающей степени зависит от учета всех этих свойств в сопоставляемых языках.

Принцип однотипности анализа. Для сопоставительного анализа номинацентрических пословиц трех языков необходимо использовать одну или несколько непротиворечивых теорий, дополняющих друг друга.

Принцип учета интерференции особенно важен при сопоставительном изучении пословиц, поскольку в процессе усвоения пословиц разносистемных языков возможны различные типы уровневой интерференции: лексическая, семантическая, морфологическая, синтаксическая и фонетико-орфоэпическая.

Принцип эквивалентности означает, что между единицами одного уровня в разных языках существует соответствие, а не тождество.

Сопоставляемые единицы одного уровня функционируют в составе различных языков, обладающих собственными грамматическими и семантическими системами. В связи с этим не может ставиться вопрос о тождестве единиц различных языков. Между тем отсутствие тождества не означает, что единицы одного уровня не могут быть соотнесены, что они не эквивалентны. Эквивалентность пословиц определяется, прежде всего, предметной соотнесенностью и знаковой ситуацией; «причем своеобразие и специфический путь развития отдельного языка, имеющего особые лексическую и грамматическую системы, определяют степень этой эквивалентности» [Медникова, 1974. С. 155].

Принцип учета частотности паремий. Для усвоения пословиц различных языков необходим анализ не только их структурно-семантических особенностей и эстетических возможностей, но и степени употребительности в устной и письменной речи. Частотный анализ пословиц позволит выделить те паремии, которые необходимо усвоить, чтобы овладеть лексико-семантическими и грамматическими нормами изучаемого языка ¹.

Таким образом, принципы сопоставительного анализа языковых единиц различных уровней весьма разнообразны и в полной мере учитывают как план содержания, так и план выражения языковых единиц, в том числе паремий.

¹ О принципах сопоставительной лингвистики подробно см. [Юсупов, 1980. С. 111 – 122; 1983. С. 30 – 34].

Мы полностью согласны с мнением В.Н.Ярцевой о том, что «сравнение языков плодотворно лишь при наличии хотя бы одного сходного элемента их структуры. Мало пользы от сравнительного изучения в том случае, если приходится каждый раз констатировать, что сравниваемые предметы ни в чем не имеют сходства. Однако при изучении языков сравнение явлений, для них типичных, может базироваться на сходстве разного рода» [Ярцева, 1981. С. 9].

Сопоставительное изучение пословиц предполагает учет особых, специфических принципов, поскольку пословицы представляют собой сложное явление: это и специфические знаки, и единицы мышления и языка, и краткие произведения фольклора.

Литература:

1. Ахметжанова З. К. Принципы сопоставительного функционального исследования казахского и русского языков: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Алма-Ата, 1989. – 46 с.
2. Бакиров П.У. Семантика и структура номинацентрических пословиц (на материале русского, узбекского и казахского языков). – Ташкент: Фан, 2006. – 297 с.
3. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. – М.: Высшая школа, 1969. – 383 с.
4. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков. – М.: Высшая школа, 1983. – 267 с.
5. Исаев С., Нуркина Г. Сопоставительная типология казахского и русского языков. – Алматы: Санат, 1996. – 271 с.
6. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. – М.: Высшая школа, 1974. – 202 с.
7. Мирзаев И.К., Нарзикулов А. Французча мақол ва маталларнинг ўзбек тилидаги муқобиллари. Ўқув қўлланма. – Самарқанд: СамДУ, 1981. – 67 б.
8. Мирзаев И.К. Қиёсий-типологияк тадқиқотлар масаласига доир // Тилларни қиёсий-типологияк ўрганишнинг долзарб муаммолари. Актуальные проблемы

сравнительно-типологического изучения языков. II Халқаро симпозиумнинг материаллари. – Термиз, 2004. – Б. 117-118.

9. Новиков Л.А. Семантика русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.

10. Путилов Б.Н. Методология сравнительно-исторического изучения фольклора. – Л.: Наука, 1976. – 144 с.

11. Тугушева Р.Х. Очерки по сопоставительной лексикологии чешского и словацкого языков. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 232 с.

12. Туракулова С. Использование сравнительно-типологического метода при изучении разносистемных языков // Преподавание языка и литературы. – Ташкент, 2006. – № 2. – С. 20-26.

13. Хошимов Г.М. Типология сложного предложения в разносистемных языках: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Ташкент, 2002. – 46 с.

14. Юсупов У.К. Проблемы сопоставительной лингвистики. – Ташкент: Фан, 1980. – 135 с.

15. Юсупов У.К. Проблемы сопоставительной лингвистики: Автореф. дис. докт. филол. наук. – М., 1983. – 38 с.

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДОВ ЛИРИКИ З.М.БАБУРА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Богданович Геннадий Александрович,

старший преподаватель,

Андижанский государственный университет

Кадыров Муталиб Мухтарович,

преподаватель,

Андижанский институт сельского хозяйства и технологий

(Узбекистан)

Стихи Бабура изданы в наибольшем количестве переводов с иностранных языков на русский язык.

Первоначально А.Н.Самойлович в своей исследовательской работе выполнил прозаические переводы стихов Бабура, поэтические же переводы

стихов первым выполнил Л.М.Пеньковский: в 1941–1943 гг. он перевел на русский язык 19 рубаи, 15 газелей и 5 масневи Бабура. Издательство "Советский писатель", эвакуированное в Ташкент в годы Второй мировой войны, издало в 1943 году в переводе Л.М. Пеньковского книгу «Бабур. Лирика». Предисловие к этому сборнику написал Э.Е.Бертельс. В этот период стихи Бабура также публиковались в «карманном» формате, т.е. эти книги могли бы носить в кармане солдаты, сражающиеся на фронте. В 1957 году Государственное издательство художественной литературы (Москва) переиздало переводы стихотворений и газелей Бабура, выполненные Л.М.Пеньковским. М.А.Салье, переводивший на русский язык "Бабурнаме", включил в данное издание и переводы бейтов и рубаи.

Позже стихи Бабура переводили Р.Д.Моран, Н.И.Гребнев и Д.Лукашевич. Академия наук Республики Узбекистан к 475-летию Бабура издала книгу «Бабур. Избранные произведения». В 1959 году опубликован русский перевод данной книги - «Бабур. Избранные сочинения» (перевод Л.М. Пеньковского: 15 газелей и 19 рубаи; Р.Д. Моран: 91 газель, Н.И. Гребнев: 101 рубаи и фард; Л.М. Пеньковский, Н.И. Гребнев, Д. Лукашевич: маснави. Составители и авторы предисловия: С.Азимджанова, А.Каюмов). В 1972 г. в Москве в серии «Библиотека мировой литературы» в переводе Л. М. Пеньковского опубликовано 9 газелей, 15 рубаи и два маснави Бабура. С этого периода крупный тюрколог С. Н. Иванов и переводчик А. Наумов также приняли участие в переводе лирики Бабура на русский язык.

В 1982 году стихи Бабура были опубликованы в двух томах на русском языке с предисловием С.Гасанова. В подготовленный под общей редакцией сборник включены 117 газелей (переводчики: Л.М. Пеньковский, Р.Д. Моран, А.Наумов), 150 рубаи (Л. М. Пеньковский, Н. И. Гребнев, А. Наумов), 5 китъа (Н.И. Гребнев), 17 фардов (Н.И. Гребнев), 8 маснави (Л.М. Пеньковский, Н.И. Гребнев и Д. Лукашевич).

Второе издание данного сборника вышло в 1982 г. в двух томах с предисловием С.Гасанова и общей редакцией А.Каюмова. Первый том состоит

из переводов лирики Бабура. Всего в сборник включены 123 газелей (Переводчики: 1–15 газели - Л. М. Пеньковский; 16–105 газели - Р. Д. Моран; 106–118 газели - А. Наумов; 119–123 газели - С.Н.Иванова), 155 рубаи (1–18 рубаи - Л.М. Пеньковский; 19–121 рубаи - Н.И. Гребнев, 122–150 рубаи - А. Наумов), 5 китъа и 17 фардов - Н.И. Гребнев, 4 маснави (переводы Л.М. Пеньковского, Н.И. Гребнева и Д. Лукашевича). Оба выпуска посвящены 500-летию Бабура. В 1982 г., опубликована книга «Бабур Захириддин МухаммИсточник: Рубаи» (Т., Издательство литературы и искусства) с предисловием А.Наумова и О.Шарафиддинова.

Стихи Бабура в переводе на русский язык вошли в первый том двухтомного сборника «История узбекской литературы», подготовленного Институтом УзФА (ныне УТАФИ) (1987, переводчики: Л.Пеньковский, Р.Моран, А.Хайитметов). В 1993 г. во вступлении к русскому изданию «Бабурнаме» С.Азимджанова предложила новую интерпретацию стихотворений, ранее переведенных М.А. Салье. Все русские переводы стихов Бабура, выполненные до 1982 года включительно, переизданы В.А.Бородиной в рубрике «Литературное наследие Востока» (Москва-С.-Петербург, «Диля»).

В 2006 году издательство «Шарк» (г. Ташкент.) опубликовало произведения Бабура на русском языке. (С.Хасанов написал вступление и перевел один бейт). Данная книга была переиздана в 2008 году к 525-летию Бабура [1, 131-132].

Литература:

1. Захириддин Мухаммад Бобур энциклопедияси, Главная редакция Издательско-полиграфической акционерной компании «Шарк», 2006

О ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА

Кулбаева Саодат Сафаровна

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра русского языка и литературы*

Эгамбердиева Сарвиноз Илхом кизи,

*студентка,
Гулистанский государственный университет
(Узбекистан)*

Развитию общей теории перевода в огромной мере способствуют такие направления современного языкознания, как социолингвистика и этнолингвистика. Этнолингвистические и социолингвистические факторы имеют особое значение при переводе на языки народов, находящихся на разных уровнях культурного и социального развития. Перевод предполагает не только тесное соприкосновение языковых систем, но и соприкосновение разных культур и разных цивилизаций, в конечном итоге - разных реалий.

Сущность процесса перевода выясняется в значительной степени при обращении к реальной действительности, к реальной ситуации. Для перевода, осуществляемого человеком, характерно органическое и неразрывное единство собственно лингвистических и экстралингвистических аспектов. Подход, основанный лишь на анализе формально-структурных закономерностей, не позволяет вскрыть взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на процесс немашинного перевода и определяющих его специфику. Поэтому неправомочность дихотомии «перевод интерпретация» обратила на себя внимание специалистов в области перевода, отмечающих, что "обращение к действительности (интерпретация) необходимо во всех случаях живой переводческой практики".^[12]

Говоря о том положительном вкладе, который внесли работы в области машинного перевода, следует подчеркнуть, что они безусловно, способствовали уточнению ряда важных положений теории перевода, и, в частности, сосредоточили внимание на изучении перевода как коммуникативного процесса.

¹² Кузьмин Ю.Г. К вопросу о предмете и методе теории перевода // Вопросы теории и практики научно-технического перевода. -Л.: 1968. —С.8; ср.также: Федоров А.В.Основы теории перевода (лингвистический очерк). -М.:1968.-С.19-20.

Теория закономерных. соответствий, разработанная в трудах таких видных представителей отечественной переводческой школы, как А.В.Федоров и Я.И. Рецкер, оказала и продолжает оказывать значительное влияние на разработку лингвистической теории перевода и на практику его преподавания как языковой дисциплины. Именно эта теория лежит в основе большинства учебников и практических пособий по переводу. Положительное значение этой теории заключается прежде всего в том, что вместо неясных и нередко субъективно окрашенных рассуждений об адекватности она впервые предложила подход к переводческой проблематике, основанной на лингвистических принципах.[¹³]

Несмотря на признание роли контекста и необходимости учета функционально-жанровых характеристик переведенного текста метод сопоставления "от языковой единицы к языковой единице" до сих пор продолжает занимать важное место в работах, основанных на теории закономерных соответствий.

Вероятно, можно согласиться с И.И.Ревзиным и В.Ю.Розенцвейгом, которые полагают, что при таком методе делается попытка установить непосредственную эквивалентность между сопоставляемыми категориями, следуя процедуре, принятой в двуязычных словарях.

Другой недостаток подхода, основанного на нахождении закономерных соответствий между исходным языком и переводящим языком - его статичность. Между тем для построения теории перевода чрезвычайно важно выявить динамику процесса перевода. Иными словами, недостаточно сравнивать начальную стадию этого процесса с его результатом. Очень важно ответить и такой вопрос: каким образом был достигнут такой результат? Отвечая на этот вопрос, обычно использовали общие формирования (конкретизация, генерализация и т.п.) без должного лингвистического обоснования, дело

¹³ Федоров А.В. Введение в теорию перевода. 1Л.:1953; Рецкер

Я.И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Теория и методика учебного перевода. -1Л.:1950

сводилось опять таки к сопоставлению единицы в исходном тексте с единицей в тексте перевода.

Допущение возможности перевода "на уровне языковых знаков" встречается в работах даже тех авторов, которые совершенно отчетливо представляют себе, что в процессе перевода равнозначные отношения устанавливаются не между языковыми единицами, а между речевыми произведениями. Так, Л. С. Бархударов, справедливо указывающим на то, что "в отличие от внутриязыковой трансформации..., трансформация переводческая заключается в изменении не языковых единиц, а речевых произведений",¹ в одной из своих работ пишет о переводе на уровне слов, морфем и даже фонем.² При этом приводятся такие примеры, как англ. *lady* - русск. леди ("перевод на уровне фонем") и англ. *president* - русск. председатель ("перевод на уровне морфем"). Нетрудно заметить, что та же закономерность наблюдается и при сопоставлении слов.^[14]

Подводя итог, можно сказать, что вся сущность лингвистической проблемы перевода заключается именно в том, что в процессе перевода происходит актуализация языковых средств на уровне речи, того как и на уровне языка семантико-функциональная сторона языковых знаков, как правило, не совпадает. Современный этап развития науки о языке характеризуется преодолением узости и органиченности микролингвистического направления, отказом от чрезмерно упрощенных схем, стремлением к глубокому и всестороннему анализу естественных языков во всей их сложности и многообразии.

Литература:

1. Кузьмин Ю.Г. К вопросу о предмете и методе теории перевода // Вопросы теории и практики научно-технического перевода. -Л.: 1968. —С.8; ср.также:

¹⁴ Щерба Л.В. Очередные проблемы языкознания. О понятии смешения языков // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. -> Л.: Изд.ЛГУ, 1958.- С.48.

Федоров А.В. Основы теории перевода (лингвистический очерк). -М.:1968.-С.19-20.

2. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. 1Л.:1953; Рецкер

Я.И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Теория и методика учебного перевода. -1Л.:1950.

3. Щерба Л.В. Очередные проблемы языкознания. О понятии смешения языков // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. -> Л.: Изд.ЛГУ, 1958.- С.48.

О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

Латинов Окил Журакулович,

кандидат филологических наук, доцент,

Заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания,

Ташкентский государственный педагогический

университет имени Низами

(Узбекистан)

На наших глазах происходит невиданная активизация международного общения. Сегодня мы говорим о процессах глобализации: никого не удивляют конференции, симпозиумы международного характера, посвященные самым разным проблемам человеческой деятельности, собирающие специалистов из всех стран мира.

Понятно, что все это было бы невозможно без людей особой профессии, суть которой сводиться к обеспечению и даже оптимизации международного общения, - переводчиков. Без переводчиков, общение на многочисленных международных форумах, число которых возрастает с каждым годом, оказалось бы просто неосуществимым, невозможно было бы поделиться опытом с коллегами-специалистами, обсудить и решить те или иные проблемы. Без переводчиков затруднительно было бы общение даже в рамках одной многонациональной страны.

Работу таких постоянно действующих организаций, как ООН, Европейский парламент, Саммиты стран ШОС, членом которой является наш Узбекистан, невозможно представить без переводчиков.

«Все это объясняет тот факт, что вместе с беспрецедентным ростом международного общения колоссально выросла и нужда в переводчиках. И нужда эта еще отнюдь не полностью удовлетворена» [1, с. 5]. Потребность в переводчиках растет, однако статус его остается прежним. Следует быть откровенным, что труд переводчика не всегда достойно оценивается. Нередко работодатели требуют от переводчика выполнения не свойственных ему функций. Поэтому в любой уважающей себя компании с переводчиком заключают договор, где перечисляются все функции и называется плата за их выполнение. Например, в контракте должны быть оговорены форма (устный/письменный или оба) и вид или виды (устный последовательный/синхронный и т.п.) перевода, который должен осуществлять переводчик, также с какого на какой язык он должен переводить.

В определенном смысле профессия переводчика сравнима с профессиями врача, адвоката. При его посредничестве раскрываются проекты, планы, даже тайны (государственные, политические). Его долг - хранить эти тайны и еще не обнародованную информацию.

Перевести – значит выразить верно, и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка. Поэтому основная задача переводчика заключается в соотношении между подлинником и переводом. Переводчику важно передать содержание, дух и колорит, свойственный тексту оригинала. Дословный перевод, особенно, при переводе текстов художественной литературы не только не уместен, но и бесполезен. Не зря переводчик Библии, богослов Иероним в свое время писал: «В переводе я передаю не слово в слово, а мысль в мысль». На наш взгляд, каждый переводчик художественного текста должен строго придерживаться мудрого высказывания корифея русской переводческой школы В.А. Жуковского: «Переводчик в прозе - раб, переводчик в стихах – соперник». Развернуть данную мысль можно на примере переводов

рассказов А.П.Чехова и лирики С.Есенина на узбекский язык. Народный писатель Узбекистана Абдулла Каххар, как переводчик чеховских новелл, строго следовал стилю, манере автора оригинала лаконично излагать действия своих героев, чем и был обеспечен успех его переводов. Переводы же стихов Есенина, мастерски осуществленных народным поэтом Узбекистана Эркином Вахидовым, разливаются как естественный звон колокольчика. В результате, читатель невольно приходит к выводу о том, что есенинские строки, словно, сложены на родном узбекском языке, то есть трудно различить, где текст оригинала, а где результат перевода, грани между подлинником и переводом, как бы, стираются. В этом и заключается мастерство художника слова, его тонкое восприятие поэта-переводчика всех элементов легко читаемой живой есенинской лирики и ее одухотворенное воспроизведение на узбекский язык.

Есть тенденция, согласно которой совершенное знание двух языков вполне достаточно для того, чтобы называться переводчиком. В опровержение данного постулата уместно привести мысль Ж. Мунена «Перевод иностранного текста требует соблюдения не одного, а двух условий. Оба они существенны, и оба сами по себе недостаточны: это знание языка и знание цивилизации, с которой связан язык». Действительно, перевод – это ювелирная работа, переводчику нужно иметь языковое чутье, тонкое восприятие текстового материала. Он должен быть универсалом: основательно знать дух времени, художественный колорит, ментальные особенности, своеобразие, неповторимость, специфику языка того народа, с которого осуществляет перевод, а также уметь успешно преодолеть трудности при переводе слов-реалий.

Некоторые мыслители относятся скептически к переводу. По этому поводу всемирно известный поэт Востока Джалаледдин Руми писал: «Тишина – языки Бога, все остальное – плохой перевод». Разумеется, целесообразно читать художественное произведение в подлиннике. Однако нельзя овладеть всеми языками одновременно. В этом случае мы вынуждены обратиться за помощью к переводчикам. Никому не секрет, что только переводы сделали доступными для

всего человечества гениальные творения Гомера и Шекспира, Данте и Гёте, Толстого и Достоевского, Чехова, Алишера Навои, Бабура, Омара Хайяма и многих других представителей мировой классики. Переводчики несут свет, знакомят с культурой и бытом другого народа, распространяют эстетичность художественных творений. Справедливую оценку их деятельности дал А.С. Пушкин: «Переводчики – почтовые лошади просвещения».

Что касается современного состояния искусства перевода, то большинство предпочитают перевод на «скорую руку» через различные компьютерные программы, что себя не всегда оправдывает, и в итоге получают искаженный наизнанку текст перевода. Перевод текста при помощи компьютерных программ может помочь в рутинной переводческой работе, когда быстрота выполнения перевода важнее его качества. Например, машинный перевод может оказаться, кстати, для специалиста в какой-либо области, не владеющего тем или иным иностранным языком, на котором ему нужно прочитать интересующий его текст. Хотя машинный перевод, как правило, оказывается полным грамматических и лексических ошибок, синтаксических неувязок, человек вполне может получить общее представление о содержании текста и о том, насколько этот текст интересен для него. Это поможет ему, например, решить, стоит ли заказывать более качественный перевод или предпринять попытку отредактировать уже полученный. Следовательно, машинный перевод позволяет получить то, что мы условно называем сигнальным переводом. Например, в Канаде с 1976 года машинный перевод активно используется для перевода прогноза погоды с английского на французский язык. Система работает со скоростью 1000 слов в минуту. При этом затраты составляют всего лишь треть от затрат на обеспечение естественного перевода того же объема материалов. Каждый день машины переводят до 30 000 слов, работая при этом всего полчаса в день. Успех программы объясняется тем, что в текстах метеорологических сводок используется ограниченная по тематике лексика, а также стандартные синтаксические конструкции. Люди привлекаются к осуществлению перевода лишь тогда, когда машина отвергает какое-либо предложение как

непереводимое. Непереводимыми предложения оказываются из-за орфографических ошибок, слов, не зафиксированных в машинном словаре. В связи с непереводимым в переводе нельзя не согласиться с мнением Марии Эбнер-Эшенбах: «Дух языка отчетливее всего выражается в непереводимых словах».

Следует отметить, что благодаря мастерству и таланту переводчиков перед взором читателя вырисовывается ясная картина действий и событий, описанных автором в тексте подлинника. Оригинальность перевода заключается именно в том, что переводчик должен уметь подбирать даже те лексемы, которые не задействованы в словарях. Неслучайно отмечено, что перевод начинается там, где кончается словарь, то есть переводчик в поисках нужного слова или словосочетания (образных выражений) вносит лепту в процесс обогащения словарного состава языков.

Для более успешного осуществления переводческого дела в наших полилингвальных условиях необходимо решить ряд неотложных, назревших годов, вопросов. В первую очередь, организовать союз переводчиков Узбекистана и заказчиком должно быть само государство во избежание подхода «кто во что горазд», то есть, ни в коей мере нельзя допускать того, чтобы кто как захотел, так и перевел. В каждой организации, учреждении, заведении должна функционировать штатная единица переводчика. Для этого необходимо увеличить квоты приема на специальность переводчика, так как наша страна расширяет свои возможности сотрудничества с зарубежными партнерами, деятельность которых невозможно представить без переводчиков. Кроме того, есть потребность в разработке двуязычных словарей, содержащих эквивалентные и аналогичные соответствия речевых оборотов, клише, образных устойчивых выражений, сравнений, эпитетов, паремий. Подобного рода лексикографические источники будут полезны не только в процессе переводческой деятельности, но и в сфере межкультурной коммуникации, а также для успешной совместной работы переводчика и студий по дубляжу зарубежных фильмов.

Литература:

1. Тюленев С.В. Теория перевода. – М., «Гардарики», 2004.
2. Латышев Л.К. Технология перевода. – М., 2001.
3. Солодуб Ю.П. и др. Теория и практика художественного перевода. – М., 2005.
4. Мусаев Қ. Таржима назарияси асослари. – Т.: Фан, 2005.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ, РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Маматов Абди Эшанкулович,

доктор филологических наук, профессор.

Национальный университет Узбекистана

(Узбекистан)

Изучение специфических средств и способов вербальной манифестации внутреннего мира человека, в том числе и эмоционального, представляет собой значительный интерес в рамках антропоцентрического подхода, который ставит в центр парадигмы человека и нацеливает проводимые исследования на познание его эмоционального мира и сознание им своей роли в окружающем мире. В связи с этим исследование эмоциональных понятий имеет важное значение для познания человека как личности эмоциональной.

Эмоциональная система является одной из самых сложных систем человека, поскольку в возникновении, развитии и проявлении эмоций принимают участие практически все системы человека – восприятие, физиологические реакции, интеллект, физические системы и даже речь. Как справедливо замечает В.Г.Гак: «одна из приоритетных задач лингвистики эмоций состоит в изучении эмоциональной картины мира, основным и определяющим фрагментом которой являются чувства человека» (Гак В.Г.).

Лексические и фразеологические единицы, которые выражают эмоции в разных языках далеко не одинаковы, хотя нет ни одного переживания которое было бы доступно для одной национальности и не доступно для другой, то есть

сами эмоции – универсальны, однако состав и объем дескриптивной лексики эмоций не совпадает в разных языках, имеет национальную специфику, так как отражение их в каждом языке самобытно. Обычный язык, который мы используем, когда говорим об эмоциях может быть важным инструментом для обнаружения структуры и содержания наших эмоциональных концептов. Проблеме вербального выражения эмоций уделяется большое внимание многими лингвистами, такими как В.Н.Телия, Н.Д.Арутюнова, Н.А.Лукьянова, В.И.Шаховский, З.Е.Фомина, Н.А.Красавский, А.Вежбицкая и многие другие.

Для современных исследований характерен комплексный подход к изучению эмоций, которые рассматриваются в динамике их развития, с учетом лингвокультурологической и когнитивной позиций, в сопоставлении основных вербальных средств на материале нескольких лингвокультур и определением структуры разнотипных эмоциональных концептов (Красных В.В.). Антропологическая ориентация современной лингвистики, приводящая к исследованиям, реализуемым на стыке её с другими дисциплинами (Костомаров-Бурвикова), предопределяет междисциплинарный статус категории концепта, используемой в двух новых парадигмах: лингвокогнитологии и лингвокультурологии.

Представители первого направления (Е.С.Кубрякова, Н.А.Болдырев, И.А.Стернин, А.П.Бабушкин и другие) интерпретируют концепт как единицу оперативного сознания (Кубрякова), выступающую как целостное, нерасчленённое отражение факта действительности. Образуюсь в процессе мысленной концептуализации предметов и явлений окружающего мира, концепты отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результаты познания им окружающего мира в виде определённых единиц «квантов» знания (Болдырев, 2000).

Представители второго, культурологического, направления (А.Вежбицкая, Н.Д.Арутюнова, Д.С.Лихачёв, Ю.С.Степанов, Л.О.Чернейно, В.И.Карасик, В.И.Шаховский, С.Г.Воркачёв и другие) рассматривают концепт как ментальное образование, отмеченное в той или иной степени

этносемантической спецификой. Обобщение их точек зрения позволяет представить эмоциональный концепт как ментальную единицу высокой степени абстракции, отражающую в языковом сознании многовековой опыт этноса в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об эмоциональных переживаниях. Концепты эмоций имеют различный характер вербализации: они могут называться, описываться и выражаться посредством языковых знаков.

Средства вербальной концептуализации эмоции разноуровневые. Как правило, в реальной речи они выступают в комплексе, придавая ей образность и экспрессию. Наиболее коммуникативными являются лексический и фразеологический уровни языка. Фразеологическая номинация играет большую роль при лингвокультурологическом анализе понятийных систем языка, поскольку является непосредственным «свидетелем» многочисленных трансформаций, происходящих в языке и культуре.

В народной концепции устройства человека каждая система, из которых складывается человек (речь, восприятие, желание и т.д.), закреплена за определённым органом. Подобные представления характерны для большинства культур. Так, для языкового выражения эмоции «печаль» и «радость» во французском, русском и узбекском языках используются такие части тела и органы как лицо, брови, зубы, живот, сердце, селезёнка, рёбра, кровь, вены, нервы, голова, нос, уши, лоб, жёлчный пузырь, душа. Например: **Être en coeur – быть весёлым – оғзи қулоғида (бўлмоқ), avoir le coeur gros – быть печальным – кўнглига қил ҳам сиғмайди, faire du bon sang – радовать-хурсанд қилмоқ (кимнидир), baisser le nez – повесить нос – бурнини осиб олмоқ, тўнини тескари кийиб олмоқ** и др.

Для эмоции характерна цветовая номинация, при выражении эмоции «печаль» используется в основном чёрный, тёмный цвет, для выражения эмоции «радость» характерны светлые тона: **Avoir le noir – быть очень печальным – кўнгли қоронғиашмоқ, chagrin (m) noir – глубокая печаль, pas tout rose – не весело – кўнгли оқ (ёруғ) эмас** и др.

Эмоциональное состояние человека сравнивается с явлениями природы. Например, **ennuyeux comme la pluie** – тоскливый, как осенний дождь – **қовоғидан қор ёғади, plus méchant que l’hiver de six mois** – мрачнее тучи, **кўнгли тумандай қора, visage (m) solaire** – сияющее довольством лицо – **юзи қуёшдек ёрқин, être au septième ciel** – быть на седьмом небе – **еттинчи осмонда (аршу аълода) юрмоқ.**

В устойчивых выражениях, характеризующих эмоциональное состояние человека используются представители животного мира. **Rire comme une baleine** – смеяться, широко разевая рот (как кит) – **оғзини катта очиб кулмоқ (бегемот каби), gai comme une merle** - развесёлый (как дрозд) – **булбули гўё бўлмоқ, pleurer comme une vache** – реветь, как корова – **итдай йиғламоқ.**

Художественное и бытовое толкование эмоционального концепта осуществляется элитарными и рядовыми языковыми личностями посредством обращения к таким понятийным сферам, как «человек» (антропоморфные метафоры), «животный мир» (зооморфные метафоры). Наиболее продуктивными являются антропо – и натурморфные типы метафор.

Эмоциональный концепт, бесспорно, является разновидностью культурного концепта и сохраняет все его свойства, но отличается дополнительными и эмотивными, ценностными и оценочными характеристиками. В основе его лежит оценка как онтологическое свойство человека, который не может в своей познавательной деятельности не оценивать окружающую его действительность. Эмоциональные концепты, наравне с другими лингвоментальными структурами, являются убедительным и полезным маркером этнокультурной специфики языкового сознания как индивидуума, так и социума в целом.

Литература:

1. Гак В.Г. Пространство времени. Логический анализ языка: язык и время. М.: Индрик, 1997.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.:Гнозис,2001.
3. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Понятие логоэпистем. Россия и Запад:

диалог культур. М.: 1999. –Вып.2.

4. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике. (О концепте контейнера и формах его объективации в языке). Известия АН. Серия литературы и языка. 1999.

СВОЕОБРАЗИЕ ПЕРЕВОДОВ О.И. СЕНКОВСКОГО НА ПРИМЕРЕ «ВОСТОЧНОЙ» ПОВЕСТИ «ЧТО ТАКОЕ ЛЮДИ!»

Рахманов Бахтиер Рузикулович,

доктор филологических наук, доцент,

кафедра мировой литературы

Российско-Таджикский (Славянский) университет

(Таджикистан)

В первой трети XIX века значимой фигурой Российской культуры был О.И. Сенковский (Барон Брамбеус) – ученый-востоковед и преподаватель восточных языков, журналист и писатель. Ориенталисты Европы знали его по научным работам, а современники зачитывались восточными повестями. Даже А.С. Пушкин не остался равнодушным к творчеству О.И. Сенковского и отметил писательский талант.

О.И. Сенковский опубликовал много работ, связанных с проблемами ориенталистики: критические замечания по исследованиям востоковедов, путевые заметки о путешествиях по Сирии и Египту, лекции о поэзии арабов.

В статье «Поэзия пустыни, или Поэзия Аравитян до Магомета» (1839) Сенковским поставлена проблема перевода: недостаточно знать язык оригинального произведения, переводчик должен хорошо представлять материал, образ жизни и быта чужого народа. О.И. Сенковский указал на особенности лексики восточных языков, которые необходимо знать для правильного восприятия и для перевода. Так, например, связанные с климатическими условиями и образом жизни синонимические ряды; употребление при описании предметов прилагательных вместо существительных, что придает поэтической речи быстроту, вследствие чего

воображение читателя с большим трудом успевает воспринять картины, воссоздаваемые поэтом.

О.И. Сенковский известен русской литературе по «восточным» повестям: «Бедуин», «Антар», «Витязь буланого коня», «Деревянная красавица», «Истинное великодушие», «Урок неблагодарным», «Смерть Шанфария», «Бедуинка», «Вор». Его повести, переведенные из сборников восточных сказок, привлекли читательское внимание.

«Восточная» повесть Сенковского «Что такое люди!» представляет собой перевод «Главы о страннике, золотильщике, барсе, обезьяне и змее» из «Калилы и Димны». Для определения особенности переложения проанализируем повесть О.И. Сенковского и «Главу...» из «Калилы и Димны». Произведение О.И. Сенковского «Что такое люди!» с подзаголовком «Басня в прозе», на наш взгляд, соответствует жанру «восточной» просветительской повести философско-сатирического и нравоучительного содержания.

Как показывает анализ, О.И. Сенковский в некоторой степени изменил материал источника¹⁵, но сохранил фабулу. При этом его произведение изобилует остроумной сатирой и скептицизмом. Героем «восточной» повести стал факир, который спас животных и золотых дел мастера. Факир обозначает человека набожного, аскета и бессеребренника.

В повести О.И. Сенковского факир вслушался в обещания, попавшего в яму человека, о признательности, дружбе, награде и покровительстве за помощь. Воспользовавшись нерасторопностью золотых дел мастера, животные выбрались из ямы и после освобождения обратились на санскрите к спасителю, отговаривая его спасти человека. Животные знают, что такое люди, и безуспешно предостерегают факира, но он остается безучастным к предостережениям животных.

¹⁵ «Глава о страннике, золотильщике, барсе, обезьяне и змее» из «Калилы и Димны» (перевод с арабского И.Ю. Крачковского и И.П. Кузьмичева и глава «Боби Сайеъ ва Заргар» из литературной обработки Абу-л-Меали Насраллаха Хусейна Ваиза Кашифи («Анвар-и Сухейли» - «Светила Канопа») схожи по своему строению и представлены в виде обрамленной повести: беседа правителя и брахмана, суждение или мудрое изречение подтверждаются рассказом.

По истечении времени факиру, истощенному нуждой и голодом, пришлось, на свою беду, оказаться в тех местах. Возвращение в эти места сулит факиру на своем трагическом опыте познать сущность людского общества. Животные пришли на помощь. А человек не только предал спасителя, но и, отказываясь от денежного вознаграждения, вымолил на коленях почетнейшую награду у правителя.

Эту награду (старый башмак) О.И. Сенковский, в целях сатирического обличения, сравнил с Орденом Золотой шпоры¹⁶. Предательство и черная неблагодарность людей, возведенная в доблесть, вызывает у О.И. Сенковского негодование. Писатель проповедует человеколюбие, сатирически изображая современное ему общество, в котором вера, честность, благодарность и добродетель попораны человечеством во имя богатств, чинов, поклонения и тщеславия.

Если в «Калиле и Димне» звери спасли путника, то в «восточной» басне О.И. Сенковского – факир обезглавлен, а человек гордо ходит по городу с орденом старого башмака на спине. Факир при жизни знания животных о человеческой природе не признает и он сам заражен людскими пороками. Животные ошибались только в одном: факир так и не узнал, что такое люди, потому что сам обладал недостатками – тщеславием, корыстолюбием, излишней доверчивостью.

Сопоставление произведений показывает, что О.И. Сенковский, вводя в повествование спор факира с животными о человеческой сущности и поменяв финал произведения, изменил и идейную направленность первоисточника, а также его жанр: из назидательной социально-бытовой сказки он сделал сатирическую басню в прозе. Дидактическое наставление философом царя в «Главе о страннике, золотильщике, барсе, обезьяне и змее» из «Калилы и

¹⁶ Орден Золотой шпоры является самым древним папским рыцарским образованием (основан, по некоторым данным, в [1539 году](#)) и насчитывал не более ста кавалеров по всему миру. Критерием для награждения претендента служит его значительный вклад в дело распространения католической веры.

Димны» предстало перед читателем в другом облики. О.И. Сенковский акцентирует внимание читателя на ничтожных человеческих страстях и пошлости, поскольку ему свойственен сатирический взгляд на окружающую действительность. В повести выражено отношение умного, гордого, исполненного чувства собственного достоинства ученого, писателя к человеческому обществу, которое движимо страстями, капризами, тщеславием и жестокостью в достижении желаемого.

Подводя итог исследованию, отметим, что творческие искания русских писателей, их обращение к восточным литературам, способствовали обогащению литературы новыми художественными средствами, жанровому своеобразию произведений. Индийский сборник сказок и басен, оставивший плодотворный след в мировом литературном процессе, в свою очередь, благодаря переложению О.И. Сенковского, получил другое звучание. Сборники восточных сказок, повлиявшие на жанр «восточной» повести, отразились в творчестве О.И. Сенковского нравоучительной басней о сущности человеческого общества, человеческих пороков.

Литература:

1. Калила и Димна / перевод с арабск. И.Ю. Крачковского и И.П. Кузьмичева; – 2-ое изд. – М.: Изд. Вост. лит-ры, 1957. – 281 с.
2. Калила ва Димна / аз рӯи «Анвори Суъайлӣ»-и Ӣусайн Воизи Кошифӣ; бо танзим ва таърири нави Р. Ӣодизода. – Душанбе: Ирфон, 1966. – 347 с.
3. Панчатантра или пять книг житейской мудрости / предисл. и коммент. И. Серебрякова. – М.: Худ. лит-ра, 1989. – 478 с.
4. Сенковский, О.И. Соб. соч.: в 8 т. / Осип Иванович Сенковский. – СПб.: 1858. – Т. 1. – 517 с.; – Т. 3. – 504 с.; – Т. 5. – 576 с.; – Т.6. – 631 с.; – Т.7. – 639 с.; – Т.8. – 630 с.
5. Зандер, Е.А. О.И. Сенковский – писатель и критик / Е.А. Зандер // Проблемы писательской критики: сборник научных трудов. – Душанбе, 1987. – С. 88.
6. Кубачева, В.Н. «Восточная» повесть в русской литературе XVIII-начала XIX века / В.Н. Кубачева // XVIII век, сб. 5. – М., – Л., 1962, – С. 295-315.

7. Рахманов, Б.Р. «Персидско-таджикская литература в контексте русско-восточных литературных связей первой трети XIX века»: дис... док-ора филол.: 10.01.03 / Б.Р. Рахманов. – Душанбе: РТСУ, 2017. – 348 с.

Электронные ресурсы

8. Пенясова, Е.В. О.И. Сенковский в контексте русской романтической прозы XIX века [Электронный ресурс]/ Е.В. Пенясова. Режим доступа: http://www.ru.lib/publications/University_Reading/2009/

9. Перцева, В.А. Восточные повести О.И. Сенковского [Электронный ресурс] / В.А. Перцева. – Украина: Харьковский национальный университет внутренних дел. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Philologia/8_127922.doc.htm

10. Соловьев, Е.А. Осип Сенковский. Его жизнь и литературная деятельность: биографический очерк [Электронный ресурс] / Е.А. Соловьев. Режим доступа: http://az.lib.ru/s/solowxewandreewich_e_a/text_0040.Shtml.

**АНГЛИЙСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ БЕЗЛИЧНЫМ
ПРЕДЛОЖЕНИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА С ГЛАВНЫМ ЧЛЕНОМ –
СЛОВОМ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ**

Саидова Лейла Вайсиддиновна,

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой английской филологии*

Салими Зебо Рустамовна,

*магистрантка,
факультета иностранных языков,
Российско-Таджикский (Славянский) университет
(Таджикичтан)*

Безличные конструкции составляют характерную особенность русского синтаксиса, не только в плане семантическом, но также и формально-грамматическом, отграничившим этот тип односоставных предложений от других типов.

Существует множество определений, авторы которых отмечают те или иные особенности данных конструкций. Однако все исследователи единодушны в том, что эти предложения обозначают процессы или состояния вне их отношения к деятелю [3, 76], что в них «нет грамматического подлежащего, стоящего в именительном падеже и являющегося производителем действия или носителем признака» [1, 76], в форме же сказуемого не выражено значение лица, а по форме связи его нельзя и подразумевать [2, 303]: У меня нет своей воли. (Чехов. Чайка, с.264). – **I have no will of my own** (Chekhov. The sea-gull www.englishglobe.ru).

Только вот плакать не надо? (Чехов. Чайка, с.265). - **You mustn't cry** (Chekhov. The sea-gull www.englishglobe.ru). В саду темно (Чехов. Чайка, с.267).- **It is very dark in the garden** (Chekhov. The sea-gull www.englishglobe.ru). Ему не везет (Чехов. Чайка, с.276). - He doesn't seem able to make a success **home** (The sea-gull www.englishglobe.ru). **У меня нет своей воли...(с.260). - I have no will of**

my own; Даже в глазах потемнело... (Чехов. Чайка, с.282). -Everything is black before my eyes.

В данной статье объектом анализа являются безличные предложения предложения со сказуемым, выраженным словами категории состояния и способы их передачи на английский язык. Материалом для исследования послужили языковые факты, извлеченные из художественных произведений русских писателей и их переводов на английский язык.

Как показывает анализ безличных предложений русского языка и их эквиваленты в английском языке, русским безличным предложениям в английском языке соответствуют двусоставные конструкции: **Жалко мне тебя, Машенька** (Чехов. Чайка, с.269).- **I am sorry for you, Masha** (Chekhov. The sea-gull www.englishglobe.ru), **Ему нужно домой** (Чехов. Чайка, с.274). - **He ought to go home** (The sea-gull www.englishglobe.ru). Ей хочется жить, любить, носить светлые кофточки (Чехов. Чайка, с.232). -*She likes life and love and gay clothes.*, а также английскими так называемыми безличными предложениями типа: Вам хорошо смеяться (Чехов. Чайка, с.269). **It is easy for you to make light of it** (Chekhov. The sea-gull www.englishglobe.ru). Хорошо здесь, тепло и уютно (Чехов. Чайка, с.279).- **It is so quiet and warm in here** (The sea-gull www.englishglobe.ru). Ничего, мне легче от этого ... (Чехов. Чайка, с.279).- *It is all right.* **I shall feel better after this** (The sea-gull www.englishglobe.ru), конструкцией Как было душно! Жарко! (Чехов. Архиерей, с.210).- **How stifling, how hot it was!** (Chekhov. The bishop) и английскими конструкциями с оборотами **There is:** На душе было покойно... (Чехов. Архиерей, с.210).- **was peace in his heart** (Chekhov. The bishop, p.). Правда, тебе нужно жить в городе (Чехов. Чайка, с.279).- **There is no doubt that you should live in town** (The sea-gull www.englishglobe.ru).

Безличные предложения с главным членом-словом категории состояния обозначают состояние природы, окружающей среды, психическое или физическое состояние человека, живого существа вообще: Душно, должно быть ночью будет гроза (Чехов. Чайка, с.230). -*The air is sultry; a storm is brewing for to-night* (The sea-gull www.englishglobe.ru). Играть при нем мне страшно и

стыдно ((Чехов. Чайка, с.234).- I am terrified and (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)).

Структурно-семантические модели безличных предложений русского языка, главный член которых выражен словами категории состояния в целях сопоставительного анализа мы представляем следующим образом:

1) *N dat. Praed. Ему холодно.*

2) *Adv/N (в) loc. Praed. В комнате было прохладно.*

3) *(He) Praed N acc. (He) видно следов.*

(He) Praed N Gen. Не видно следы.

4) *(N dat.) Pred inf. а) (Мне) нельзя ехать.*

б) (Мне) пора ехать.

в) (Мне) грустно смотреть.

5) *Praed. Холодно. Весело.*

Как показывает анализ способов и средств передачи русских безличных предложений со сказуемым, выраженным словами категории состояния, то им соответствует в основном двусоставными предложениями в силу тотальной двусоставности английского предложения: **Мне было так страшно** (Чехов. Чайка, с. 231).- **I was so afraid** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Мне жарко** (Чехов. Чайка, с. 235).- **I am quite warm** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Его жалко** (Чехов. Чайка, с.248). - **I am sorry for him** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Ему дурно** (с.259). - **He is fainting!** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Мне дурно** (с.259). - **I feel faint** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Жалко мне тебя, Маша** (Чехов. Чайка, с.269). - **I am sorry for you, Masha** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Мне легче от этого** (Чехов. Чайка, с.279).- **I shall feel better after this.** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **Петруша, тебе скучно?** (с.263). - **Are you bored, Peter?** (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)).

Двусоставными передаются на английский язык и предложения с модальным значением необходимости, долженствования, возможности: в одних случаях их аналогами будут односоставные предложения, в других возможны оба структурных типа, например: **Меня надо убить** (с.280).- **You should kill me**

rather. (The sea-gull [www. englishglobe. ru](http://www.englishglobe.ru)). **В вашей пьесе трудно играть. В ней нет живых лиц it (с.235).**(- **Your play is very hard to act; there are no living characters in** (The sea-gull [**Беличные предложения модели Мне\) грустно смотреть** передаются на английский язык следующей конструкцией: **Вам хорошо смеяться \(Чехов. Чайка, с.269\).** - **It is easy for you to make light of it** \(The sea-gull \[\\).\]\(http://www. englishglobe. ru\). Становится сыро \(Чехов. Чайка, с. 235\).- It is getting damp \(The sea-gull <a href=\)](http://www. englishglobe. ru).</p></div><div data-bbox=)

Предложения модели **(Мне) нельзя ехать** передаются в английском языке при помощи различных типов безличных конструкций, а также двусоставными предложениями: *Тут советовать нельзя (с.257).*-**One cannot give advice in a case like this.** (The sea-gull [\). **Ему нездорово жить в деревне \(с.260\).**- **It is not good for him to live in the country** \(The sea-gull \[\\).\]\(http://www. englishglobe. ru\). Если бы вы знали, как мне тяжело уезжать! \(Чехов. Чайка, с. 235\).- If you only knew how hard it is for me to leave you all \(The sea-gull <a href=\)](http://www. englishglobe. ru). Мне пятьдесят лет, уже поздно менять свою жизнь (с.243).- I am fifty-five years old. It is too late now for me to change my ways of living. (The sea-gull <a href=)

Семантическое разнообразие безличных предложений русского языка не находит соответствия в английском языке. Однако структурная типология их более богата в русском языке. Поэтому в английском языке односоставные безличные конструкции имеют аналоги двух типов: **двусоставные**, которые могут представлять и синонимические модели и предложения типа **Ему нездорово жить в деревне (с.260).**- **It is not good for him to live in the country** (The sea-gull [Итак, сопоставительно-типологическое исследование безличных конструкций русского языка и способов их передачи на английский язык позволяет сделать и некоторые выводы.](http://www. englishglobe. ru).</p></div><div data-bbox=)

Безличные предложения составляют характерную особенность русского синтаксиса и имеют системную природу. Отличительным признаком безличного

предложения в русском языке является то, что в нем нет грамматического подлежащего.

Строй безличных предложений в русском языке отступает от строя двучленных суждений, и в нем нет соответствия членов предложения членам суждений: подлежащего – субъекту, сказуемого – предикату.

В безличном предложении сообщается о каком-либо действии, явлении, процессе и чаще всего о состоянии, которое независимо от носителя действия и проявляется само по себе, вследствие чего в безличных предложениях русского языка нет словесно выраженного подлежащего – субъекта, а в форме сказуемого нет указания на связь с лицом, деятелем, который необозначен в форме подлежащего.

Центральным организующим стержнем безличных предложений в русском языке является сказуемое, выраженное как глагольными, так и именными формами, с которыми связываются различные второстепенные члены предложения.

Русским безличным предложениям в английском языке соответствуют

- а) двусоставные и
- б) различные типы безличных предложений.

Литература:

1. Бабайцева В.В. Синтаксис русского языка. Москва: Флинта: Наука, 2015.
2. Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. – М.: МГУ, 1958. – 332 с.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Ч.2. – М.: Учпедгиз, 1961. – 302 с.
4. Сиротина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. М.: Ленанд, 2015. – 144 с.
4. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. М.: ЛКИ, 2015.

МАНИФЕСТАЦИЯ МОТИВА «ОТСУТСТВИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Старикова Анна Семеновна,

учитель английского языка МБОУ СОШ №12 г.Пятигорска,

(Россия)

Антропоцентрическая парадигма в языкознании обуславливает возрастающий интерес исследователей к рассмотрению проблем различных видов дискурса и, в частности, современного песенного дискурса. Ученые неоднократно указывали, что, будучи динамичным феноменом массовой культуры, объединяя в себе черты бытийного и бытового дискурса, песенный дискурс отражает ценности и стереотипы современного общества [1; 2; 3; 5; 7]. С другой стороны, представляемый дискурс их пропагандирует [1; 5], зачастую определенным образом трансформируя и деформируя общечеловеческие ценности [6], и оказывает влияние на формирование культуры новых поколений.

Популярная песня как один из жанров современного англоязычного песенного дискурса и явление массовой культуры обладает всем набором их отличительных признаков: доступность, стереотипность, полифункциональность, апелляция к эмоциям, ориентация на коммерческий успех и т.д. Креолизованный характер песни, сочетание вербального и мелодического компонентов, а в видеоклипах и на концертах дополнительно и визуального компонента, обеспечивает особый характер воздействия на адресата.

Стереотипизация в современной популярной песне проявляется как на уровне содержания (тем, концептов, мотивов, образов, ситуаций), так и на уровне языкового оформления (отбор клишированных лексических средств и прощенных синтаксических конструкций, стилистических средств и т.д.). Такая особенность песенного дискурса связана с его эмотивной функцией, которую большинство исследователей называют ведущей [1; 5; 6], указывая на необходимость выражения эмоций автором/исполнителем и эмоционального воздействия на слушателей, вызывания сопереживания, эмоционального

отклика. Популярная песня не предусматривает продолжительной рефлексии, она нацелена на реакцию «здесь и сейчас», а подобной сиюминутной реакции нельзя добиться, если слушатели не узнают описываемых коллизий, не получают хорошо знакомых сигналов [1; 2; 6], интерпретируемых аудиторией в соответствии со своим жизненным опытом и менталитетом.

Цель данной статьи – рассмотреть мотив «отсутствие» как один из доминантных в мотивной структуре песенного дискурса и его репрезентацию на различных языковых уровнях.

Абстрактное понятие «отсутствие» как одно из базовых в отражении окружающей человека действительности нашло свою интерпретацию в многочисленных философских, психологических, социальных и культурологических исследованиях. Не могли остаться в стороне и лингвисты, рассмотрев в русле когнитивного подхода оппозицию «присутствие/существование» и «отсутствие» в языке как отражающую гносеологическую и онтологическую сущность бытия [8]. Их работы послужили теоретической базой исследования наряду с публикациями ученых, разработавших теорию мотива в языкознании (теории коммуникации, когнитивной лингвистики, дискурсологии).

Междисциплинарный характер термина «мотив» обусловил его широкую интерпретацию в социологии, экономике, психологии, литературоведении и языкознании. При анализе художественного дискурса на первый план выходит рассмотрение мотивной структуры произведения как отражения мироощущения и идиостиля автора, интертекстуальность мотивов, их композиционно-моделирующая и сюжетно-образующая функции, соотношение концепта и мотива, представленность мотивов ключевыми словами и лексико-тематическими группами. На наш взгляд, манифестация мотива происходит на всех языковых ярусах, что способствует осуществлению вышеупомянутых функций мотива и позволяет четче проследить реализацию авторского замысла.

Описание положений, составивших теоретическую основу данной работы, было бы неполным, если бы не отметить, что в песенном дискурсе автор текста

в восприятии слушателей наиболее часто сливается с исполнителем, причем это происходит не только и не столько в случае с бардовской (авторской) песней. Исследователи заостряли внимание на ключевой роли исполнителя, «так как именно с данной фигурой идентифицируется вокально-музыкальный продукт, клиентами являются слушатели, понимаемые как типизированные представители широкой общественности» [4. С. 8]. То есть, аудитория невольно связывает исполнителей песни и исполняемое ими произведение в содержательном, вербальном, музыкальном и визуальном планах. Поэтому «авторский замысел» трактуется в нашей работе несколько иначе, чем при анализе литературного произведения, и совпадает с общим посылом песни.

Мотивная структура англоязычного песенного дискурса представляет собой переплетение мотивов, доминантные из которых так или иначе связаны с концептосферой любви. По данным исследователей [1; 2; 6], в центре более 90% популярных песен находятся мотивы поисков любви, утраты любви, одиночества, встречи или разлуки с любимым человеком, трудностей на пути к любовной гармонии и их преодоления, веры в возможность счастья и т.д. Мотив «отсутствие» (любви, любимого, счастья, гармонии, психологической целостности, душевного равновесия, понимания и пр.) представлен в стереотипных, достаточно традиционных для лирической поэзии ситуациях, находящих живой эмоциональный отклик у слушателей, которые радуются или сопереживают вместе с героем песни.

Вербализация мотива «отсутствие» на семантическом уровне обеспечивается широким использованием слов, в значении которых присутствует отрицательная коннотация: либо изначально, как указывается в словарной дефиниции, либо приобретаемая по влиянием контекста: *Leave my loneliness alone to lick my wounds* (“Living a Boy’s Adventure Tale”, A-ha); *I can't see me in this empty place: just another lonely face* (“Minor Earth/ Major Sky”, ABBA), *Words, words... A linguistic form that can meaningfully be spoken in isolation. Conversation, expression, a promise, a sigh ... In short, a lie* (“Words”, Madonna) (отсутствие правды во всем).

На словообразовательном уровне отмечаем обилие аффиксов с отрицательной семантикой: *I am unafraid take my breath away* ("Take my Breath Away", Berlin); *now you're like the rest, unworthy of my best* ("Looking for a New Love", Jody Watley); *On a shameless night, in a nameless place I thought that love was a hopeless case* ("Now that I found you", Britney Spears).

На уровне морфологии мотив «отсутствие» получает репрезентацию с помощью отрицательных местоимений различных классов: *he means nothing to me* ("I Heard Love is Blind", Amy Winehouse); *There would never be no one else for me* ("Just to be close to you", Backstreet Boys).

На синтаксическом уровне рассматриваемый мотив представлен отрицательными предложениями: *No Escaping from the Mess we're in* ("I am you", Depeche Mode); *You are the piece I can't replace, You left a mark that won't erase* ("Permanent Stain", Backstreet Boys).

Укажем, что на текстовом уровне мотив может быть представлен имплицитно, например, описанием атрибутов или эмоциональных состояний, характерных для ситуации «отсутствие любимого человека в разлуке с ним»: *Like a sunset dying with the rising of the moon, gone too soon* ("Gone Too Soon", Michael Jackson); *I'm freezin' in the summer; I'm sweatin' in the winter; No middle in the centre; No colours in the printer; No treatment at the pharmacy; No lessons learned from history; No future in the factory; No meaning in the poetry; No changin' in the weather; No Elvis in the leather...* ("Crush on you", Britney Spears).

Отметим, что имплицитные способы выражения мотива «отсутствие» встречаются относительно редко, а сочетание нескольких эксплицитных способов в одном песенном контексте – довольно часто, что, по нашему мнению, связано с установкой на непосредственный эмоциональный отклик и быструю реакцию слушателей на сообщение им четких вербально-музыкальных сигналов.

Несмотря на некоторое обеднение и огрубление языка, присущее современным популярным англоязычным песням, наблюдаются случаи

использования стилистических средств (повторов, сравнений, метафор): *My loneliness was rattling the windows* ("Wasting all these tears" Cassadee Pope); *Take these broken wings and learn to fly again* ("Broken Wings", Mr.Mister); *Once upon a time a few mistakes ago* ("I knew you were trouble" Taylor Swift); *Just like a muse to me, you are a mystery. Just like a dream, you are not what you seem* ("Like a Prayer", Madonna).

Проведенный анализ позволяет выделить следующие типы «отсутствия», вербализируемые в англоязычном песенном дискурсе. По степени отсутствия различаем полное (утрата) или частичное (нехватка) отсутствие. В зависимости от возможности ликвидации выделяем невозполнимое и заполняемое отсутствие.

По отношению к отсутствующему объекту, можно отметить отсутствие: предметов или явлений (дождя, солнца, снега) окружающей действительности; определенных людей; определенных характеристик окружающей действительности; положительных или негативных эмоций и чувств героя; реакции героя на происходящее; эмоциональной/ рациональной/физической реакции других индивидов; единства мнений/взглядов/ эмоциональных реакций.

Все указанные типы отсутствия могут быть вербализованы с помощью средств различных языковых уровней, их комбинации в одном контексте или выражены имплицитно на текстовом уровне. Манифестации мотива «отсутствие» в текстах современных популярных англоязычных песен нередко выступают символическими сигналами в процессе коммуникации музыкантов и аудитории, способствуя более полному самовыражению авторов/ исполнителей и усилению эффекта сопереживания со стороны слушателей.

Литература.

1. Астафурова Т. Н., Шевченко О. В. Англоязычный песенный дискурс.

Энциклопедия «Дискурсология». 2006. № 2. Т. 13. С. 98-101.

2. Кострюкова О.С. Текст современной популярной лирической песни в когнитивном, коммуникативном и стилистическом аспектах: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2007. 251 с.
3. Лассан Э.Р. Лирическая песня как идеологический феномен // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2009. Вып. 4 (30). С. 14–31.
4. Михайлова А.И. Средства выражения речевой агрессии в русскоязычном песенном дискурсе: прагматический, этический, лингвopsихологический аспекты: Арф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01. Омск, 2018. 26 с
5. Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: Арф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2005. 21 с
6. Полежаева А.Н. Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект: Арф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01. Иваново, 2011. 24 с
7. Потапчук М. А. Песенный дискурс как коммуникативный процесс // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. Челябинск, 2013. № 2 (293). Вып. 74. С. 140-143.
8. Радчук О.В. Лингвокогнитивная репрезентация понятия «отсутствие» в русском языке: монография. Харьков: Юрайт, 2019. 288 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК
ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ УЗБЕКСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ (НА
ПРИМЕРЕ РАССКАЗА УЛМАСА УМАРБЕКОВА «ХОТАМТОЙ»)**

*Сулейманов Дамир Назипович, преподаватель,
кафедра русской и мировой литературы*

*Обидова Фарангиз Акмал кизи, студентка 4 курса,
факультет русского и родственных языков.
Термезский государственный университет,*

Художественный перевод всегда привлекал внимание и интерес ученых-лингвистов. Ведь он представляет собой многомерный и многоаспектный

процесс с множеством факторов. Исследуя историю художественного перевода, можно проследить зарождение и развитие культурных и литературных связей, диффузию эстетических традиций. Кроме того, это способствует развитию теории переводоведения и позволяет сформулировать и классифицировать основные ее принципы, методы и приемы как особой формы творческой деятельности.

Трудностям и проблемам художественного перевода произведений узбекских писателей на русский язык и произведений мировой классики на узбекский посвящено немало научных трудов и статей. Свой значительный и незаменимый вклад в данной области в то время внесли такие ученые, как А. Чулпан, Г. Саломов, С. Саддик, С. Хусейн, С. Паластров и др..

И сегодня проблемам художественного перевода в нашей республике уделяется немало внимания. Работа в данном направлении, основы которой заложил Б. Илесов, ведется и в Термезском государственном университете. В данной статье кратко излагаются проблемы и трудности, с которыми столкнулись преподаватели и студенты факультета русской филологии ТерГУ при переводе малой прозы известного узбекского писателя Улмаса Умарбекова.

Для исследования нами были выбран рассказ узбекского писателя Ульмаса Умарбекова «Хотамтой».

При переводе рассказа «Хотамтой», мы сразу столкнулись с проблемой правильной и точной передачи смысла названия произведения [5; 58]. В Толковом словаре узбекского языка под ред. Маъруфова З.М., слово ХОТАМТОЙ. означает – сахий, саховатли, олижаноб, т.е. *щедрый* [3; 707]. Хотамтой одам – щедрый человек. Таким образом, *хотамтой* буквально означает *щедрый*. Но в контексте самого произведения становится понятно, что *щедрый* не совсем точно передает то значение, которое вкладывает автор в узбекское слово *хотамтой*. Поэтому переводчики постарались подобрать синоним к слову *щедрый* и остановились на *великодушный*, но все равно считаем, что и оно не совсем подходит по смыслу. Результатом наших размышлений стало

решение не переводить название, а сделать на него сноску, в которой указать прямой перевод и то значение, которое хотел передать сам автор.

Другой трудностью явился перевод деепричастий и деепричастных оборотов. Например, если взять деепричастный оборот *иситмалаб ётибти* [5; 62], то при прямом переводе на русский, мы получим выражение *лежала температуриив*. Но в русском языке не употребляется такая форма оборота, поэтому мы переводим это как обычно принято *температурила* или *лежала с высокой температурой*. Это выражение вполне может быть идентичным по смыслу узбекскому эквиваленту. Другим примером сложности перевода деепричастного оборота в рассказе является фраза *унгланиб кетасиз* [5; 62]., Согласно русско-узбекскому словарю под редакцией Боровкова А.К., УНГЛАНМОК означает *поправиться* [4; 287]. А согласно словарю под редакцией Кушжонова М.К. – *оправиться* в форме инфинитива [2; 737]. И если переводчик хорошо не знаком со значением данного словосочетания в узбекском языке, то он может совершить ошибку. Ведь *кетасиз* переводится как *уйдете*, и если эти слова употребить в виде словосочетания в контексте, то получим фразу *поправившись уйдете*. Эти слова не связаны семантически между собой, и если перевести неправильно, читатель может и не понять суть этого высказывания, так как заболевший человек не сможет пойти куда-либо. Правильной передачей этой фразы на русский язык будет – *пойдете на поправку*.

Или еще одно словосочетание из рассказа – *иситиб ичинг* [5; 62]. В словосочетании одно слово употребляется в форме деепричастия, а второе в форме глагола повелительного наклонения. ИЧМОК – суюкликни хуплаб еки шимириб ичга ютмок, тановул килмок [3; 343]. То есть слово *ичмок* обозначает на русском языке *пить, выпить*. А слово *выпить* обозначает на русском языке, согласно словарю В.Даля, такое значение : **ВЫПИТЬ** – *пить без остатка, пить все, что есть* [1; 306]. Если это словосочетание перевести в точно такой же форме, по этой же структуре, то в переводе на русский язык оно буквально будет означать *подогрев, выпейте* и потеряет смысл. В узбекском языке эта фраза употребляется, когда имеется ввиду жидкое блюдо, но в русском языке фраза

выпить предварительно *подогрев* может употребляться только в отношении воды, чая, кофе, бульона и т.п. В отношении первого жидкого блюда, то есть супа, употребляются слова *покушать*, *поесть*. Почему здесь мы говорим о потере смысла словосочетания, потому что речь идёт об обеде, и слово *выпей* употребляется вместо слова *поешь*, так как *выпей* в русском языке может использоваться только при употреблении жидкости. И для того чтобы читателю было понятно, мы перевели этот деепричастный оборот в форме отдельных глаголов подогреть и покушать.

Кроме того в ходе работы мы столкнулись с такой проблемой, как перевод узбекских слов, терминов, касающихся образа жизни человека. С такими словами, как *чилла*, *опуси*, *сомса*, *тошойна*, *она*, *тутиранг*. Например, слово *чилла* вошло в узбекский язык от таджикского, *чил* обозначает с таджикского сорок, а суффиксом в слове считается последняя буква *а*, при соединении корня с суффиксом возникает *л* для благозвучия. Это существительное обозначает сорокадневный промежуток времени. Например, зимняя стужа – это 40 дней зимы, во время которых бывает невыносимо жарко и душно; и этим же термином называют тот сорокадневный период, который охватывает 40 дней со дня рождения малыша и который считается самым особенным в нашем народе. Перевод этого слова не существует, но мы можем перевести как *сороковка*.

Наш интерес также привлекло слово *опуси*. [5; 63] Мы обратили внимание и на это слово. Слово *опуси* не переводится на русский язык, так как не имеет синонимов. В словаре каждого языка существуют слова, непереводаемые на тот или иной язык. Например, в русском языке есть такие слова как *душенька*, *кум*, *кума*, *голубушка*, не имеющие аналогов в других языках. Точно также и в узбекском языке существуют такие слова. *Опуси* является уважительно-ласкательным суффиксом, употребляющийся как в женском роде, так и в мужском роде. *Опуси* относится к разряду слов общего рода. Употребляется при обращении, при извинении, просьбе и в других случаях, когда надо обращаться ласково и любезно.

Сомса тоже является узбекским словом, не имеющим перевода на русский. СОМСА – ёйилган хамирга гушт, ковок солиб тугиб, одатда тандирга ёриб пишириладиган овкат. [3; 68], то есть блюдо, которое готовится на печи.

Далее рассмотрим предложение *Бош-кузингиздан садака, болам!* [5; 62]. САДАКА – нажот истаб азиз авлиёларга, худо йулига бериладиган эхсон, курбон [3; 9]. Это предложение не переводится дословно и не употребляется на русском языке в такой форме. Мы постарались как можно точнее перевести это предложение на русский язык с помощью словаря Боровкова А.К.: «Пусть это будет милостыней, которую мы дали за твоё здоровье». Мы думаем, что это предложение полностью отразило смысл, передающийся автором.

Таким образом, в ходе работы мы пришли к выводу, что при переводе рассказа Улмаса Умарбекова «Хотамтой», мы столкнулись со следующими трудностями и проблемами:

1. Большое количество повторяющихся слов. Повторение одного и того же слова в узбекском языке дает эмоциональную, экспрессивную и художественную окраску предложению. Но в русском языке повтор одних и тех же слов нарушает принципы художественного произведения. По канонам русского перевода нельзя повторять слова, так как русский язык богат синонимами и эквивалентами слова.

2. При прямом переводе отдельные слова, фразы, предложения могут потерять смысл или эмоциональную окраску. Поэтому переводчик должен в совершенстве знать как русский язык, так и узбекский, а также иметь богатый словарный запас и иметь навыки работы со словарями.

3. Не зная узбекских национальных обычаев, традиций, менталитета узбекского народа, тех или иных особенностей его быта и жизни, переводчик не сможет полноценно и точно перевести данные рассказы.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 3-х т. Том I Москва, 1989 – 813 с.
2. Кушжонов М.К. Русча-узбекча лугат. том 1, Ташкент, 1983 – 808 с.

3. Узбек тилининг изохли лугати под ред. З.М. Маъруфова I-II том. Москва, 1981 – 715 с.
4. Русча-узбекча лугат под ред. Боровкова т.4, А.К. Ташкент, 1954 – 720 с.
5. У.Умарбеков. Хикоялар. «Ойнинг олтин уроги», Ташкент 2015 – 192с.
6. Узбекско-русский словарь под ред. Боровкова А.К. и Кары-Ниязова Т.Н. Ташкент, 1941 – 736 с.

СРЕДСТВА СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Ташматов Бахтиер Абдиевич,

старший преподаватель,

кафедра русской и мировой литературы,

Термезский государственный университет,

(Узбекистан)

Структурные различия между русским и узбекским языками обуславливают большие трудности перед студентами - узбеками при изучении некоторых категорий и явлений русского языка. Сопоставительное изучение управления русского и узбекского языков свидетельствует о том, что между русским флективным и узбекским - агглютинативным языками есть общее, но имеется и много различий, определение которых имеет важное теоретическое и практическое значение. Русский и узбекский языки принадлежат к типологически различным группам, хотя такие синтаксические категории, как подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство, являются общими и для русского, и для узбекского языков. Грамматические же их связи и морфологические выражения в русском и тюркских (киргизском, казахском, узбекском) языках проявляется по-разному. Эти различия для учащихся тюркоязычных школ и создают затруднения при изучении русского языка, становясь причиной появления так называемых типичных ошибок. [1] Особую трудность представляет для узбеков изучение подчинительных связей слов вообще, грамматического управления в частности.

Основной причиной затруднений являются межъязыковые и внутриязыковые различия. В русском языке изменения падежных форм зависимого слова обусловлены наличием трёх типов склонения, связанных с понятием грамматического рода. Существительные одного и того же падежа в зависимости от твёрдости и мягкости основы могут иметь, разные окончания, а окончания существительных мужского и среднего рода в винительном падеже могут совпадать с именительным и родительным падежами, что обусловлено одушевлённостью и неодушевлённостью предмета.

В отличие от русского языка в узбекском языке отсутствует грамматическая категория рода, а падежные аффиксы зависимого слова изменяются по строго единой системе; каждый падеж получает определённый аффикс.

В обоих языках различается «непосредственное» (беспредложное — в русском, беспослеложное — в узбекском) и «непосредственное» (предложное — в русском, послеложное—в узбекском) управление.

. Так, в качестве средства выражения управления в русском языке выступают словоформы с падежными оформлениями и предлоги, словоформы с предложно-падежными оформлениями, а в узбекском языке - словоформы с винительным, дательным-направительным, творительным и исходными падежными оформлениями. При реализации управления в русском языке отсутствуют послелого, а в узбекском - предлоги.[2]

В отличие от русского «посредственного» управления, где наряду с предлогами участвуют и формы слова, в узбекском языке в управлении послелогоми — именами форма зависимого слова не принимает участия, сохраняя своё именное значение падежный аффикс принимает послелог (дараза олдига келди — подошёл к окну, стол тагига куйди - положил под стол). Использование послелогов — имен с основным падежом создаёт определённые трудности для узбеков при изучении сочетаемости слов русского языка. При аналогии с родным языком студенты — узбеки составляют словосочетания типа:

«ехать по дорога» (йул билан бормок), «рассказ о война» (уруш хакида хикоя), «располагаться около лес» (урмон ёнида жойлашмок).

Существуют глубокие различия между русскими и узбекским языками в порядке расположения компонентов грамматического управления. В словосочетаниях русского языка, построенных по способу управления обычно подчиненное слово следует за подчиняющим. В отличие от русского языка в узбекском языке подчинённое слово стоит впереди подчиняющего, т.е. первый компонент сочетания выступает как зависимое слово, а второй — как главное слово. Переноса данный закон родного языка, студенты — узбеки часто нарушают порядок слов в сочетаниях, ставя управляемое слово перед управляющим. Например: Слова пожилой женщины сердце поэта глубоко тронули.

Литература:

1. Умарова Д.З..Виды речевых ошибок в русской речи студентов национальных групп и как можно их преодолеть. Журнал // Достижения науки и образования //, 2018
2. ХАМРАКУЛОВ Ф.М. Некоторые вопросы сравнительно-типологического изучения синтаксических связей. // Тезисы докладов областной конференции молодых ученых, посвященной 65-летию ХГУ. Худжанд, 1997.

МОДАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ СЛОВА ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ ОХОТА (НЕОХОТА, ОХОТНИК / НЕ ОХОТНИК), ОХОТНО/ НЕОХОТНО И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК

Толибова Озода Олимовна,

преподаватель,

кафедра русского языка

Кулябский государственный университет имени А.Рудаки

(Таджикистан)

Модально-оценочные слова **охота** / **неохота** выполняют значительную функцию в системе лексико- синтаксических средств обозначения оптативности. В предложениях с желательной семантикой лексемы *охота\неохота* способны функционировать как синоним к словам *желание \ нежелание; хочется \ не хочется*: У меня охота \ неохота рисовать. = У меня желание \ нежелание рисовать. = Мне хочется \ не хочется рисовать. Следует отметить, что подобные лексические единицы обычно функционируют в разговорной речи, и, как показывают проведенные нами наблюдения, в зависимости от структуры и интонации предложения оптативная семантика в нем способна осложняться дополнительными оттенками значения, и в частности, семантикой удивления, непонимания: И охота тебе (вам, ему, им) уезжать из города?; семантикой отсутствия желания осуществить действие: А кому ж охота уезжать из города!; семантикой сомнения в истинности желания: Да и охота из города-то уезжать? [1,95-96]/

Широкое их употребление являются характерной особенностью русского языка: **Неохота** связываться с тобой, а то загудел бы ты у меня, — проговорил он как бы про себя (Чехов. Рассказы). Тут ума большого не надо, была бы **охота**(Чехов. Рассказы). Начиналось с того, что у собаки пропадала всякая **охота** лаять (Чехов. Рассказы) Что вам за **охота** тащить такую тяжесть? (Чехов. Рассказы). Если уж так **охота**, давай поборись со мной (Ф.Мухаммадиев. Поединок).

В настоящей статье объектом анализа являются оптативные предложения с модально-оценочными словами **охота** / **неохота**, **охотник** / **не охотник**), **охотно**/ **неохотно** и способы их передачи на таджикский язык.

Контрастивное описание языковых категорий, не имеющих аналога в одном из сравниваемых языков обычно базируется на данных перевода. При изучении способов передачи модально оценочных слов **охота** / **неохота**, **охотник** / **не охотник**), **охотно**/ **неохотно** источником определения таджикских аналогов являются переводы, выполненные профессиональными переводчиками.

Как показывает анализ способов передачи модально- оценочных слов **охота / неохота** , **охотник / неохотник** , **охотно / неохотно** на таджикский язык зависит от конкретных модальных значений в структуре простого предложения: Хотя эта Марья Львовна сильно отбивает **охоту** знакомиться со здешними женщинами, скажу тебе! ...(Горький. Дачники, с.216).- Ин Маря Лвовна гарчанде **иштињои** бо занони инљои шинос шудани касро хеле вайрон мекарда бошад ӯам... ба ту гӯям, ки! ...(Горький. Дачанишиньо, с.236). Он **охотно** бы занял его место(Чехов. Палата №6, с.24).- **Ў бо хоњиши тамом** лояшро мегирифт(Чехов. Палатаи № 6, с.84). Говорить –то с тобой **охоты** нет...(Горький. Мещане, с.57).— Ман **њавсалаи** ба ту гап задан надорам.. (Горький. Мешанинњо, с.63). Я **охотно** бы отдала за вас Аню...(Чехов. Дядя Ваня, с.443).- Ман Аняро **бо лону дил** ба шумо меодам...(Чехов. Ваня- таѓо, с.428). После вчерашнего возбуждения он был утомлен и вял и говорил неохотно (Чехов. Палата №6, с.24).- Баъд аз оташини дирӯза Иван Дмитрич хаста ва карах менамуд ва **бо дили нохоњам** гап мезад. (Чехов. Палатаи № 6, с.19). Я охотно принимаю твои извинения и сам прошу извинить меня (Чехов. Дядя Ваня, с.235).- Ман бо лону дил узри шуморо кабул мекунам ва худам ӯам аз шумо узр мехоњам(Чехов. Ваня-таѓо

Как видно из анализа способов передачи конкретных модальных значений модально-оценочных слов, они передаются при помощи различных слов, выражающих оптативную (желательную) модальность.

Так, в первом предложении модальное имя **охота** передаётся на таджикский язык при помощи слово **иштињо** –**желание, хотение**. Во втором предложении модально-оценочное слово **охотно** передается сочетанием **бо хоњиши тамом** – **с большим желанием**, в третьем предложении передается при помощи существительного **њавсала-** **желание**, а в четвертом предложении - устойчивым сочетанием **бо дили нохоњам - нехотя**

В русском языке имеет семантику желания и существительный **охотник** : Он большой **охотник** употреблять в разговоре такие слова, как канитель, мантифолія с уксусом, будет тебе тень наводить и т. п. (Чехов. Палата

№ 6, с.19).- Дар ваќти гуфтугузур ба кор фармудани ин гуна калимаю иборањо бисёр **майл** дорад: кашолкорию мантифолияи сиркодору, корро муѓлак накун ва њоказо (Чехов. Палатаи №6, с.87) –буквально : майл дорад –имеет желание). Он охотник побродить по горам – Ў дўстдори сайри кўњсор аст (2, с.673). (буквально: Он любитель побродить по горам).

Такой способ передачи находит подтверждение и при переводе оптативных предложений таджикского языка с модально-оценочными словами желательности на русский язык:

Об этом свидетельствуют и способы передачи таджикских оптативных предложений на русский язык: Али неохотно поднялся с места (Ф. Мухаммадиев. Домик на окраине, с.246).- Али аз љо бархоста **дилу бедилон** рост истод (Ф.Мухаммадиев. Одамони кўњна, с.471). Гардани **хор-хорон** ба таки дари кўча баромадам, об пошиданро сар кардам(Ф.Мухаммадиев. Одамони кўњна, с.462). - Я **неохотно** поднялся и пошел поливать. (Ф.Мухаммадиев. Домик на окраине, с.). Занњо **дилу бедилон (бо дили нохоњам)** аз љояшон бархоста, ба гўшаи соярави истгоњ гузашта, рў ба њамдигар зич шуда истодаанд (Ф.Мухаммадиев. Одамони кўњна, с.437). Женщины **неохотно** поднялись и встали рядом с нами, повернувшись лицом друг к другу (Ф.Мухаммадиев. Домик на окраине, с.224). У Хайдарчи не было **охоты** продолжать разговор, он с удовольствием бы полежал молча, но спускать Кодир-Козлу не желал (Айни.Бухарские палачи, с.135).- Њайдарчаро барои гап задан акнун њель **њавсала** ва димоѓ намонда бошад њам, гапи Кодир-бузро хўрда маѓлуб шуда монданро нахост (Айни. Љаллодони Бухоро, с.20). Вай **бо камоли раѓбат** аз корњои иттифоќи батракон ва дар бораи худаш њикоят мекард (Сотим Улуѓзода. Субњи љавонии мо, с.337).- Он **охотно** мне рассказывал о делах союза батраков и о себе самом (С.Улуѓ-зода. Утро нашей жизни, с.291). Бо дидани ин хол ман аз ошхурй даст кашидам, хатто ба тарафи он ош ёрои нигох карданам намонд. Дигарон хам ба тарафи табак **бо дили нохохам** даст бурда меоварданд ва аз зертари табак - аз чойхое, ки оби дахони Корй нарасида буд, кам-кам

мегирифтанд (С.Айни. Марги судхўр,с.37).- Увидев это, я перестал есть. Невозможно было смотреть на плов без отвращения. Да и другие протягивали руки к блюду **неохотно**, брали плов понемногу из-под низу, куда не попадали рисинки, падавшие изо рта Кори Ишкабы (Айни. Смерть ростовщика, с.43).

Все это свидетельствует о том, что оптативные предложения с модально-оценочными словами желательности **охота \неохота , охотник / не охотник) , охотно/ неохотно** имеют сложную и разнообразную семантику, поэтому способы их передачи зависят от тех конкретных модальных оттенков значения, которые передаются на таджикский язык различными лексическими средствами, имеющие семантику желательности.

Модально-оценочные слова требуют дальнейшего более детального изучения, и вследствие этого они становятся актуальными и значимыми в процессе изучения теории оптативности.

Литература:

1. Орлова, Н.Н. Модально-оценочные слова охота / неохота в оптативном предложении / Н.Н. Орлова // Функциональный анализ значимых единиц русского языка: Межвуз. сб. науч. ст. - Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007 - Вып. 2 - С. 95-100.
2. Русско-Таджикский словарь. М.:Русский язык, 1985.- 1230 с.
3. Таджикско-русский словарь .М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954.- 789 с.

THE TRANSLATION OF AGIOTERMS IN SCIENTIFIC RESEARCH

Tuxtasinova Nigina Bashirovna,

doctoral student

National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek

(Uzbekistan)

The process of radical changes and innovations that have taken place in recent years in the socio-economic and scientific-technical spheres is bringing radical changes to every field of science. The introduction of new words and phrases, especially in the

field of linguistics, makes it necessary to make serious considerations in this regard. Indeed, *“Today, with the rapid development of science and technology, many new concepts are emerging every day in various fields of science. Naturally, they are all represented by special language units, i.e. terms. Every industry needs a regulated system of terms that can meet all the requirements of the industry to transmit and receive information.”*¹ [Б. 212.] There is no denying that the introduction of new terms in linguistics not only opens up new possibilities, but also creates specific difficulties.

Foreign scientists have done a lot of research on issues such as the historical roots of terminology, stages of development, national specificity of terms, their classification and description. The research works of A.Rey, J.Sejer, O.Wyuster, Yu.Marchuk, J.Kornyu, R.Temmermen, V..Leychik, S.Omarova, M.Parjeva, Sh.Shelov, O.Akhmanova are among them.² [2]

Uzbek scientists have also done a lot of research in this area. The study of Uzbek terminology dates back to the 1930s. Theoretical and methodological basis for the formation of interdisciplinary terminology in this regard are the scientific works of linguists U.Tursunov, A.Hojiev, A.Madvaliev, S.Akobirov, R.Doniyorov, N.Usmanov, H.Dadabaev, H.Bektemirov, E.Begmatov.² The works of O.Akhmedov, H.Paluanova, D.Kadirbekova, T.Valiev, D.Khodjaeva devoted to the study of linguistic and theoretical methodological features of the system of terms in the field of taxation and customs, ecology, sports, ICT, road construction, linguistics is also in this field focused on solving theoretical and practical problems³. [3]

B. Suyunov substantiated the existence of a number of problems in the use of medical terms in our language and the use of terms to explain their causes as follows:

1. The author of the speech does not correctly understand the original meaning of the term. As a result, it connects it with words that are not logically correct and forms a sentence;

2. sometimes the author consciously uses new terms that are incomprehensible to the public - without using existing ones;

3. Often, terms are used logically incorrectly in speech due to lack of knowledge of the language, its lexical-semantic, syntactic possibilities and features;

4. Lack of knowledge of the rules of word formation in the language also leads to the creation or creation of incorrect terms.

So, there are words in our language that arise and live as a separate semantic field in connection with science, the development of science, innovations and changes in it ⁴. [www.journalfledu.uz.]

In her research on the identification of linguistic and extralinguistic factors in the formation of gender terminology in languages of different systems, G. Ismailova studied in depth the system of gender terms in the rise of gender relations to the level of state policy. The scientist has revealed the onomasiological, semantic, lexicographic features of such terms of cognitive aspect, the cognitive potential of language in terms of categorization and conceptualization of the world ⁵. [Б.62.]

So, although a lot of work has been done in Uzbek linguistics on the development of lexicography, the creation of dictionaries in various fields, but there is no research on the solution of theoretical and practical problems of agiographic terms. This, in turn, once again proved the relevance and necessity of our research.

On the contrary, we can see from the large number and weight of the materials that we have learned that foreign scientists are far ahead in this regard. We will analyze the existing work in this regard one by one. T.Yu. Galkina in her research on the problems of translation of confessional terms in the iconographic literature mainly studies the problems of translation of texts in Russian and English. The scientist approaches the issue from the textological, terminological and translational point of view, emphasizing the need for the translator to have a deep understanding of the content of confessional terms found in the iconographic literature, a wide range of linguistic and extralinguistic knowledge and a high level of awareness of each denomination culture. T.Yu. Galkina aims to define the following tasks:

- 1) studying of iconographic works of different genres;
- 2) identifying the lexical, semantic and pragmatic aspects of the terms encountered in the translation of iconographic works;
- 3) selection of optimal methods to achieve adequate translation;
- 4) Analysis of works devoted to the study of iconographic literature:

The scientist says about the difference between the term iconography in Russian and the lexicon of iconography in English:

"The presence of discrepancies between the Russian terminology" iconography "and the English terminology" iconography "is due to a number of intralinguistic and extralinguistic factors associated with the semantic structure of lexemes, with the history of the development of religious cultural conditions, with linguistic contacts." ⁶
[C.8.]

As a result of the research, the scientist points out that iconographic literature focuses on two types of texts:

- 1) To a wide readership (i.e. readers with no confessional knowledge).
- 2) Professionally oriented readers.

By specialist, the scientist meant iconographers, painters, restorers, historians, culturologists, and art historians. Because they understand, comprehend and differentiate the terminological apparatus of iconographic literature better than other types of readers.

I.J Edikhanov studies the peculiarities of the translation of religious and didactic vocabulary in the Russian translation of the work "Qobusnoma" by Qayum Nosiri.⁷ [7] It is known that "Qobusnoma" was a rare work written in Persian in the XI century and translated into Turkish in 1432, Uyghur in 1786-1787, Tatar in 1881, Russian and French in 1886 and from Uzbek into Kazakh in 1992. Qayum Nosiri is a historian-ethnographer, writer, literary critic who has made a great contribution to the development of Tatar literature, as well as an enlightened scientist who has deeply studied the culture of Muslim countries. Q. Nosiri translated "Qobusnoma" from Turkish into Tatar, and O.S Lebedeva translated it from Tatar into Russian. I.J Edikhanov studies the version of this work translated by the translator O.S Lebedova. In the process of comparative analysis of the translation of religious lexicon into Russian, the researcher encounters many words borrowed from Arabic and Persian. These are mainly *namoz*, *ruza*, *hajj*, *shahodat*, and *umrah*. For example:

*“Any business can become worship: study, work, helping those in need, namaz. If you have the opportunity to go to Mecca, you must go for **Hajj** and not **Umrah**, which you are not obliged to do. ”*⁸ [4. –400 б.]

Analyses have shown that in translation, the translator tries to convey the assimilated words through transliteration, annotated translation, and compensatory methods. Transformational analysis, on the other hand, has been found to have in many cases served to create an adequate translation. The researcher, in his position, correctly notes that in translating religious terms into the language of translation, the translator tried to convey the text to the reader correctly and clearly, which led to an increase in the translated text but served to convey the contextual meaning correctly and clearly to the reader.

Literature

1. Маҳкамов Н. Терминологик тамойиллар ва халқаро термин-элементлар//Хорижий сўз ва терминлардан фойдаланишда меъёр ва миллий-ассоциатив фикрлаш муаммолари. –Тошкент, 2011. –Б. 212.
2. 1.Alain Rey, vocabuliste français, textes réunis et présentés par François Gaudin, Limoges, Éd. Lambert Lucas, 2011. – P. 58; 2.Alain Rey: artisan et savant du dictionnaire, Paris, Hermann Fasano, Schena Ed., 2010. – P. 133; 3. Sager J.C. A Practical Course in Terminology Processing. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990. – P. 262; 4. Лейчик В.М. Теоретические и прикладные проблемы унификации терминов на современном этапе. Научно-техническая терминология. – М., 2002. – С. 44–46; 5. Омарова С.И. Проблемы терминологии в дагестанских языках (лингвистическая терминология): Автореф. дисс... док. филол. наук. – М., 1998. – С. 48; 6.Паржиева М.А. Особенности функционирования лингвистических терминов в профессиональной речи. – Ставрополь, 2005. – С. 28;7. Шелов С.Д. Ещё раз об определении понятия «термин». Вестник. – Н., 2010. – С. 795–799; 8. Ахманова О.С. Терминология лингвистическая. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 509.

3. 1.Турсунов У. Ўзбек терминологияси масалалари. –Т., 1933; 2.Ҳожиёв А. Термин танлаш мезонлари. –Т.: Фан, 1996; 3. Мадвалиев А. Ўзбек терминологияси ва лексикографияси масалалари. –Т.: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2017; 4.Акобиров С.Ф. Тил ва терминология. –Т., 1968; 5.Дониёров Р. Ўзбек тили илмий-техникавий терминлари тарихидан. –Т., 1973; 6.Усмонов Н.У. Ўзбек тилининг педагогик терминологияси: Филол.фан.номз. ... дис.автореф. –Т., 1994; 7.Дадабаев Х. Общественно-политическая и социально экономическая терминология в туркоязычных письменных памятниках XI-XIV вв: Дис ... д-ра филол.наук. – Т., 1991; 8.Бектемиров Х, Бегматов Э. Мустақиллик даври атамалари. –Т., 2002 ва ҳ.
4. Суюнов Б. Ўзбек тилида тиббиёт терминларини қўллаш муаммоси. www.journalfledu.uz.
5. Исмоилова Г. Турли тизимдаги тилларда гендерга оид терминологиянинг шаклланишида лингвистик ва экстралингвистик омиллар. Автореф дисс....филол фан доктори (DSc). –Тошкент, 2018. –Б.62.
6. Галкина Т.Ю. Проблемы терминологии при переводе профессиональных текстов иконографической литературы. Автореф.дисс... канд.филол.наук. –Москва, 2007. – С.8.

РОЛЬ ПЕРЕВОДЧИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ҳоджакулова Шахло Аскарвна,

преподаватель,

кафедра русской и мировой литературы,

Термезский государственный университет

(Узбекистан)

С давних времен переводчик создает возможность для представителей разных народов и стран легко взаимодействовать. Главным полем его битвы является работа с разного рода информацией. Последняя, в свою очередь, присутствует во всех сферах деятельности человека.

Поэтому переводчик – это не только тот, кто изучил иностранный язык, менталитет и традиции его носителей, но и тот, кто разбирается, как говорится, если не во всем, то во многом. События исторической важности, политические взаимоотношения государств, термины из различных областей науки и техники – это далеко не весь перечень информации, которой владеет. Ни один компьютер не сможет конкурировать с человеком в переводе как художественных, так и технических текстов.

Движение информационных потоков в XXI веке не знает ни границ, ни времени, ни пространства, а переводческие связи охватывают почти все сферы человеческой деятельности. Все более важное место – и по объему, и по социальной значимости – стали занимать переводы текстов специального характера – информационные, экономические, технические. Значение переводческой деятельности постоянно растет. Профессия переводчика становится массовой, и во многих странах созданы специальные учебные заведения, готовящие профессиональных переводчиков.

Тенденция к глобализации, которая наблюдается на рубеже XX-XXI вв., подготовлена самоотверженной деятельностью переводчика. Главная особенность данного отрезка времени – интеграционные процессы в культуре, науке, экономике, что неизбежно ведет к увеличению числа мультиязычных контактов.

Труд переводчиков способствует открытости общества и выступает в качестве неотъемлемого связующего звена между людьми, живущими в разных уголках нашей планеты.

Чаще всего деятельность переводчика ассоциируется только с художественными текстами, однако это не так. Самая большая потребность в переводчиках наблюдается в технических областях, поэтому сложно переоценить значение и роль технического перевода.

Благодаря данному виду перевода происходит обмен знаниями и технологиями, а исследователи, ученые, конструкторы и инженеры получают возможность работать над совместными проектами.

Также совершенно очевидно, что правильно оформить и выгодно представить технический продукт на мировом рынке способен именно переводчик (технический коммуникатор). Ведь иногда случается и такое, что инженер создал потрясающий проект, но, к сожалению, не может продемонстрировать его иностранным коллегам. Тогда на помощь приходит технический писатель.

Существует несколько специфических отраслей технического перевода – например, медицинский перевод, а также переводы в сфере информационных технологий, машиностроения, нефтегазовой промышленности и т.д. Научный и технический перевод – один из двигателей научно-технического прогресса. Сегодняшняя жизнь без него немыслима.

Кроме того, переводческая деятельность имеет колоссальное значение в сфере средств массовой информации. Любой из нас активно интересуется событиями, происходящими не только в нашей стране, но и за рубежом. Обострение проблем международных отношений и терроризма на современном этапе приводит к необходимости адекватного понимания содержания иностранных публицистических текстов в журналах и газетах.

Поскольку в современном мире уже не существует чёткого разграничения на национальности и страны, повысилась востребованность такого способа получения информации как новости. Это объясняется многократным увеличением информационных потоков. Сбором новостей занимаются специальные агентства, сотрудничающие со СМИ. И в каждом из таких агентств обязательно задействован переводчик, который способен обеспечить точный и грамотный перевод.

После распада Советского Союза большое значение приобрело стремление множества стран защищать свои интересы. В течение последних тридцати лет дипломатические переговоры, саммиты, конференции стали основой для установления прочных и постоянных отношений между многими странами, а международные коммуникации стали главным инструментом

формирования и поддержания интернациональных отношений, что невозможно без устных и письменных переводчиков.

Сложно не согласиться с тем, что мир не стоит на месте, в нем постоянно происходят различные изменения.

Перемены эти затрагивают все аспекты нашей деятельности, в том числе и сферу бизнеса. Неудивительно, что значение рекламы в наши дни выросло, а вместе с этим растет и важность перевода рекламных текстов. Перед переводчиком стоит весьма непростая задача – переведенный текст должен производить на аудиторию такой же эффект, как и оригинал. А значит, переводчик обязан досконально исследовать предмет, о котором идет речь, иметь представление о характере потребителя и учитывать цель рекламного слогана. Поэтому будет не совсем верным относить перевод рекламы к области художественного перевода.

Делая вывод из вышесказанного, нужно отметить, что ни одна сфера деятельности в современном мире не может обходиться без переводчика. Это и политика, и культура, и экономика, и многое, многое другое.

Профессиональный переводчик обеспечивает межкультурное общение в различных профессиональных сферах, выполняя функцию так называемого посредника. Такие специалисты просто незаменимы при организации переговоров, конференций и семинаров с использованием нескольких рабочих языков.

Без переводчиков было бы невозможно обмениваться накопленным опытом и знаниями и налаживать поставку товаров и услуг по всему миру. Лингвист-переводчик способен обеспечить коммуникацию при реализации международных программ и проектов на различных предприятиях, в туристических фирмах, гостиничном бизнесе.

Профессия переводчика высоко ценится во всем мире с древних времен. Именно люди этой профессии стоят рядом с видными политическими деятелями во время международных саммитов. Именно благодаря

переводчикам люди имеют возможность знакомиться с шедеврами мировой культуры. Нам пришлось бы читать зарубежную литературу и смотреть телепередачи других стран исключительно в оригинале, что не всегда возможно, и, следовательно, многое прошло бы мимо нас.

Литература:

1. Электронный ресурс; режим доступа: http://www.labex.ru/page/osobperrekltext_6.html, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

2. Сайт центра учебного консультирования «Метрополия». Статья «Роль перевода в современном мире». Режим доступа: <http://metropolys.ru/artic/17/03/k-0117-04949.html>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

3. Сайт центра учебного консультирования «Метрополия». Ответы на билеты по теории перевода. Режим доступа: <http://metropolys.ru/artic/17/03/b-0109-04862.html>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

4. Сайт бюро переводов «Параллельный мир». Режим доступа: <http://www.pa-mir.ru/>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

5. Электронный вариант книги В.Н. Комиссарова «Современное переводоведение». Учебное пособие. – М.: ЭТС. — 2001. — 424 с. Цитата со стр. 9. Режим доступа: <http://www.ets.ru/demos/bk000067.pdf>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

6. Электронный банк рефератов «Refland». Режим доступа: <http://www.refland.ru/page904-1.html>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

7. Сайт центра юридических переводов «Родаперевод». Режим доступа: <http://rodaperevod.ru/?p=132>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский

8. Портал о фрилансе «Kadrof.ru». Режим доступа: <http://www.kadrof.ru/enc-advertise-translator.shtml>, свободный. Заглавие с экрана, язык русский.

9. Сайт бюро переводов «Лингвотек». Режим доступа: <http://www.lingvotech.com/perevodreklam1>, свободный. Заглавие с экрана, язык ру.

РАЗДЕЛ V. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Абдувахобова Дилдора Эркиновна,

преподаватель,

Джизакский политехнический институт.

(Узбекистан)

Новые педагогические технологии предполагают кардинальное изменение педагогической парадигмы: коренным образом должны поменяться отношения учителя и ученика в учебном процессе, стиль поведения педагога – «таким образом, чтобы имела место ситуация, в которой ученик учится сам, а учитель осуществляет всестороннее управление его учением, то есть мотивирует, организует, координирует, консультирует» [4]

На данном этапе развития науки усилия отечественной и зарубежной педагогики направлены на поиск таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в «производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» [2]. Современные исследователи различают 3 основных группы педагогических технологий:

1) «**технологии объяснительно-иллюстративного обучения**, в основе которых информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки у них общеучебных умений и навыков» [3];

2) «**личностно-ориентированные технологии обучения**, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учёта и развития индивидуальных особенностей школьников» [3];

3) «**технологии развивающего обучения**, в центре внимания которых – способ обучения, с необходимостью вызывающий, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей» [3].

Объяснительно-иллюстративные технологии обучения. Они широко применяются в массовой педагогической практике, но, как отмечают многие исследователи, обладают ограниченными возможностями в плане всестороннего развития личности. «Первоначальное распространение таких технологий было связано с развитием капитализма и культом разума, при этом процесс обучения по своей структуре и принципам почти не отличался от средневековой системы образования» [3]. Механизмы этой технологии направлены на формирование знаний, умений, навыков. Главным критерием оценки работы школ при таком подходе являются соблюдение единых норм деятельности: единых требований к детям, единого режима оценивания, единым распорядком дня для детей в возрасте от 6 до 13 лет. Учитель при этом выполняет три основные функции: информирующую (излагает новый материал), контролирующую (определяет уровень его понимания), оценивающую (выражает в баллах степень точности его воспроизведения школьниками).

Личностно-ориентированные технологии обучения. Данные технологии стремятся приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников. В рамках личностно-ориентированного подхода существует несколько инновационных технологий, направленных на успешное усвоение всеми учащимися программного материала.

Технология полного усвоения знаний. Её авторами являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи. В отечественной методике основы данной технологии изложены в работе М.В. Кларина «Педагогические технологии в учебном процессе» (М.,1989 г.). Сторонники этого подхода предложили разрушить существующую классно-урочную систему, так как темп усвоения знаний учащимися разный: сильные усваивают материал быстро, а слабые медленно.

Технология разноуровневого обучения. Технология Кэрролла и Блума была адаптирована и классно-урочной системе. Технология разноуровневого обучения предлагает дифференциацию как содержания образования, так и учащихся. Слабые учащиеся могут овладеть лишь минимумом ЗУНов

(государственный стандарт), средние – базовым уровнем, сильные – вариативным (творческим). При таком подходе модель школы предполагает внутриклассную дифференциацию (деление на группы), а также профильное (углублённое) обучение для сильных учащихся в средних и старших классах на основе психодиактической диагностики, рекомендации учителей и родителей, самоопределения школьников.

Технология коллективного взаимообучения А.Г. Ривина и его учеников. Относится к числу наиболее популярных личностно-ориентированных технологий. В научно-методической литературе зачастую обозначается как КСО – «коллективный способ обучения». Технология основывается на принципе работы учащихся в «парах сменного состава».

Технология модульного обучения. Наиболее полно основы модульного обучения изложены в монографии П. Ю. Цявичене «Теория и практика модульного обучения» (Каунас, 1989 г.). Модуль – целевой функциональный узел, информационный блок, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Педагог разрабатывает программу, состоящую из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач. Учащийся самостоятельно (или с определённой дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Технологии развивающего обучения. Школа, работающая в системе развивающего обучения, призвана передать школьникам опыт творческого мышления, творческой поисковой деятельности по решению новых проблем. Она призвана развивать продуктивное мышление, характерной чертой которого (в отличие от репродуктивного) является возможность самостоятельного открытия новых знаний. Главная функция учителя связана с организацией собственной деятельности школьников, которая признавалась бы ими как

«своя», за которую они «лично» ответственны» [3].
в таком процессе отводится самооценке учащегося.

Важнейшая роль

Учитель должен создать такие условия для детей, чтобы каждый школьник увидел свой индивидуальный результат и смог оценить его в сравнении «с самим собой вчерашним» [4]. Для оценки труда учащихся учитель применяет индивидуальные эталоны, способствующие созданию ситуации успеха каждому обучающемуся.

Литература:

1. Архипова Е.В. и др. Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Баранов М.Т. и др. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. Высш. пед. учеб. заведений / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 200.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989. –
4. Абдувахобова Д., Эргашев У. Формирование умений и навыков в учебной работе. Молодой учёный. 362-369. 2014.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Абдуллаева Дилфуза Султанбаевна,
преподаватель,
кафедра узбекского и иностранного языков,
Ташкентская медицинская академия*

Расширение международного сотрудничества в экономической, политической, научно-технической, культурной и образовательной областях требует от современного выпускника высшего учебного заведения активного владения иностранным языком, что нашло отражение в квалификационных

характеристиках специалиста. Одним из требований к уровню подготовки выпускника по направлению 530000 «Здравоохранение» является то, что специалист в своей профессиональной деятельности должен применять знания иностранного языка для профессионального общения (устного и письменного) и работы с оригинальной литературой по специальности.

Одной из задач вузовского курса иностранного языка является достижение студентами коммуникативной компетенции. Формирование и совершенствование языковых навыков, одним из компонентов которых является развитие лексического навыка, признаются основными способами выполнения поставленной задачи. Таким образом, неотъемлемым аспектом преподавания иностранного языка, которое ведется на 1 и 2 курсах медицинских вузов, является обучение лексике. Для определения уровня владения иноязычным лексическим материалом студентов-медиков, выявления причин, препятствующих запоминанию новых лексических единиц, а также выделения способов решения возможных проблем нами было организовано и проведено поисковое исследование.

Результаты поискового исследования позволили нам выявить основные положения, требующие рассмотрения: 1) исходя из мнения студентов и преподавателей возникает необходимость четкого выделения лексических единиц иностранного языка и определения их количества, необходимого для усвоения в процессе обучения в медицинском вузе; 2) прослеживается необходимость систематизации лексического минимума для студентов, который будет отвечать требованиям рабочей программы дисциплины и образовательных стандартов; 3) основными причинами недостаточной изученности лексического материала являются низкий уровень базовой школьной подготовки студентов и невысокая мотивация студентов к изучению иностранного языка, которая чаще всего вызвана однообразием учебного процесса, а также отсутствием четкого представления о требованиях к подготовке специалистов; 4) основными способами повышения изученности лексического минимума могут стать практика составления и ведения индивидуальных словников и разработка

методических материалов, включающих различные виды упражнений для аудиторной и самостоятельной работы.

В соответствии с вышесказанным мы приходим к выводу, что на данном этапе существуют явные проблемы обучения лексическим единицам и их усвоения студентами 1 и 2 курсов медицинских специальностей Уральской государственной медицинской академии. Таким образом, выделение корпуса иноязычных лексических единиц и систематизация лексического материала являются основными направлениями нашего исследования. Основываясь на требованиях рабочих программ и примерной программы дисциплины «Иностранный язык», мы определили, что в процессе обучения студентам необходимо продуктивно усвоить порядка 1600 иноязычных лексических единиц.

Следующим этапом исследования явилось выявление критериев отбора иноязычных лексических

единиц. Основываясь на анализе перечней критериев, предложенных разными авторами, и учитывая специфику целевой аудитории (студенты 1 и 2 курсов медицинских вузов), нам представляется возможным выделить следующие критерии отбора лексических единиц для составления лексического минимума: критерий частотности, тематический критерий, критерий функциональности лексических единиц, интеграционный критерий, критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках.

Чаще всего в основу отбора лексического минимума кладется критерий частотности, то есть частота употребления лексической единицы в общении. Данный критерий включен практически во все перечни принципов, что говорит о его несомненной релевантности. Однако, вслед за И.М.Берманом и В.А.Бухбиндером¹ мы считаем, что при анализе частотности должны не только учитываться «строевые слова», а также все «лексические пояса», которые составляют основу подъязыка. В нашем исследовании мы выделили следующие лексические поля: общеупотребительная лексика, лексика общенаучного и общетехнического характера, общая медицинская терминология.

Следующим критерием является тематический критерий, который понимается как отбор слов определенной тематики. Таким образом, данный критерий в нашей модификации восходит к принципу «соответствия установленной тематике» в перечне И.В.Рахманова². На основе данного критерия нами были отобраны лексические единицы по следующим темам, которые изучаются в рамках программы по обучению иностранному языку студентов медицинских специальностей на 1 - 2 курсах, например: 1 курс - «Медицинская академия», «Медицинское образование в России», «Медицинское образование за рубежом», «Медицинское обслуживание за рубежом», «Влияние экологии на здоровье человека»; 2 курс - «Строение сердечно-сосудистой системы», «Заболевания сердечно-сосудистой системы», «Строение дыхательной системы», «Заболевания дыхательной системы».

В нашем перечне критериев под критерием функциональности лексических единиц мы понимаем совокупность основных лингвистических характеристик лексических единиц, а именно сочетаемость, семантическую ценность, стилистическую нейтральность, строевую способность, словообразовательную ценность и многозначность. Нам представляется возможным объединить данные лингвистические характеристики лексических единиц в один критерий, поскольку они тесно связаны друг с другом и постоянно перекрываются при отборе конкретных лексических единиц. Лишь объединение всех этих критериев в один лингвистический критерий функциональности позволяет нам говорить о целостности и неразложимости критерия.

Также мы выделяем интеграционный критерий, который предполагает то, что отбор лексических единиц производится на основании принадлежности лексических единиц к разным профильным учебным дисциплинам. Данный аспект способствует формированию системных знаний за счет установления междисциплинарных связей, которые являются важнейшей основой в системе высшего медицинского образования. Рассматривая обучение студентов медицинских специальностей на 1 и 2 курсах, в рамках интеграционного критерия мы можем говорить о соотношении терминологической лексики

русского языка, которую студенты используют на занятиях по таким дисциплинам, как «Анатомия человека», «Гистология, эмбриология и цитология», «Нормальная физиология», «Химия общая и биорганическая» и др., с соответствующей терминологической лексикой английского языка. Применение данного критерия будет способствовать отбору тех лексических единиц терминологического характера в английском языке, русские эквиваленты которых постоянно используются студентами в их профессиональной учебной сфере общения.

Мы считаем возможным выделить в качестве критерия отбора лексических единиц критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках. Под критерием подобия в двух языках мы понимаем, что по форме лексические единицы английского языка будут похожи на лексические единицы латинского языка. Следует отметить, что английский язык и латинский язык рассматриваются не как первый иностранный язык и второй иностранный язык, а как равнозначные дисциплины, которые преподаются одновременно на 1 и 2 курсах обучения студентов медицинских специальностей. В связи с тем, что многие английские медицинские термины имеют латинское происхождение, сопоставление лексических единиц в двух языках может оказать положительное влияние не только в плане овладения медицинской лексикой английского языка, но также способствовать лучшему усвоению латинских медицинских терминов.

Основными критериями в процедуре отбора лексических единиц явились: критерий частотности и тематический критерий. Вспомогательными критериями, соответственно, стали интеграционный критерий и критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках. В то время как критерий частотности, тематический критерий и критерий функциональности лексических единиц можно назвать общепринятыми, то интеграционный критерий и критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках были выделены и применены нами впервые. Однако, необходимо отметить, что общепринятые три критерия в рамках нашего исследования были уточнены и конкретизированы для отбора лексических единиц для студентов 1 и

2 курсов медицинских специальностей. Благодаря поэтапному применению критериев, мы выделили корпус лексических

единиц для обучения студентов 1 и 2 курсов медицинских специальностей. Общее количество лексических единиц составило 1600 лексических единиц, 800 из которых - общеупотребительная и общенаучная, общетехническая лексика, а другая половина - общемедицинские термины.

Следующим этапом исследования стала систематизация отобранного нами корпуса лексических единиц. В рамках данного исследования мы попытались разработать методическую классификацию медицинской лексики для студентов 1 - 2 курсов медицинских специальностей. В основу данной классификации были положены следующие методически релевантные характеристики: тематические, семантические, морфологические, сложности / легкости усвоения.

По тематическому признаку лексические единицы, входящие в корпус медицинской лексики, можно группировать согласно условным темам, которые изучают студенты в течение 1 и 2 курса и которые включены в рабочую программу по дисциплине «иностраный язык» в Уральской государственной медицинской академии. Следовательно, лексические единицы будут сгруппированы по утвержденным темам, например: Медицинская академия: application - применение, заявление; decision - решение; difference -разница, отличие; doctor - врач, доктор, медик.

Классификация лексических единиц по тематическим характеристикам является наиболее очевидной и достаточно обоснованной с точки зрения образовательного процесса. В пользу такой классификации лексики говорит и тот факт, что большинство отечественных методистов, занимающихся созданием учебных пособий для медицинских специальностей, берут за основу именно тематический признак при классификации лексических единиц. При классификации лексических единиц по семантическим характеристикам мы, безусловно, будем обращаться к значениям лексических единиц и дифференцировать их по соответствующим категориям.

Рассматривая весь корпус лексических единиц для студентов 1 и 2 курсов медицинских специальностей, нам представляется возможным выделить три основные категории для классификации лексических единиц по семантическим характеристикам: 1) Строение организма человека (например, shoulder - плечо; cervix - шея, шейка). 2) Внутренние болезни (например, gastritis - гастрит; nausea - тошнота; ulcer - язва). 3) Общество и медицина (например, rehabilitation - реабилитация, восстановление; ward - больничная палата; supervise - смотреть, наблюдать).

Однако группирование 1600 лексических единиц по этим трем основным категориям, на наш взгляд, не является достаточным из-за большого объема лексических единиц и требует более детальной дифференциации. Внутри первой обширной категории «Строение организма человека» мы считаем целесообразным выделить более узкие разделы, которые в свою очередь также могут быть разбиты на еще более дифференцированные перечни лексических единиц, например: 1) Части тела, например: neck - шея; jaw - челюсть. 2) Клетки - а) строение, например: membrane

- оболочка; nucleus - ядро; б) функции, например: production - производство; synthesis - синтез. 3) Ткани - а) строение, например: bundle - узел, связка; fibre

- волокно; б) функции, например: reception - отклик; regenerate - восстанавливать.

При классификации лексики по морфологическим характеристикам мы акцентируем свое внимание на группировании лексических единиц по частям речи. Таким образом, мы распределяем лексические единицы по следующим группам: самостоятельные части речи - 1) имена существительные (например, ache - боль; allergy - аллергия); 2) глаголы (например, administer - прописывать; adjust - подгонять); 3) имена прилагательные (например, major - важный; fatal - смертельный); 4) наречия (например, even - даже; also - тоже); 5) служебные части речи; 6) предлоги и союзы (например, though - хотя; instead of - вместо).

Данная классификация представляется необходимой для учебных целей, прежде всего, для того, чтобы студенты различали части речи при одинаковой форме слов (например, глаголы от имен существительных, имена прилагательные от наречий), например: *to control* - контролировать (глагол) и *control* - контроль (имя существительное).

В методике преподавания иностранных языков предпринимались попытки разработать полную типологию лексики с точки зрения легкости/сложности усвоения. Наиболее распространенным подходом к установлению трудностей запоминания лексики является подход с точки зрения трудности формы слова и его значения. Трудности слов при этом иногда устанавливаются при сопоставлении слов внутри изучаемого языка и при сопоставлении слов с родным языком. Данный подход может иметь место и применительно к типологии медицинской лексики. Однако мы считаем возможным сопоставлять лексику не в двух, а в трех языках (английском, латинском, русском). Более того, сходство слов по форме будет иметь решающее значение при группировании лексических единиц. В настоящем исследовании мы, исходя из признака легкости/сложности усвоения, делим все лексические единицы на три категории:

- 1) Полностью подобные лексические единицы - в данную категорию были включены такие лексические единицы, которые имеют сходство по форме слова и одинаковое значение в трех языках (английском, латинском, русском): *membrane* - *membrâna*, -ae f - мембрана; *central*- *centrâlis*, -e - центральный.
- 2) Частично подобные лексические единицы - в данную категорию вошли такие лексические единицы, которые имеют сходство по форме слова в двух языках (английском и латинском или в английском и русском) и одинаковое значение в трех языках: *pectoral* - *pectorâlis*, -e - грудной; *semilunar* - *semilunaris*, -e - полулунный.
- 3) Неподобные лексические единицы - к данной категории были отнесены такие лексические единицы, которые сходны по значению, но различны по форме в трех языках: *heart* - *cor*, *cordis* n! - сердце.

Таким образом, наиболее легкими для усвоения нам представляются слова первой категории (полностью подобные), средними по сложности усвоения

являются слова второй категории (частично подобные), и наиболее сложными - слова третьей категории (неподобные). Необходимость систематизации лексического материала позволила нам классифицировать лексические единицы с методической точки зрения. В основу методической классификации были положены основные характеристики лексических единиц: тематические, семантические, морфологические, сложности/легкости усвоения. По каждому из этих признаков лексический материал был сгруппирован по соответствующим категориям, представляя собой четкую структуру.

В результате классификации лексики для студентов 1 и 2 курсов медицинских специальностей по различным характеристикам корпуса лексических единиц осуществляется одно из основных требований к эффективному обучению лексики - ее категоризация. Систематизация лексического материала лежит в основе создания важнейших для усвоения лексики связей. На базе представленной выше классификации может быть решен практический вопрос организации лексического материала, то есть, какими порциями и группами материал должен быть включен в обучение и какие учебно-методические разработки (например, списки, таблицы) рекомендуется предлагать студентам как опорный материал. Выделенный и четко структурированный корпус англоязычных лексических единиц для студентов 1 и 2 курсов медицинских специальностей может служить основой для обучения лексике в медицинских вузах.

Литература:

1. Берман И. М, Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Вища Школа, 1977. 176 с.
2. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 343 с.

КАК ПРИВИТЬ ЛЮБОВЬ К ЧТЕНИЮ?

*Аннакулова Умида Абдуллаевна,
преподаватель,
кафедра русской и мировой литературы
Термезский государственный университет
(Узбекистан)*

В наш век – «Высоких технологий», молодёжь полностью погрузилась в свои современные гаджеты. наших детей, порой и самих, не оторвать от интернета. Интернет, по мнению родителей, заполонён ненужной информацией. И мы, как родители современной молодёжи, привыкли обвинять во всех наших бедах, а точнее, в упущение воспитания своих чад - эти современные «игрушки». Почему наша молодёжь не любит читать? Почему задания на дом прочитать и пересказать, не выполняются?

Когда мы учились в школе, нам на лето задавали прочитать массу произведений, а потом, в течение года, мы с педагогом работали над прочитанным за лето. Современные зарубежные учёные биологи помогли решить эту проблему и уже масса малышей из-за рубежа с большим удовольствием читают и пересказывают различные произведения. А решили они эту проблему тем, что внушили ребёнку о том, что собаки понимают человеческую речь, но бедные существа не могут читать и говорить и нуждаются в общении. Дети, как самые доверчивые, стали читать и пересказывать своим четвероногим друзьям, а в перерывах разьяснять всё происходящее, чем подняли уровень своей страны на «самый читаемый». У нас же не у всех есть такие «послушные слушатели». Но стремление к победе и сила воли на высшем уровне.

Хочу предложить новый метод по привитию любви к чтению. В начале учебного года нужно составить общий план по литературе (или по другому предмету), по всем классам со всеми авторами и их произведениями и на каждого автора выделить месяц на изучение. Конечно - это будет внеклассное чтение. Например: изучение А.С. Пушкина во всех классах с его «Дубровским», «Капитанской дочкой», «Повестями Белкина», «Маленькими трагедиями», «Евгением Онегиным», его лирикой, сказками и т.д.

В 5 классе - сказки А. С. Пушкина.

В 6 классе - «Дубровский»

В 7 классе - «Капитанская дочка»

В 8 классе «Маленькие трагедии»

В 9 классе - «Евгений Онегин».

Заметим, наш план должен соответствовать не программе учебника, а нашему плану, составленному с другими учителями русского языка и литературы. И конечно было бы хорошо если издатели учтут такое одновременное изучение одного и того же автора в разных классах. В конце месяца, месячника А. С. Пушкина, можно провести для закрепления конкурсы на самое лучшее сочинение, нарисованный рисунок по творчеству автора, на самый лучший пересказ сюжета произведений с инсценировкой, блиц опрос по книге, вопросов может быть около ста и более. Ученик должен сам выбрать для себя определённое количество вопросов, называя только номера вопросов, не зная вопроса, могут участвовать 10 человек, которые выбрали бы по 10 вопросов, вопросы у участников не должны повторяться, или провести командную встречу команд, на подобие телевизионной игры «Что? Где? Когда?», где будут задаваться вопросы только по школьной программе и только по творчеству, например А. С. Пушкина. И такие конкурсы можно проводить каждый месяц, 10 раз в год, по творчеству всех авторов и 19 и 20 веков. Жюри, лучше привлекать из других школ, чтобы не было неурядиц, а победителей лучше премировать не только почётными грамотами и обещаниями пятёрок или четвёрок за год, но и нормальными призами, книгами или канцелярскими принадлежностями, нужными в учёбе, для того чтобы не убивать стимул учащегося, а деньги на призы можно брать из родительского, учительского или школьного фондов или, на худой конец скинуться педагогам (что мы и делаем чаще всего).

Только, пожалуйста, не используйте тестовые вопросы, вопросы и ответы должны быть творческими, чтобы учащиеся с артистизмом задавали и отвечали на вопросы. Таким образом наш план в каждом классе будет делиться на 9 месяцев. С помощью этих конкурсов можно поднять не только уровень

читающих среди учащихся, но и количество праздничных мероприятий для учителей языковедов. Каждый класс, желательно, должны готовить не только учитель предметник, но и классный руководитель. Девять месяцев - девять прочитанных авторов в каждом классе.

У всех учащихся на руках имеются телефоны последних моделей. Можно создать группу в «Телеграмме», туда скидывать части из произведений для каждодневного чтения с найденными материалами по этому произведению. Или после каждого урока оставлять учащихся на пол часа для чтения вслух, разделив текст на количество учащихся. И после всего этого у нас уже точно не будет оговорок типа «Я не нашёл книгу!», «Дома не было времени!». Такие мероприятия помогут не только правильно решать вступительные тесты в ВУЗ, но и воспитать силу воли учащегося, побороть страх выступления перед публикой. Красивое выступление научит правильно говорить, размышлять, а также поможет развить дикторское мастерство. Это же самое можно провести и с грамматикой языка, выделяя на каждую часть речи определённый срок, и диалоги в инсценировках можно заменить монологами, при этом внешне показав значение определённой части речи с репликами о достоинствах и недостатках выше упомянутых частей.

Например; «Я Глагол! Люблю глаголить- это значить говорить, а ещё писать ,читать, думать, красить, вычислять. В общем, все дела вершить - это значить выполнять или просто делать. Я работник хоть куда, только вот беда одна, кроме выполненных дел, похвалиться мне ничем!» (Хоть и не очень в рифму, но эти строки сочинила я сама) и т.д.

Каждая часть речи может представлять себя не только в стихотворной форме, хотя в интернете можно найти всё готовое и стихи, и прозу, и готовые сценарии, которые можно переделать на свой лад. Представления могут быть командными. Несколько участников говорили бы о плюсах, а несколько – о минусах, той или иной части речи.

Такие мероприятия помогут не только поумнеть, но и сплотиться всему классу, стать дружнее не только друг с другом, а также «подружиться» с педагогами.

Так кто же виноват в том, что наши дети не читают? Современные учёные обвиняют в этом школьные уроки литературы: детям на занятиях очень скучно. С одной стороны классикам сложно конкурировать с современной литературой и уж конечно с видеоиграми и интернетом. Как же можно решить эту проблему? Недавно я наткнулась на современные методы учителя литературы Марины Лужбининой. Она поделилась совсем необычной методикой прививания любви к чтению, которая поможет современному школьнику с большим удовольствием участвовать на уроках литературы. К которым я добавила кое что своё.

На своей практике мы знаем, что сентиментализм, классицизм и романтический реализм уже поднадоели нашим детям. Так как на каждом уроке литературы анализируются образы главных героев, читаются высокопарные слова, смысл которых не до конца понятен учащимся. Педагог ничего не дополняет к тому, что есть в учебнике. Яркость утренников с инсценировками, проводимых с пятого по седьмой класс, тускнеет. С восьмого по одиннадцатый класс учителя литературы выходят на «пенсию». Стараются не проводить праздничных мероприятий, ссылаясь на непослушание учеников.

Этим они доказывают незнание всей программы русской литературы. Учитель литературы должен уметь с большим мастерством анализировать романы и повести, не по готовым анализам, а по прочитанному произведению. И с большим артистизмом, вжившись в роль через прочитанное им произведение, суметь передать все качества героя, где нужно смеяться от радости, а где нужно и всплакнуть от горя. Я понимаю, от нас требуют новых технологий, то есть больше игр, но не весь урок нужно превращать в развлечение. Игра должна служить, желательно, только для закрепления. Но ничего нет хуже – безразличия и педагога и ученика. Педагог должен правильно подбирать технику игры! В познаниях литературы, главную роль играют чувства!

Это основные правила игр, которые помогли бы увидеть на уроках любопытные глаза детей.

1. Подробное погружение в произведение.

Дети обожают маленькие рассказы. И конечно « Повести капитана Белкина», состоящий из пяти рассказов со счастливым концом, как раз подойдут для инсценировки. Возьмём, к примеру, рассказ «Выстрел». Тема дуэли всегда всех интриговала, значить, можно инсценировать дуэль, при этом частично ознакомив с кодексом дуэли и историческими фактами, связанные с дуэлью. Украшайте уроки литературы дополнительными фактами. Если вы рассказываете о первом бале Наташи Ростовской («Война и мир»), тогда начните с описания зала, где проходит сам бал. Опишите всё богатство интерьера. При этом напомните отрывок из «Евгения Онегина», где отец Евгения «Давал три бала в год, И промотался под конец». Ученики должны иметь представление того, что на балы уходили огромные средства. При описании Наташи Ростовской, укажите на простоту её наряда и не забудьте о том, что она внешне не «слыла красавицей », а красота её - в поступках. Ведь уроки литературы связаны не только с историей, там и воспитание (педагогика), там и мышление героев (философия). Учитель литературы не только должен провести «экскурсию» по произведению, он также должен что-то интересное добавить и к биографии и к истории создания произведения. Учащиеся должны «окунуться» в то время, в которое было написано это произведение. И только после выполнения выше сказанных требований, со стороны учителя, учащиеся поймут величественность этих шедевров. Вот только есть малюсенький нюанс, это — слишком большой временной разрыв между изучением Пушкина и Гоголя , где персонажи уже устарели и они очень сильно отличаются от реальных героев.

Поэтому ученики должны быть ознакомлены с эпохой, описываемой в произведение.

А так же при изучении романов можно познакомить детей с гастрономической стороной произведения. Например: к каждому блюду, упомянутому в романе, можно найти рецепты. Конечно, приготовить «фуагра»

или страсбургский пирог из нескольких видов мяса не каждому по карману, но приготовить «блэманже», состоящего всего из четырёх продуктов, каждый сможет легко.

Можно по меню произведений создать свою поваренную книгу. Почти в каждом произведении можно «почувствовать чувство голода», читая описание того или иного блюда. У слушателей должны «течь слюнки» от услышанных кулинарных описаний.

2. Биография автора

Когда мы начинаем изучать биографию поэта или писателя то, мы опять вкратце, по учебнику, говорим лишь о рождении, женитьбе и смерти. На ознакомление с биографией не нужны дополнительные часы, но всё же учитель-«фантаст» должен уметь в нужный момент добавить что-то интересное из жизни автора.

Например, говоря о Пушкине, рассказать о его знаменитом предке, адмирале Ганибале. Жизнеописание этого эфиопа и «морского волка» так была насыщена событиями, что дети будут слушать не перебивая. К некоторым биографиям обращаться не только интересно, но и полезно. Обращение к биографии адмирала Ганибала поможет воспитать военно патриотический дух учащегося и веру в свои силы. В жизнеописание каждого автора есть «изюминка», но не всегда она «сладка для слуха», желательно упускать эти «горькие факты» (биография М. Цветаевой). Мастерство педагога заключается в правильно выбранных фактах.

3. Игровой метод

Этот метод поможет глубже понять многие произведения, и небольшие дидактические методы можно использовать почти на каждом уроке. Игра должна служить выявлением качества урока и желательно использовать её нужно в конце урока для закрепления или улучшения мышления.

Например, всем классом написать письмо, адресованное русскому языку с помощью цитат или отрывков из произведений писателей и поэтов. Или же взять отрывки из творчества одного автора, адресованные языку.

Например: «Дорогой русский язык! Благодаря тебе я познал все грани аллегории, смог заменить любые качества человека образами. Позволь же признаться тебе в любви! Да, говорят, что лесть гнусна, вредна, но нас с тобой это не касается, потому что говорю я совершенно искренне». Конечно, при чтении письма нужно делать ударение на слова, используемые именно определённым автором (аллегория, лесть гнусна), что поможет определить автора письма, которым мог быть Крылов.

А также можно использовать настольные игры и сделать их самостоятельно. Она может напоминать настольную игру из фильма «Джуманжи».

Правила игры просты: участник выбирает карточку, на которой написано задание или вопрос по пройденным темам. Кинув кости, за правильный ответ продвинуться с помощью фишек ближе к финишу, а за неправильный, по очкам на костях, вернуться назад. Игра должна быть командной. Вопросы должны быть простые, но с подвохом. Например: «Из какого произведения это изречение? - «Терпи казак, атаманом будешь!» И кому принадлежат эти слова?»“?».

(Произведение Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». Тарасу Бульбе).

Такую игру можно поделить на уровни, опираясь на программу, изучаемую в каждом классе с пятого по одиннадцатый. Вопросы можно создавать вместе с другими учителями предметниками. В общей сложности получится около пятисот вопросов!

У каждого учителя свой подход к проведению занятий, и может даже на много интересная методика преподавания. Ведь учитель не только педагог, воспитывающий или направляющий, он также актёр, сценарист, декоратор. В общем, сорок профессий в одном лице, а литература поможет раскрыть творческий талант педагога.

Дерзайте! Раскрывайте свой творческий потенциал!

Литература:

1.Джураева З Русский язык и литература для академических лицеев. Т., 2017

- 2.Келдиев Т. Литература XX века Т. Укитувчи, 2018
 - 3.Ахмедова Н. Книга для чтения Т.Укитувчи, 2015
 - 4.Келдиев Т. Справочник абитуриента .Т.Укитувчи, 2018
 - 5.Узбекско- русский учебный словарь. Т. Укитувчи, 2018
 - 6..Решётов В.В.. Русско-узбекский словарь .Т. Укитувчи, 1972
- Толковый словарь Ожегова. М. Мир и образование, Оникс, 2018

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МОДУЛЬНО-КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

*Бабаходжаева Низора Мухитдиновна,
Термезский филиал Ташкентского государственного
аграрного университета
(Узбекистан)*

В Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан предусмотрено внедрение в обучение образовательных программ направленных на формирование у студентов креативного мышления и практических навыков, основанных на индивидуальных образовательных траекториях.

С 2020-2021 учебного года в Республике Узбекистан осуществляется поэтапный перевод учебного процесса высших образовательных учреждений на кредитно-модульную систему. «Кредитно - модульное обучение предусматривает повышение доли часов, отведенных на самообразование, внедрение методик и технологий, направленных на формирование у студентов навыков самостоятельного образования, критического и творческого мышления, системного анализа, предпринимательских навыков, внедрение методики и технологий, направленных на усиление компетенций в учебном процессе».¹⁷

¹⁷. Концепция развития высшего образования Республики Узбекистан ддо 2030 года. Указ Президента Республики Узбекистан 8.октябрь 2019 года УП-5847

В связи с этим в настоящее время усилия многих теоретиков и практиков образования сосредоточены на использование интерактивных технологий в организации самостоятельной работы обучающегося. Развитие самостоятельной работы студентов служит движущей силой прогрессивной реформы профессионального образования, перехода от репродуктивной формы к активному освоению знаний, к образованию, основанному на активной и конструктивной совместной деятельности преподавателя и студента

Самостоятельное обучение является серьезным претендентом на кардинальное изменение всего высшего образования. Глубина этого изменения определяется тенденциями в использовании технологий, в пересмотре отношений между преподавателем и студентами, в появлении новых видов деятельности преподавателя. Нынешняя обстановка в системе образования предлагает учебным заведениям небывалую возможность для создания такой образовательной среды, где технологии будут прежде всего сориентированы на потребности студентов.

Отход от монолога как традиционно преобладающей формы учебной деятельности, развитие такой формы обучения как полилог (общение, беседа, обсуждение); понимание иноязычной коммуникации не только как умения облекать информацию в структуру и формы русского языка, но и как побуждения партнера к какому-то действию речевого и неречевого порядка, а также как реализации самовыражения говорящего; понимание знания не как безличностной информации, а совокупности навыков, актуализируемых в системе деятельности субъекта – все это является основными задачами организации самостоятельной работы студентов при изучении русского языка.¹⁸

Для осуществления этих задач необходимо вырабатывать у студентов коммуникативную компетенцию, т.е. умения извлекать достаточно полную

¹⁸ .Угольков В.В. “Использование новейших технологий в обучении иностранным языкам в высшем учебном заведении”//Сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей МГОПУ им. М.А. Шолохова, Молодые голоса, выпуск 9, с. 114-117

информацию при чтении текстов на русском языке, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно и письменно. Известно то, что особенностью изучения русскому языку является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). В соответствии с данной теорией обучать любому виду деятельности можно лишь в ходе выполнения этой деятельности. Отсюда следует, что при обучении русскому языку необходимо организовать самостоятельные действия студентов (причем каждого студента) в том виде речевой деятельности, которому их обучают. Если студентов обучают чтению, то каждому обучаемому необходимо предоставить возможность читать, упражняться в чтении. При обучении говорению - каждому студенту следует предоставить возможность говорить, выражать свои мысли на русском языке. При обучении аудированию каждый студент должен получить возможность слушать русскую речь. Важно иметь в виду и существующую закономерность, сформулированную в свое время известным методистом И.В. Рахмановым: в основе обучения любому виду речевой деятельности лежат слухо-моторные навыки, следовательно, устная практика необходима при формировании умений любому виду речевой деятельности.¹⁹

Для организации такой работы очень эффективно дистанционное обучение на базе компьютерных телекоммуникаций. Дистанционное обучение русскому языку имеет свою специфику, обусловленную тем, что предполагает обучение различным видам речевой деятельности. Естественно, что для обучения таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо, можно в значительной степени ограничиться сетевым курсом, поскольку особенности этих видов речевой деятельности не требуют сами по себе объемной графики и даже значительного по объему звукового сопровождения. Тем не менее, при обучении произношению, речи и аудированию ограничиться только текстовыми файлами

¹⁹ И.В. Рахманов. Интерактивное обучение на уроках русского языка. Ташкент. Билим. 2020.,140стр.

не удастся, необходима опора на звуковое сопровождение, а также создание различных ситуаций, стимулирующих устные высказывания обучаемых, т.е. возникает потребность опоры на иллюстративный материал. Использовать такой материал в сетевых курсах, как мы уже знаем, технически вполне возможно, но практически, учитывая реальную ситуацию, пока довольно проблематично из-за большого объема памяти, который требуют такие файлы. Но, технологическая мобильность - возможность использования элементов среды в различных технологиях дистанционного обучения, используемых в вузах, в том числе в системах "кейс-ДО" (курс обучения на печатных носителях, который может включать в себя аудиокассеты), "теле-ДО" (видео-курс обучения с дополнительными печатными материалами) и "Интернет-ДО" (компьютерные программы, электронная почта, Интернет) доступно ныне многим вузам.

Как показывает практика, у значительной доли населения Узбекистана в настоящее время имеется достаточный уровень технической оснащенности для потребления образовательных услуг высокотехнологичного дистанционного обучения, в том числе, основанного на Интернет-технологиях, которые могут обеспечить максимальную интерактивность и потому являются наиболее предпочтительными для потребительского рынка. Непременным условием эффективного использования этих технологических возможностей является высококачественное информационное наполнение, обеспечивающее поддержку процесса дистанционного обучения и управления образовательным процессом.

На наших занятиях мы проанализировали рациональность использования новейших технологий в обучении русскому языку в высшем учебном заведении. На наш взгляд, обучение с помощью компьютеров дает наибольший эффект, когда студенты вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения задач. Компьютерные обучающие программы такого типа предъявляют самостоятельно обучающемуся студенту задания тренирующих упражнений, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснения типовых ошибок, предъявления соответствующего теоретического

материала. Поэтому, одним из важнейших направлений самостоятельной работы студентов на нефилологических факультетах является создание единой обучающей среды и собственной лицензированной обучающей программы. При этом программа должна включать в себя как базовый уровень грамматики, фонетики, лексики, аудирования для начинающих изучать русский язык, так и продвинутый уровень для студентов старших курсов, включающий в себя публицистические статьи, неадаптированные тексты, аудиозаписи носителей языка и функции синхронного перевода.

Для использования компьютерных программ, группу можно разделить следующим образом: 1 группа - наибольший процент заинтересованных студентов, 2-группа – выразившие приверженность к традиционным видам обучения. По результатам итогового контроля 1 группа показала наиболее качественный уровень усвоения материала. Ориентация в сети Интернета, скорость поиска и мгновенное применение усвоенного материала на практике - достаточно повысил их рейтинг. Впоследствии 2 группа тоже изъявила желание в дальнейшем использовать компьютерные программы в обучении.

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод, что дальнейшее развитие информационных технологий, интеграция дистанционного образования приведет дистанционное обучение к статусу самого применяемого метода, который может обеспечить максимальную интерактивность и потому будет являться наиболее предпочтительным в сфере обучения.

Литература:

1. Концепция развития высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года. Указ Президента Республики Узбекистан 8.октябрь 2019 года УП-5847
2. Угольников В.В. “Использование новейших технологий в обучении иностранным языкам в высшем учебном заведении”//Сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей МГОПУ им. М.А. Шолохова, Молодые голоса, выпуск 9, с. 114-117
3. Рахманов. И.В. Интерактивное обучение на уроках русского языка. Ташкент. Билим. 2020.с.140

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСКУРСИВНОМ ОБУЧЕНИИ

БАКАЛАВРОВ

*Гизатулина Ольга Ивановна,
старший преподаватель,
кафедра русского языка и литературы,
Гулистанский государственный университет
(Узбекистан)*

Современное высшее образование исходит из идеи кардинального изменения образовательного процесса с помощью цифровых технологий. Уже в конце XX в. выдающейся английской исследовательницей Дианой Лорильяд был получен следующий вывод: поскольку виртуальная среда предполагает использование мультимедийного обучения, то имеет смысл выделить особенности дискурсивного, адаптивного, интерактивного и рефлексивного обучения [6].

Дискурсивное обучение – это свободный обмен мнениями между студентами, а также студентами и преподавателем с помощью цифровых и мобильных технологий. Дискурсивное обучение основано на умении студента работать с текстом. Дискурсивные практики – особый вид социальных практик, основным способом реализации которых выступает связный текст [3. С. 34-72].

Дискурсивное обучение позволяет студентам раскрыть свой потенциал, учит работе с мировыми базами данных, побуждая изучать, как идеи формируют будущее.

Предельно широкое толкование понятия дискурсивное обучение подразумевает, что дискурс – это не только вербализация ментальности, но и любой набор образов, потенциально переводимый в текст [1. С.64], способ упорядочения внутреннего и внешнего мира, конструирование социальной реальности, виртуальной реальности, способ создания картины мира. Во всех случаях использования понятия «дискурсивное обучение» исследователи исходят:

1) из необходимости создания текстов (текста), которые могут быть выражены в виде гипертекста, т. е. как в виде специально организованного набора понятий,

так и в виде серии рисунков, фото-, аудио- и видеофайлов;

2) необходимости исследования ситуации – ситуативного обучения. Осознается проблемное, исследовательское поле, трактуемое чрезвычайно широко, используются тренинг-ситуации [4. С.72];

3) особой лексики, понятийного аппарата специализированной сферы знания;

4) заданной процедуры создания текста, которая создает возможность для его воспроизводства;

5) публичности представления результатов исследования, она включает механизм ожидания оценок и возможность их трансляции;

6) коллективности формирования и использования дискурса. Дискурс – продукт коллективного творчества.

Сегодня бакалаврами производится огромное количество текстов разного формата и типа: различные виды самостоятельной работы (рефераты, эссе, курсовые работы); записи в блогах и социальных сетях. Казалось бы, проблем в дискурсивном обучении существовать не должно. Однако «продвинутый» студент I–II курсов привык пользоваться чужими готовыми текстами, причем совершенно не критически.

Следует также иметь в виду, что современное сознание тяготеет к архаизации представлений и соответствующих социальных практик. Для молодого человека с его «спрессованной неоднородностью», «мобильной идентичностью», с наличием явных и латентных элементов архаики и традиционализма в сознании специфическое значение приобрело все то, что может вести к конкуренции дискурсов при одновременном ослаблении всей системы выработки представлений (картины мира) и потере «управляемости» этими процессами со стороны преподавателей. Неизбежным следствием, в известном смысле необходимой для взрослой части контингента бакалавров компенсирующей реакцией на разрушительное и дестабилизирующее воздействие современности стало частичное восстановление социорегулирующих функций традиционных моделей поведения, идентичности, ценностей, социальных ролей, ментальных структур. Нынешняя революция

«осовременивания» обернулась для части провинциальных студентов и преподавателей вызовом архаизации. Архаизация проявляется:

- 1) в расширяющемся воздействии секулярной магии (гороскопы, приметы и т. п.);
- 2) в использовании элементов советского дискурса;
- 3) в этнизации ментальности и акцентировании традиционной этничности, когда система высшего образования на уровне обыденного сознания отождествляется с русским образованием;

Одной из составляющих процесса подготовки бакалавров выступает создание условий для публичного представления текстов – от классических рефератов до групповых и индивидуальных исследований, проектов. Не обязательно речь идет о научной публикации в реферируемом журнале или отдельном сборнике. Публичность и, как следствие, возможность участия в дискуссиях присутствует и как элемент защиты в традиционной аудитории и on-line при обсуждении размещенных в сети результатов. Как указывают сами студенты, необходимость публикации текста в сети и ожидание предстоящей дискуссии «заставляет мобилизоваться».

Эффективный результат приносит полноценное участие бакалавра в продуманном преподавателем исследовании. Преподаватель начинает того, что инициирует создание группы по интересам или вступает в действующую группу. Эти действия преподавателя провоцируют переход одной из тысяч групп по интересам в образовательное сообщество [2. 60]. Образовательный процесс с привлечением потенциала социальных сетей представляет собой специально организованное пространство-время в социальных сетях: *ВКонтакте*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Telegram* и готовые каналы распространения информации.

Поставленная преподавателем проблема задает границы дискурсивной практики, т. е. общую тему, цели и ожидания студенческой аудитории. Вовлечение студентов в продуманное преподавателем и проводимое самими студентами учебное исследование, подразумевающее чтение корпуса

аутентичных или компилятивных философских текстов, вырабатывает общий тезаурус, правила построения высказываний, процедуру принятия высказываний.

Цифровая среда и специализированное знание создает благоприятные условия для формирования дискурсивных практик. Основополагающая дискурсивная практика (специализированное знание) – это используемые в конкретных общественных дисциплинах парадигмы, концепции и теоретические модели, выявленные в процессе чтения и анализа текстов или учебников.

Дискурсивная практика поддерживается организационной структурой виртуального сообщества: правилами и нормами, добровольно принимаемыми его членами. Модератором сообщества могут выступать как преподаватель, так и любой студент, но больших успехов бакалавры добиваются тогда, когда функции модератора исполняет студент.

Элементами дискурсивной практики выступают:

- корректная постановка проблемы в пределах используемого дискурса. Попытки студентов сформулировать проблему следует приветствовать. Однако имеет смысл воспользоваться небольшими аутентичными текстами, в которых значимые философские проблемы уже сформулированы, чтобы студенты выбрали самую, на их взгляд, актуальную. Примерами такого небольшого, но очень емкого текста выступают;
- знакомство с возможными вариантами решения схожих проблем (чтение источников, освоение глоссария);
- формулирование разногласий, выявление источника разногласий;
- логическая культура для поиска решения.

Дискурсивное обучение позволяет бакалавр научиться многому: подбирать разные по типу носителей источники информации, соответствующие заданной (выбранной самостоятельно) проблеме; отсекал лишние информационные ресурсы, пользуясь при этом экспертным знанием (методические советы педагога, ключевые слова); изучать разные источники знаний и/или информации по проблеме; изучать глоссарий по курсу.

Всегда следует помнить о последствиях влияния смежных дискурсов (медийном дискурсе, дискурсе повседневности), которые навязывают студенту определенный «образ мира», картину действительности и схему действий.

Не надо также забывать, что любая дискурсивная практика всегда содержит слабые, «узкие места». К ним можно отнести:

- недостаточное подкрепление/неумение подкреплять результаты исследования репрезентативными данными;
- жестко заданный набор методологических установок (студент ни на йоту не отступает от выбранной точки зрения и не способен увидеть возможности других точек зрения);
- отсутствие выверенных методологических установок.
- за отсутствием методологии следует эклектизм, студент пытается угадать точку зрения преподавателя или бросается из крайности в крайность, исходя одновременно из нескольких противоречащих друг другу высказываний;
- ангажированность исследования, т. Е. утрата самостоятельности оценок, заданная либо стремлением к неперменной практической ориентированности, либо стремлением повторить чье-то удачное решение;
- усиливающаяся инфильтрация мифологических иррациональных установок.

Наконец, дискурсивная практика предполагает умение указать на условия и формы осуществления желаемого подхода – это выражено в умении сделать вывод и его практической ориентированности. Здесь студенты должны совершить движение от слепого повторения до многовариантности концептуализации проблемы.

Вывод: модель дискурсивного обучения достаточно проста и включает в себя следующие действия участников образовательного процесса:

Бакалавр	Методы/технологии и	Преподаватель
Первичное знакомство с предложенной преподавателем темой	СМИ, ресурсы Интернет	Нарратив

Формулирование и исследование проблемы	Библиотека, веб-ресурсы	Интерактивные технологии
Обсуждение в сети, учебная дискуссия	Семинар, онлайн-конференции, вебинары, форумы, чаты, блоги	Коммуникативные технологии
Формулирование вывода	Эссе, пояснительная записка к проекту, анимация, модель	Технологии с опорой на результат

Преподаватель может объединять те или иные технологии для повышения качества обучения. Например, нарратив может быть дополнен упражнениями, а в коммуникативных технологиях можно *использовать веб-ресурсы* [5]. Таким образом, **возникает идея смешанного обучения**, соединяющего в себе дискурсивный и интерактивный уровни, которая нашла свое отражение в Концепции развития высшего образования (2030) Республики Узбекистан.

Литература:

1. Бодрийяр Ж. Под маской войны // Отечественные записки. 2003. № 6.
2. Игнатова Н. Ю. Виртуальная среда образования и развитие социального капитала. М, 2005.
3. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука в конце XX века : сб. ст. М., 1995.
4. Хуторской А. В. Дидактика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2016.
5. Гизатулина Ольга Ивановна ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ // Наука, техника и образование. 2021. №3 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-pedagogicheskikh-i-oblachnyh-tehnologiy-v-distantcionnom-obrazovanii> (дата обращения: 10.08.2021).
6. Gantz, J. The Expanding Digital Universe : A Forecast of World- wide Information Growth through 2010. Framingham, MA : IDC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.emc.com/collateral/analyst-reports/expanding-digital-idc-white-paper.pdf, свободный.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Джураев Раджаббой Зухурович,
кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии и политологии,
Российско-Таджикский (Славянский) университет
(Таджикистан)*

Современный этап развития мировой цивилизации характеризуется как информационно-технологическое общество, которое находится на стадии высокого темпа изменения и развития, явившиеся результатом техногенно-промышленной революции, живёт в состоянии ежедневного выбора, должен отвечать на вновь возникшие новые вызовы и угрозы.

По мнению большинства ученых, результат четвёртой техногенно-промышленной революции, это «технологические прорывы не имеющие аналогов в истории, это как минимум преобразование человечества которая фундаментально изменит нашу жизнь, наш труд и наше общение»[1, с.147-148.] Новые технологии уже могут вторгаться в разум, предопределять поведение, предугадывать мысли, анализировать происходящее и принимать решения.

И в центре этих преобразований важное место занимает система образования, которая требует пересмотра установок, форм и методов современного образования, что в свою очередь, требует изменение ролевой позиции и подготовки педагогов для новой системы образования.

Это значит, что у человека, который способен осознать новые масштабы изменений, появляется огромный выбор возможностей, однако обладая навыком воспринимать по-новому изменившийся мир, живя в прежних дискурсах, человек обрекает себя на снижение качества жизни в самых разных аспектах, начиная с бытовых вопросов и заканчивая профессиональной карьерой.

Таким образом, четвёртая техногенно-промышленная революция изменяет не только облик и состояние общества, но и системы образования и ролевой позиции педагога.

В период независимости в республике был принят ряд законов и нормативно-правовых актов, определяющих политику государства в области образования, подготовки и переподготовки педагогических кадров, особенно, в «Национальная концепция образования Республики Таджикистан до 2030 года» отмечается, что «сфера образования объявлена одной из приоритетных направлений в социальной политике государства»[2,с.23.] которые направлены на осуществление модернизации системы образования, улучшение ее качества и обеспечение равного права всех граждан на образование.

Современная система образования находится в условиях ее модернизации. Концепция модернизации определила основные направления и этапы данного важного процесса развития нашего общества – «подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда» [3,с.62], т.е., подготовка педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой с тем, чтобы они были готовы и умели применять новые информационные технологии в процессе обучения и управления образованием.

В условиях модернизации системы образования необходимо решать вопросы совершенствования профессионализма педагогов, обновления системы профессиональной подготовки. Следует создавать условия для формирования творчески активного, сознательного и способного к саморазвитию педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Модернизация системы образования изменила многие представления об педагогах современной школы и об управлении образовательным учреждением. Нужен «новый педагог» для «новой системы образования», который несет ответственность за качество результата образования, иными словами, «активным, творческим, интеллектуально развитым современным подросткам нужен новый педагог, который поможет им стать успешными в высокотехнологичном, конкурентном мире». [4, с.9.]

На современном этапе, когда традиционные формы обучения уступают место более продуктивным и современным формам, суть педагогической

деятельности учителя нового типа состоит в том, что он призван как бы восполнить пробел, между культурой и формирующимся человеком, помочь ему осознать его собственную потребность, еще неизвестную ему самому, сделать то, что он еще не умеет делать, вовлечь его в дело, которое потом из вынужденного станет интересным, придать личностный смысл тому, что пока еще никакого смысла для формирующего человека не имеет, заинтересовать его тем, что пока никакого интереса для ученика не представляет, пробудить желание усовершенствовать себя, решить задачи, к решению которых он совершенно не готов, столкнуть с новым миром вещей, событий и поступков и постоянно переживать дефицит компетентности и для этого учителю надо совершить переход к совершенно новым формам деятельности.

Исходя из этого реформирование системы образования поднимает «планку» требований к качеству подготовки и ролевой позиции современного педагога.

Модель преподавателя XXI века предполагает, прежде всего, высококвалифицированную, творчески развитую, социально активную и конкурентоспособную личность педагога, способную обучать и воспитывать социализированную личность, ставить и решать задачи гуманистического образования, организовывать совместный поиск ценностей и норм поведения, уважительного отношения к культурной самоидентификации обучающегося в быстроменяющемся мире.

Успех модернизации системы образования полностью зависит от того, кто и как будет реализовывать на практике вышеуказанные идеи.

Сегодня для реализации этих целей объективным фактором становится необходимость поиска новых педагогических технологий, способствующих зарождению и развитию новых типов взаимоотношений между учителем и учащимся, а также «нужен учитель новой формации, который способен и умеет воплотить в жизнь новые установки в области образования» [5, с.21.]

Так как традиционная (знаниевая) образовательная парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию, т. к. не формирует самостоятельности мышления.

Это объясняется тем, что в системе образования индустриального общества педагог играл, прежде всего, роль транслятора информации, что было связано с особенностями информационного пространства человечества и с ограниченностью доступа к информации не только обучающихся, но и широких слоёв населения.

Формирование информационного общества и развитие инновационных технологий создало условия для безграничного доступа к информации. Это значит, что педагог, в широком значении этого слова, в меньшей степени выступает в качестве «передатчика» информации и в большей как организатор активной познавательной деятельности обучающегося».

Исходя из этого в связи с ускорением темпов развития и информатизацией всех сфер, общество нуждается в воспитании думающего, самостоятельного, креативного поколения, умеющего «учиться», владеть способами работы с информацией, применять знания на практике, т.е. «уметь использовать их в жизненных ситуациях» [6, с.38.].

В современном мире не актуальна формула "чем больше знаешь, тем больше можешь", потому что сами по себе знания могут оставаться невостребованными. Эта идея только на первый взгляд кажется новой, ведь еще Аристотель говорил о том, что «ум заключается не только в знании, но и в умении применять знания на деле»

Если раньше педагог работал над запоминанием-воспроизведением информации, то сегодня он должен быть нацелен на осмысление и понимание информации. Осуществление этого перехода невозможно без реализации двух важных предпосылок.

Первая из них связана с новыми личностными установками педагогов, такими как понимание значимости образования для развития личности,

операционализация концепции множественного интеллекта, понимание широты возможностей при достижении инвариантного образовательного результата.

Вторая связана с необходимостью научно-теоретической и методической разработки следующих важнейших понятий современного образования: «метаметодика», «деятельностный подход», «активная познавательная деятельность» и т.д.

Итак, каким должен быть педагог? В последнее время этому вопросу посвящено немало исследований. Точкой соприкосновения множества мнений является профессиональная компетентность педагога. Новые ценности и цели образования требуют от нас не только глубокого знания предмета, но и путей качественного обновления его содержания – поиска и отбора тех средств обучения и воспитания, которые дадут возможность по-новому проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс

Таким образом, социально-исторически обусловленное изменение и модернизация системы образования, а также особенности современных подростков приводит не только к изменению набора задач, решаемых современным педагогом, но и требует изменений как в системе педагогического труда, так и в его ролевой позиции.

Под понятием ролевой позиции педагога понимается «совокупность средств и способов взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса, направленного на создание условий для развития, обучения и воспитания обучающихся в изменяющемся социокультурном пространстве» [7, с.49.]. Говоря о ролевой позиции педагога необходимо раскрыть новые его функции в процессе педагогического взаимодействия, а именно «преподаватель не только учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создаёт условие для его самостоятельности

Структура ролевой позиции педагога включает мотивационно-ценностный, рефлексивно-регулятивный, когнитивно-деятельностный

компоненты которое рассматривается как стратегические, так и тактические позиции.

Исходя из этого, подготовка педагога, способного обеспечить личностное, социальное и познавательное развитие обучающихся, является необходимым условием достижения нового качества образования.

Это обусловлено рядом обстоятельств среди которых можно выделить следующие направления работы: социально-педагогические, нормативно-правовые, научно-теоретические и практико-ориентированные.

К числу социально-педагогических предпосылок, формирующих ролевые позиции педагога в системе высшего образования, могут быть отнесены: смена целевых установок в сфере образования, переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели, признание значимости активной учебно-познавательной деятельности обучающимися.

В качестве нормативно-правовых предпосылок, актуализирующих задачу подготовки современного педагога, выступают: профессиональный стандарт включающий новые требования к его квалификации, касающиеся не только владения современным содержанием и методами обучения и воспитания, но и осознанием нового места в условиях модернизации системы образования.

Решение данных задач актуализирует не только проблему подготовки будущего педагога и реализации его ролевой позиции, но и внедрение в системы образования современных инновационных технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных, что подчеркивает востребованность новой ролевой позиции педагога которые зафиксированы в законодательстве Республики Таджикистан в области образования особенно в законе «Об образовании».

Исходя из этого нужно отметить, что выбор ролевых позиций педагога должно строится на качественно новых взаимоотношениях с обучающимися, с другой стороны необходимо подготовки педагогов, способного работать в сегодняшних и завтрашних условиях, - это, прежде всего, «подготовка учителя-инноватора, который не только должен хорошо знать свой предмет и владеть

методикой его преподавания, но и быть готовым работать с разными категориями обучающихся» [8, с. 94.], решать задачи социализации и духовно-нравственного воспитания, также должен уметь творчески решать любые задачи, которые непременно возникают в его педагогической деятельности и как отмечается многими педагогами на первый план выходят позиции педагога, на выбор которого оказывают влияние многие факторы.

Исходя из этого методологическую основу Национальной концепции воспитания в нашем государстве составляет «новое политическое и культурное мышление, суть которого заключается в укреплении государственной независимости, национальном единстве и самосознании, в чувстве любви к родине и патриотизме, в обеспечении государственной и национальной безопасности, защите государственной целостности и общенациональных интересов»[9.], а важнейшие задачи воспитания - формирование у обучающихся гражданской ответственности, формирование правового самосознания, развитие духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

По нашему мнению выбор ролевых позиций педагога напрямую зависит от его профессиональных и интеллектуальных качеств, так как от выбора позиций, занимаемых педагогом в учебном процессе, зависит конечный результат его совместной деятельности с обучающимися.

Эти позиции, в свою очередь, способствуют реализации главной функции педагога управление взаимодействием обучающихся, установлению новой формы педагогической деятельности как лично-ориентированного и коммуникативного взаимодействия.

В лично-ориентированном подходе к учебному процессу прослеживается новая ролевая позиция педагога, который является субъектом взаимодействия со студентами на занятии, оказывает дидактическое воздействие, организуя познавательную деятельность студентов, обеспечивая

внутренние мотивы и желания проявлять самостоятельность в получении новой информации.

При этом педагог всё более стимулирует интеллектуальную активность, побуждая студентов решать проблемные задачи, раскрывая интеллектуальный потенциал, творческую потребность обучающегося.

Результатом модернизации системы образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

В обновлении профессиональной подготовки педагога на наш взгляд должны быть учтены сложившиеся в этой системе «недостатки»:

- недостаточная ориентация руководителей образовательных учреждений на развитие и саморазвитие педагогов;
- слабое применение современных технологий и инновационных методов обучения со стороны педагогов;

В связи с этим необходимо поднять на должный уровень качество подготовки специалистов данного профиля, так как именно они дают возможность приобрести максимальный объем знаний и информируют о передовом опыте образования и быстро ориентируются в изменяющемся образовательном пространстве, самостоятельно принимать решения по организации и внедрению инновационных процессов специальные знания и умения, обеспечивают интеллектуальное, развитие учащихся и их профессиональное самоопределение, адаптацию к современным социально-экономическим условиям.

Одним из средств реализации данных направлений является аттестация педагогических кадров, задача которой – стимулирование роста профессионализма и продуктивности педагогического труда. Другим направлением профессионального саморазвития является активизация творческой деятельности педагогов: это научная работа.

Необходимо активное участие педагогов в конкурсном движении. Это важно не только для престижа образовательного процесса, но и для, повышения самооценки педагога, которая является мощным стимулом для профессионального роста современного педагога.

Таким образом, современное образовательное пространство нуждается в инициативных, творческих педагогах, способных к постоянному самообразованию, саморазвитию, поиску новых эффективных способов преподавания.

В этом отношении главный залог успеха заключается в осознании самим педагогом необходимости повышения собственной профессиональной и интеллектуальной компетентности.

Согласимся с мнением М. Монтеня, «надо много учиться, чтобы осознать, что знаешь мало». Поэтому необходимо каждому педагогу стремиться к профессиональному самосовершенствованию, овладению технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, направленными на достижение планируемых результатов.

Современная система образования ориентирована на результаты, эффективность и качество. Какие бы в ней не происходили изменения, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе педагоге.

Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений и различных инноваций и поэтому должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую личность педагога.

Итак, вновь обратимся к философам древности, чьи мысли не потеряли актуальности и в XXI веке: «Мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны»[10, с.187].

В целом, профессиональная деятельность педагога, которая всегда была непростой, становится сверхсложной и неоднозначной. Если посмотреть на

требования, которые предъявляются к педагогу вообще, то складывается впечатление, что педагог должен быть «сверхчеловеком».

Литература

1. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие педагогического сознания учителя. СПб., 2007.- С-123-124.
2. Национальная концепция образования Республики Таджикистан.- Душанбе, Матбуот.- 2003.- С.23
3. Куницкая Ю.И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования //Педагогика. 2008. № 3. С.- 62.
4. Петерсон Л.Г. Механизмы реализации новых государственных образовательных стандартов// Начальная школа .- 2014.- №11.-С.- 9.
5. Каримов Т.Г. Состояние и проблемы управления образованием в Республики Таджикистан в условиях демократизации общества// Автореф. диссер. канд .пед. наук. Душанбе, 2011.- С.21.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции-новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. 2003. № 5.-С.- 38
7. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования. – Минск, 1992. – Ч. 2. –С.- 49.
8. Бобоев Х.Ю. Высшее образование в Таджикистане и необходимые предпосылки его реформирования// Новая школа: пространство возможностей.- Бишкек, 2006.-С.- 94.
9. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 3 Марта 2006 года, №94 Об утверждении Национальной концепции воспитания в Республики Таджикистан
10. Капранова В.А. История педагогики: учеб. пособие / В.А. Капранова.- 3-е изд., испр.- М.: Новое знание,207.-С. 187. **НО ОФОРМИТЬ**

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Жабборова Дильбар Дармоновна,

старший преподаватель,

кафедра русского языка и литературы,

Гулистанский государственный университет

(Узбекистан)

«Творческая личность», «творческий подход», «творческие успехи», «думать творчески», «проявление творчества»... Эти понятия в современном обществе являются показателями профессионализма, высокой квалификации, одним из основных критериев при выявлении лучшего среди лучших. Ведь именно способность к творчеству и созиданию мы в первую очередь считаем атрибутом одаренности, таланта, гения. Поэтому одной из важных особенностей работы преподавателя - филолога становится необходимость создавать условия для развития творческого мышления, умений думать, объяснять, доказывать свою точку зрения.

Нетрадиционные формы урока позволяют изменить позицию учащегося в учебном процессе. Попадая в необычную ситуацию, студенты активнее сотрудничают с преподавателем и однокурсниками, при этом создается положительный эмоциональный фон, легче усваиваются знания, быстрее формируются умения и навыки. Подобные уроки способствуют повышению интереса к предмету и к обучению в целом, позволяют создавать проблемные ситуации, решать задачи дифференцированного обучения, активизировать учебную деятельность, организовать различные формы общения, способствуют развитию творческого мышления, обеспечивают надлежащий уровень формирования универсальных учебных действий (УУД), использовать возможности для развития монологической речи учащихся профессиональных учебных заведений.

Какие формы и методы развития креативности я использую на своих занятиях?

1. Систематически, целенаправленно стараюсь развивать у студентов подвижность и гибкость мышления.

2. Стимулирую процессы переключения, поисковой активности.

3. Стараюсь учить студентов рассуждать, гибко подходить к проблемам, мыслить, самим делать выводы.

4. Уччу находить новые, оригинальные подходы, красивые решения, чтобы ощутить удовольствие от обучения.

Важным моментом в проведении успешного занятия, который всегда тщательно продумываю, и от которого напрямую зависит его результат, является **мотивация студенческой деятельности**. Обучающиеся должны чётко понимать, для чего они изучают тот или иной материал, ясно представлять себе значимость и результаты своей работы на занятии. По возможности при помощи наводящих вопросов, путём выполнения специальных заданий подвожу их к самостоятельной формулировке целей и задач урока. Так, например, после объявления темы занятия спрашиваю:

- Как вы думаете, почему тема звучит таким образом?

- О чём, по-вашему, пойдёт речь на сегодняшнем занятии?

- Какие задачи вы ставите перед собой?

- Где могут пригодиться нам знания, полученные на сегодняшнем занятии?

Вопросы могут варьироваться, звучать по-разному в зависимости от темы, типа и вида занятия, но результат будет неизменным: понимая значимость изучаемого материала, студенты проявят к нему особый интерес, станут работать вдумчиво и внимательно. В конце занятия обязательно обсуждаю с ними не только то, что узнали, но и то, что понравилось или не понравилось и почему, какие виды работы хотелось бы выполнить ещё раз, а что изменить. Стараюсь дать возможность высказать своё мнение каждому желающему, если даже это мнение о прошедшем занятии расходится с мнением преподавателя или однокурсников

На современном этапе считается эффективным использование на занятии *учебно-педагогической игры*. Одним из используемых видов творческой

игры на занятии русского языка стала игра, например, **«Продолжить цепочку»** (по теме: «Простое осложнённое предложение»).

Я даю одно предложение. Студенты по очереди называют следующее предложение с любым осложняющим компонентом, но так, чтобы получилась непрерывная цепочка. Если пауза 10 секунд, право ответа переходит к другому студенту.

Образец 1: Летом на улице я встретила человека, одетого в пальто.

1-ый студент: В пальто, кстати, зимнем.

2-ой студент: В зимнем, но цветастом.

3-ий студент: Цветастом, как летний луг.

4-ый студент: Луг, расположенный недалеко от университета.

5-ый студент: А университет, конечно, культуры!

6-ой студент: В котором, между прочим, учимся мы!

Мы, студенты высшего учебного заведения!

Подводя итог вышесказанному, выделим ключевые концептуальные идеи, составляющие основу данной педагогической системы:

1. *Творческое мышление, творческие способности необходимо рассматривать как системное качество личности, способной благодаря интеллекту и высокой мотивации осуществлять деятельность независимо от наличия внешних стимулов;*

2. *Важно понимать, что высокий уровень умственных способностей сам по себе не обеспечивает творческого мышления;*

3. *Необходимо создавать условия, способствующие не только выявлению качеств творческой личности, но и развитию ценностно-мотивационной сферы личности;*

4. *Целесообразно рассматривать проявления творчества не в контексте вида деятельности, а как наличие у студента определенных личностных качеств, качеств творческой личности, приобретаемых им в процессе любой деятельности;*

5. Если мы ставим задачу развития творческого мышления, то мы должны создать условия, позволяющие студенту найти такой вид деятельности, в рамках которого он сможет «выходить за пределы заданного», подниматься тем самым до высокого уровня «интеллектуальной активности» (Д.Б. Богоявленская);

6. Специальные творческие задания на развитие творческого мышления, исследовательская деятельность, деятельность по развитию специальных способностей (гуманитарных) – все это способствует реализации творческого потенциала студента.

Дополнительные рекомендации педагогам.

1. Самому быть творческим. Общаясь со студентами, мы должны демонстрировать ему образцы творческого поведения и деятельности. Личностные качества педагога очень важны. Ведь нетворческая личность сформировать творца не может.

2. Заражать детей своей любовью к творчеству.

3. Быть гибким, уметь следовать ситуации. Всем прекрасно известно: умный меняет своё мнение, глупый – никогда.

4. Бороться со всяческими проявлениями конформизма. Нужно следить за тем, чтобы у студента не выработывалась привычка к несамостоятельным, нетворческим решениям (многим свойственно часто подражать педагогу, воспроизводить информацию, полученную от него или просто скачать из интернета).

5. Всячески поддерживать самостоятельность студента.

Литература.

1. Суровцева, Н.А. Креативность как ключевая компетенция школьников [Электронный ресурс] www.intellectus.su/conf/c-2016/surovtseva.htm

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, — М.: Издательский центр «Академия», 2019.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Исомиддинова Н.Ш. ,
учительница школы №11 г. Гулистана,
Хазипова С.,
студентка
Гулистанский государственный университет,
(Узбекистан)*

Обучение фонетике на раннем этапе , в основном, должно проводиться на практике, так как обучать фонетике чисто теоретически не даёт видимого эффекта, так как очень сложно школьникам младшего возраста понять теорию произношения звука, не произнеся его вслух. Но сами по себе фонетические упражнения могут быть неинтересны и недостаточно занимательны для младших школьников и поэтому учитель должен найти интересные и увлекательные способы выполнения фонетических заданий, чтобы у учеников появился интерес к изучению фонетического аспекта и чтобы у них повышалась мотивация.

Наиболее эффективным методом изучения русского языка на начальном этапе являются игровые технологии. Игровые технологии – это совокупность разнообразных методов, средств и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Использование игровых технологий в образовании способствует расширению кругозора учащихся, развитию познавательной активности, формированию разнообразных умений и навыков практической деятельности, а также является эффективным средством мотивации и стимулирования учащихся на обучение , так как эти технологии создают благоприятную и радостную атмосферу. Именно игра является универсальной формой дидактического взаимодействия с учеником, она не знает возрастных границ и позволяет играющим чувствовать себя свободно. Игровая форма занятий выступает как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Использование игры как одного из приемов обучения русскому языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игра позволяет разнообразить урок, сделать его увлекательным, живым, весёлым. Использование различных игр на уроках русского языка способствуют овладению языком в занимательной форме, развивают сообразительность, поддерживают интерес к изучаемому языку.

Игра подключает все каналы восприятия информации, а не опирается на одну лишь память и воспроизведение и поэтому является более надежным способом усвоения и применения знаний.

При работе с младшими школьниками не следует заострять внимание детей на фонетике. Если они только начинают изучать язык, учителю следует подавать материал без использования сложных терминов, начать обучение следует в понятной детям форме- можно им рассказать о звуках в форме сказки, а затем повторять эти звуки посредством игры.

Для уточнения и закрепления правильного произношения звуков можно предложить несколько простых игр:

Звук а: Покажи, как плачет Ляля. Учитель показывает ученикам, как плачет кукла Ляля: протяжно, громко и отчетливо произносит звук (а-а-а...). Затем плачь куклы должны воспроизвести ученики. При произнесении звука учитель должен следить за тем, чтобы ученики достаточно широко открывали рот, четко и ясно произносили звук.

Звук у: Самолёт. Учитель предлагает ребенку послушать , как гудит самолет: произносит отчетливо и протяжно звук «у». Затем просит учеников воспроизвести гул самолета и следит за тем, чтобы он правильно вытягивал губы вперед, отчетливо, протяжно и достаточно громко произносили звук «У»

При произнесении этих звуков в изолированном виде или в слогах ученики не только закрепляют правильное их произношение, но и укрепляют мышцы артикуляционного аппарата. Ученикам необходимо через зрительное восприятие обрести автоматизм артикуляции, постоянно упражняясь.

Игра «Веселый зоопарк»

Рыбка: Рыбка ротик открывает,

Говорить она желает

(Дети широко открывают и закрывают рот)

Обезьянка: Обезьянка-озорница,

Может целый день дразниться.

(Дети, улыбаясь, произносят «пя-пя-пя», зажимая губами кончик языка.

Панда: Эта пандочка-толстушка,

Настоящая болтушка.

(Дети, открыв рот, выполняют вибрирующие движения языком, касаясь верхней губы.

Игра «Скажи наоборот»

Кран поднял груз, а потом....

Самолёт прилетел, а потом....

Заяц прискакал в огород, а потом....

Саша надел пальто, а потом....

Дедушка сел на диван, а потом....

Петя снял сапоги, а потом....

Игра «Эхо»

Работа ведется следующим образом; учитель читает сам текст, а ребёнок произносит только слоги

Например: учитель – «Кукушка кукушонку купила капюшон», ученик – ку-ку-ку

Таким образом в увлекательной форме можно проговаривать слоги различной конфигурации довольно долгое время и ребёнку это не надоедает. Так же в процессе многократного проговаривания чистоговорки ребёнок её запоминает и потом может её рассказать на конкурсе чтецов.

Игра «Кто быстрее?»

В этой игре участвуют 2-3 ученика, учитель называет какой-либо слог, например, «КА», а ученики должны вспомнить и сказать на этот слог чистоговорку. Кто первый скажет, тот получает жетон. В конце игры по

количеству жетонов определяется победитель. В этой игре важно не только рассказать чистоговорку, а главное произнести правильно звук.

Скороговорки

Дятел долбил, долбил и выдолбил дупло. В нём было сухо и тепло.

Маланья-болтунья молока болтала, болтала, да и выболтала.

Сказки.

Внимательно послушай рассказ. Вспомни и назови слова из рассказа со звуком «Л»

Кот Нил.

Кот Нил любил поспать. Вот он вошёл и пошёл под лавку. Растянулся, укрылся лапой и уснул. Поспал всласть. Встал кот Нил, зевнул и потянулся. А потом стал умываться лапкой.

Слоны.

На свободе слоны живут в джунглях. В Индии люди ездят на слонах. А у нас слонов можно увидеть только в слоновнике. На следующий день Слава увидел в слоновнике больших сильных слонов со своими слонятами. Слава любовался могучими слонами и весёлыми слонятами. Он подошёл совсем близко к слонам и увидел их бивни. Дома Слава написал сказку о слонах.

Хотела галка пить

Хотела галка пить. Увидела: стоит кувшин с водой. А вода в нём была на самом дне. Галка скакала, скакала – всё без толку. Никак не могла галка достать воду. И стала галка кидать в кувшин камешки. Кидала, кидала и кидала столько, что вода поднялась, и галка смогла напиться.

Игра «Какой звук я задумала?»

Учитель называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым этот звук, получает право загадать загадку.

Игра «Назови слово»

Например, учитель бросает клубок участникам игры по очереди, называя звук, ученики возвращают клубок учителю, называя слово, в котором слышится этот звук.

Игра «Волшебные картинки»

Учитель показывает картинки, а задача учеников найти и произнести букву с которого начинается это слово.

Также можно использовать игры , подразумевающие разнообразные движения, например, учитель произносит звук, а затем называет слова, если в словах присутствует заданный звук ученики хлопают в ладоши, прыгают или приседают, если они не слышат заданного звука, то они не выполняют данных движений.

Из вышесказанного следует, что применение игровых технологий в учебном процессе способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает и совершенствует речемыслительную деятельность детей, воспитывает инициативность, развивает организаторские способности, положительно влияет на качество обучения, повышают его эффективность. Достоинство этого метода в том, что в процессе игры учащиеся изучают новое, порой сами того не осознавая, у них не возникают ощущения отторжения учебного процесса. Игровая деятельность является эффективным методом обучения и, в то же время, интересным и занимательным перерывом от учебного процесса.

Литература:

1. Комаров А.Н. Занимательная фонетика. М.,2012
2. Дедова Н.Н. Обучение фонетике на уроках русского языка.М., 2014
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.,2015
4. Медовщикова С.Н. Обучение артикуляции звуков русского языка. М., 2015
5. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения русскому языку. М.,2017.

МЕТОДИКА ОТБОРА ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кадирова Лола Уткуровна,

преподаватель,

кафедра узбекского и иностранных языков

Ташкентская медицинская академия

(Узбекистан)

Обучение иностранному языку студентов медицинских вузов рассматривается как составная часть вузовской программы высшего профессионального образования и, соответственно, как часть процесса осуществления подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком. Задачи вузовского курса иностранного языка определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов. Цель курса - приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Одним из способов достижения студентами коммуникативной компетенции считается формирование и совершенствование языковых навыков, одним из компонентов которых является развитие лексического навыка. Таким образом, неотъемлемым аспектом преподавания иностранного языка, которое ведется на 1-м и 2-м курсах медицинских вузов, является обучение лексике.

Для анализа практической изученности иноязычной лексики нами было организовано и проведено поисковое исследование с целью определения уровня владения иноязычным лексическим материалом студентов-медиков, выявления причин, препятствующих запоминанию новых лексических единиц, а также выделения возможных способов повышения уровня усваивания лексического материала.

В поисковом исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов лечебно-профилактического, медико-профилактического, педиатрического, стоматологического и фармацевтического факультетов Уральской государственной медицинской академии (631 человек, из них 404 студента 1-го курса и 227 студентов 2-го курса), специалисты -выпускники Уральской государственной медицинской академии (85 человек) и преподаватели кафедры иностранных языков Уральской государственной медицинской академии (16 человек). Для проведения поискового исследования с октября 2007 г. по январь 2008 г. были разработаны и предложены анкеты.

Результаты поискового исследования позволили нам выявить основные положения, требующие рассмотрения:

- исходя из мнения студентов и преподавателей возникает необходимость четкого выделения лексических единиц иностранного языка и определения их количества, необходимого для усвоения в процессе обучения в медицинском вузе;

- прослеживается необходимость систематизации лексического минимума для студентов, который будет отвечать требованиям рабочей программы дисциплины и образовательных стандартов;

- основными причинами недостаточной изученности лексического материала являются низкий уровень базовой школьной подготовки студентов и невысокая мотивация студентов к изучению иностранного языка, которая, чаще всего, вызвана однообразием

учебного процесса, а также отсутствием четкого представления о требованиях к подготовке специалистов;

- повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка может способствовать введение в учебный процесс различных личностно-ориентированных заданий и материалов, перекликающихся с основной сферой деятельности студентов;

- результаты анкетирования показали неспособность студентов работать самостоятельно; следовательно, одной из задач, которые ставятся перед

преподавателем, является обучение студентов самостоятельной работе над иноязычным лексическим материалом;

- основными способами повышения изученности лексического минимума могут стать практика составления и ведения индивидуальных словарей и разработка методических материалов, включающих различные виды упражнений для аудиторной и самостоятельной работы.

В соответствии с вышесказанным можно сделать важный вывод, что на данном этапе существуют явные проблемы обучения лексическим единицам и их усвоения студентами 1-х и 2-х курсов медицинских специальностей Уральской государственной медицинской академии. Таким образом, выделение корпуса лексических единиц и систематизация иноязычного лексического материала являются основными направлениями нашего исследования.

Анализ рабочих программ дисциплины «Иностранный язык» Уральской государственной медицинской академии и примерной программы дисциплины «Иностранный язык» на предмет лексического минимума и характера лексических единиц показал, что количество необходимого запаса лексического материала варьируется от 2000 до 4000 лексических единиц, из которых 1500-1800 лексических единиц должны быть усвоены продуктивно. Характер лексического материала определяется как базовая лексика общего языка, общенаучная лексика и специальная терминология. Основываясь на требованиях рабочих программ и примерной программы дисциплины «Иностранный язык», мы определили, что в процессе обучения студентам необходимо продуктивно усвоить порядка 1600 иноязычных лексических единиц. Следующим этапом исследования стал отбор лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей.

Количество методических исследований, посвященных отбору лексических единиц для обучения иностранным языкам и, следовательно, выявлению критериев отбора, достаточно велико.

Детально разработкой критериев отбора лексических единиц для составления лексических минимумов занимался И. В. Рахманов. Его

исследования не потеряли актуальность и на сегодняшний день, так как многие современные методисты (А. А. Богатов, Т. В. Иванова, В. В. Кромер и другие), используют в качестве основы систему принципов И. В. Рахманова при отборе лексики для словарей-минимумов.

Основываясь на анализе перечней критериев, предложенных разными авторами, и учитывая специфику целевой аудитории (студенты 1-х и 2-х курсов медицинских вузов), нам представляется возможным выделить следующие критерии отбора лексических единиц для составления лексического минимума: критерий частотности, тематический критерий, критерий функциональности лексических единиц, интеграционный критерий, критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках.

В основу отбора лексического минимума кладется критерий частотности, т. е. частота употребления лексической единицы в общении. Данный критерий включен практически во все перечни принципов, что говорит о его несомненной релевантности. Однако, вслед за И. М. Берманом и В. А. Бухбин-дером мы считаем, что при анализе частотности должны не только учитываться «строевые слова», а также все «лексические пояса», которые составляют основу подъязыка [1, с. 115]. В нашем исследовании выделены следующие лексические поля: общеупотребительная лексика, лексика общенаучного и общетехнического характера, общая медицинская терминология.

Следующим критерием является тематический критерий, который понимается, как отбор слов определенной тематики. Таким образом, данный критерий в нашей модификации восходит к принципу «соответствия установленной тематике» в перечне И. В. Рахманова [2, с. 129]. На основе тематического критерия нами были отобраны лексические единицы по следующим темам, которые изучаются в рамках программы по обучению иностранному языку студентов медицинских специальностей на 1-2-м курсах, например: 1-й курс - «Медицинская академия», «Медицинское образование в России», «Медицинское образование за рубежом», «Медицинское обслуживание за рубежом», «Влияние экологии на здоровье человека»; 2-й курс - «Строение

сердечно-сосудистой системы», «Заболевания сердечно-сосудистой системы», «Строение дыхательной системы», «Заболевания дыхательной системы».

В нашем перечне критериев под критерием функциональности лексических единиц мы понимаем совокупность основных лингвистических характеристик лексических единиц, а именно: сочетаемость, семантическую ценность, стилистическую нейтральность, строевую способность, словообразовательную ценность и многозначность. Нам представляется возможным объединить данные лингвистические характеристики лексических единиц в один критерий, поскольку они тесно связаны друг с другом и постоянно перекрываются при отборе конкретных лексических единиц. Лишь объединение всех этих критериев в один лингвистический критерий функциональности позволяет нам говорить о целостности и неразложимости критерия.

Также мы выделяем интеграционный критерий, который предполагает то, что отбор лексических единиц производится на основании принадлежности лексических единиц к разным профильным учебным дисциплинам. Данный аспект способствует формированию системных знаний за счет установления междисциплинарных связей, которые являются важнейшей основой в системе высшего медицинского образования. Рассматривая обучение студентов медицинских специальностей на 1-м и 2-м курсах, в рамках интеграционного критерия мы можем говорить о соотношении терминологической лексики русского языка, которую студенты используют на занятиях по таким дисциплинам, как: «Анатомия человека», «Гистология, эмбриология и цитология», «Нормальная физиология», «Химия общая и биоорганическая» и др., с соответствующей терминологической лексикой английского языка. Применение данного критерия будет способствовать отбору тех лексических единиц терминологического характера в английском языке, русские эквиваленты которых постоянно используются студентами в их профессиональной учебной сфере общения.

Мы считаем возможным выделить в качестве критерия отбора лексических единиц, критерий подобия лексических единиц в английском и

латинском языках. Под критерием подобия в двух языках мы понимаем, что по форме лексические единицы английского языка будут похожи на лексические единицы латинского языка. Следует отметить, что английский и латинский языки рассматриваются не как первый иностранный язык и второй иностранный язык, а как равнозначные дисциплины, которые преподаются одновременно на 1-м и 2-м курсах обучения студентов медицинских специальностей. В связи с тем, что многие английские медицинские термины имеют латинское происхождение, сопоставление лексических единиц в двух языках может оказать положительное влияние не только в плане овладения медицинской лексикой английского языка, но также способствовать лучшему усвоению латинских медицинских терминов.

Поскольку лексический минимум для медицинских специальностей включает в себя несколько лексических пластов, сама процедура отбора значительно усложняется. В связи с этим, например, некоторые выбранные нами критерии отбора лексических единиц будут адаптированы под особенности составления лексического минимума для медицинских специальностей.

Говоря непосредственно о процедуре отбора, мы использовали разные источники для отбора общеупотребительной, общенаучной и общетехнической лексики и общей медицинской терминологии. В качестве базы для отбора общей медицинской терминологии использовались следующие медицинские словари: Concise Médical Dictionary (11000 медицинских терминов); Stedman's Médical Dictionary for the Health Professions & Nursing (54000 медицинских терминов) и Англорусский медицинский словарь под редакцией А. Ю. Болотиной и Е. О. Якушевой (около 13000 терминов). Данные словари содержат как общемедицинскую терминологию, так и узкоспециальную терминологию. Для составления нашего лексического минимума мы не используем узкоспециальную терминологию, так как обучение иностранному языку ведется на 1-м и 2-м курсах, в то время как специализацию они проходят на 5-м курсе. Следовательно, для нас интерес представляют общемедицинские термины, которые составляют от 2000 до 3000 лексических единиц в выбранных словарях.

Принимая во внимания, что данные словари включают в себя наиболее употребительные медицинские термины, мы предполагаем, что отобранные нами общемедицинские термины должны войти в корпус из 2000-3000 лексических единиц, выделенных из словарей.

Для отбора общеупотребительной лексики и лексики общенаучного и общетехнического характера решено было взять за основу ряд существующих учебников для медицинских специальностей как отечественных, так и зарубежных: Английский язык для студентов - медиков (автор: Н. И. Кролик); Учебник английского языка для медицинских вузов (авторы: А. М. Маслова, З. И. Вайн-штейн, Л. С. Плебейская); Английский язык для медиков (автор: С. М. Муравейская); English in Medicine: A course in communication skills (авторы: E. H. Glendinning, B. A. S. Holm-storm); Professional English in Use: Medical (автор: E. H. Glendinning); Professional English: Medical (автор: A. Pohl). Анализ лексических минимумов этих учебных пособий позволил выделить порядка 3000 лексических единиц общеупотребительного и общенаучного характера. Мы включали в этот объем лексических единиц те, которые встречались как минимум в двух из вышеперечисленных шести учебных пособий. Релевантность отобранных нами лексических единиц заключается в том, что источники, из которых производился отбор, предназначены для обучения языку профессиональной коммуникации, а именно медицинскому английскому. Более того, отечественные учебники одобрены Министерством образования РФ для преподавания в медицинских вузах, а зарубежные учебные пособия принадлежат таким хорошо зарекомендовавшим себя издательствам, как Oxford University Press и Cambridge University Press, что безусловно говорит о ценности этих учебных пособий для образовательных целей.

Основными критериями в процедуре отбора лексических единиц явились: критерий частотности и тематический критерий. Вспомогательными критериями, соответственно, стали критерий функциональности лексических единиц, интеграционный критерий и критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках. В то время как критерий частотности,

тематический критерий и критерий функциональности лексических единиц можно назвать общепринятыми, то интеграционный критерий и критерий подобия лексических единиц в английском и латинском языках были выделены и применены нами впервые. Однако необходимо отметить, что общепринятые три критерия в рамках нашего исследования были уточнены и конкретизированы для отбора лексических единиц для студентов 1-го и 2-го курсов медицинских специальностей.

Благодаря поэтапному применению критериев мы выделили корпус лексических единиц для обучения студентов 1-го и 2-го курсов медицинских специальностей. Общее количество лексических единиц составило 1600, из которых 800 - общеупотребительная, общенаучная и общетехническая лексика, а другая половина - общемедицинские термины.

Наращивание лексического запаса в значительной степени индивидуально, однако всегда необходимо определять основной лексический минимум. Индивидуальные корпуса лексических единиц могут отличаться друг от друга, но при должной организации обучения определенное ядро окажется общим. Выделенный нами корпус англоязычных лексических единиц для студентов 1-го и 2-го курсов медицинских специальностей может служить основой для обучения медицинской лексике в вузах.

Литература:

1. Берман И. М, Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Вища Школа, 1977. 176 с.
2. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 343 с.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кадырова Олия Хамидовна,

кандидат педагогических наук, доцент,

заместитель директора по научной работе,

Термезский педагогический институт Термезского

государственного университета

Использование новейших информационных технологий на занятиях иностранного языка позволяет применить личностно-ориентированную интерактивную образовательную технологию, способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка как средства общения, повышает эффективность обучения и качество образования. Например, при работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Такой принцип сотрудничества и совместного творчества и являются основой модернизированного образования.

Основной целью обучения иностранным языкам является свободное ориентирование в иноязычной среде и этому в большой степени способствуют новые мультимедийные инновации, которые определяются как «информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации». Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все

информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако, термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом, информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «Современные информационные технологии». Под информационно-коммуникационными технологиями понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вызывает значительные изменения в его организации, методах, формах. Одним словом, ИКТ претендуют на моделирование процесса обучения в целом. Например, обучающие платформы, в отличие от компьютерных программ, не работают с конкретным содержанием, а лишь задают формы, в которых может разместиться каждый учебный материал.

Одним из широко используемых видов информационных технологий являются цифровые образовательные ресурсы. В процессе обучения иностранному языку широко применяются разнообразные цифровые образовательные ресурсы (презентации в Power Point, On-line тесты, обучающие программы, электронные учебники, учебные Интернет ресурсы и т.п.), которые нацеливают учащихся на успешные результаты. В отличие от традиционных методов применение информационных технологий гарантируют эффективность восприятия и запоминания учебного материала, экономии учебного времени.

Лидирующее положение среди интернет-технологий с точки зрения дидактики занимают системы управления обучением (LMS – Learning Management Systems). Их называют также системами дистанционного обучения

(СДО), обучающими платформами, платформами электронного обучения. В рамках этих платформ используется широкий спектр интернет-технологий. Обучающие платформы – это образовательные среды для предоставления учебных курсов online, обслуживания и управления ими, администрирования процесса обучения. Обучающийся имеет возможность доступа к образовательной среде в любое время, в любом месте, где есть выход в Интернет, что обеспечивает реализацию принципа индивидуализации обучения: обучающийся проходит материал в своем темпе, у него есть возможность выбирать последовательность выполнения заданий. Интернет - технологии как основная форма информационных технологий играют позитивную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, т.к. эффективное изучение иностранного языка строится на работе с аутентичными аудио-, видео - и печатными материалами. Одним словом, частью общего процесса информатизации образования является электронное обучение.

Очень актуальной интернет-технологией именно для целей обучения иностранным языкам является подкастинг. **Подка́стинг** (англ. *podcasting*, от *iPod* и англ. *broadcasting*— повсеместное вещание, широковещание) — процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете). Обычно в формате MP3, AAC, Ogg/Vorbis (для аудио), Flash Video и AVI (для видео) подкастов. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. *Подка́стом* называется либо отдельный аудиофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с возможностью подписки. Аудирование – важнейшая часть обучения иностранным языкам. Подкасты дают возможность подойти к ее организации по-новому. Тематика подкастов чрезвычайно разнообразна. Преподаватель не «привязан» к аудиоприложениям к учебникам. Преподаватель - новатор всегда работает с актуальными новостями. Их можно прочитать в газете или послушать по телевидению и радио. Но теперь новости, опубликованные на сайтах в формате радиопередачи, можно и читать, и слушать.

При этом не надо записывать теле- или радиопередачу, чтобы иметь возможность прослушать ее многократно, ведь подкаст можно «прокручивать» сколько угодно.

Системное использование информационно коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранных языков имеет следующие результаты:

- ✓ улучшение организации занятия,
- ✓ повышение познавательной активности учащихся,
- ✓ активизация творческого потенциала ученика и учителя.
- ✓ экономить время (не надо идти в библиотеку);
- ✓ получать актуальные новости;
- ✓ использовать более широкий спектр периодических изданий;
- ✓ экономить время преподавателю при подготовке занятия (некоторые тексты уже дидактизированы: к ним есть словари, вопросы и задания).

Таким образом, использование ИКТ в процессе преподавания радикально меняет содержание системы обучения. Организация учебного процесса становится индивидуализированной, позволяет ориентировать его на каждого обучаемого, повышает положительную мотивацию обучающихся к учению, качественно изменить самоконтроль и контроль результатов обучения, своевременно корректировать и обучающую деятельность, и деятельность учения.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.,1995.
2. Герасименко А. С. Радио в сети Internet и подкастинг. Создание собственного подкастинга и радиостанции в сети Internet. — Триумф, 2007.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Интернет в гуманитарном образовании. / Под ред. Е. С. Полат. - М., 2000.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002 .<http://distant.ioso.ru/>.
6. Коммерс П. Социальные медиа в обучении с применением ИКТ: Аналит. записка, март, 2011. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. URL: http://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/ru/social_media.pdf
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2003.

ФАНФИКИ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Костюк Т.П.,
преподаватель,*

*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого
(Украина)*

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

Литература выполняет главную роль в формировании мировоззрения, характера и личностных качеств, эстетических вкусов учащихся. От того, как нестандартно мыслит учитель литературы, как развиты его воображение, художественный вкус, интуиция, умение вести диалог, импровизировать, фантазировать, зависит, сумеет ли он правильно организовать обучение своих учеников. Одной из важнейших задач, которые ставит перед собой учитель литературы, – развитие креативности, творческого воображения учащихся, умение образно и оригинально выражать свои мысли. Именно поэтому в современной методике много внимания уделяется развитию творческих способностей учащихся. Одним из эффективных средств для мотивации современных подростков к учебному процессу и чтению является фанфикшен. В методических рекомендациях последних лет учителям предлагается не использовать обычные сочинения, как формат творческого домашнего задания, а вместо них предложить детям создать собственный фанфик.

Феномен фанфикшена привлекает внимание многих филологов, культурологов, методистов. Одним из первых стал Г. Дженкинс. В его фундаментальных исследованиях «Textual roachers» (1992) и «Convergence culture» (2006) предлагается подход к научному анализу уникальности фанфикшена. Фанфикшн (от английского fan fiction – вымысел фанатов) – популярное, многогранное явление современной сетевой литературы. Первым фанфиком принято считать произведение Роберта Генрисона «Завещание Крессиды», основанное на поэме «Троил и Крессида» Джеффри Чосера. Проявления фанфикшена известны еще с XV века. Так, большинство известных произведений Шекспира является переработкой и доработкой старых греческих мифов. По мнению Л.Телишевой, некоторые признанные литературные произведения имеют много общего с фанфикшеном: продолжение повести Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» – «Автоматическая Алиса» Джеффа Нуна, героиня которого попадает в будущее; сказочная повесть Александра Волкова «Волшебник изумрудного города», которая является перепевом сказки Фрэнка Баумана «Волшебник из страны Оз»; авторы «Литературного общества Шерлока Холмса» создавали рассказы и повести о героях произведений Артура Конан-Дойла; неофициальное продолжение «Гарри Поттера» («Таня Гроттер» Дмитрия Емца, «Порро Гаттерия» Андрея Жвалевского и Игоря Митька) [2. С. 26].

Д. Березина, утверждает, что фанфик – «произведение, созданное непрофессиональным (как правило) литератором, не претендует на коммерческую публикацию, развивает сюжетную и фабульную линии известного произведения, демонстрируя героев в заново генерируемых им, автором, ситуациях» [1]. Фанфик – произведение, созданное по мотивам оригинального художественного произведения (фильма, сериала, мультсериала, игры, литературного произведения). Литературные фанфики представлены на интернет-платформе в виде рассказов, повестей, романов, стихов, пьес. Каждый оригинальный текст воспринимается индивидуально, и фанфики пишутся разные. Они делятся по жанру, размеру и направлению. Феномен фанфикшена

позволяет преодолеть конечность какого-либо художественного мира и открывает бесконечную перспективу воображения, фантазии. Это даёт читателю возможность не просто додумать какие-то недостающие элементы текста, которые остались без внимания, а стать его соавтором и творцом. Таким образом, любой желающий может придумать предысторию, продолжение или вариант развития сюжетной линии любимого произведения.

Проводя много времени в Интернете, молодые люди посещают форумы, связанные с фанфикшн-литературой, участвуют в создании и обсуждении фанфиков. На уроках литературы фанфики помогают раскрыть творческий потенциал и скрытые творческие способности учащихся. С помощью фанфиков можно приобщать детей к процессу чтения и повысить уровень заинтересованности литературным произведением; написание фанфикшена помогает учащимся при формировании их мировоззрения и личности; создание фанфиков развивает образное и критическое мышление у школьников, помогает учителю побороть списывания. В.Ф. Чертов обращает внимание на то, что современные учащиеся иначе интерпретируют классическое произведение, их интересуют стилизация и пародия, которыми на данный момент пропитаны компьютерные игры, фильмы и сериалы, современная литература и прочее [3. С. 12].

Чтобы написать хороший фанфик, нужно не просто пофантазировать, но и обратиться к тексту книги: освежить в памяти сюжет, обстоятельства важных событий, обратить внимание на детали, манеру речи персонажей и их характеры. Идей для написания фанфиков множество. Учитель может предложить учащимся разные варианты: предыстория героя, что могло стать с персонажами произведения через много лет, изменить финал произведения, написать письмо герою произведения, кроссовер («переплетение» нескольких произведений) и другие. Например, можно предложить следующие задания:

- Новый роман Мастера (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»);
- Добрые поступки Гобсека (Оноре де *Бальзак* «Гобсек»);
- Семья Онегина и Татьяны (А. С. Пушкин «Евгений Онегин»);

- Встреча Оксаны и Черта (Н. В. Гоголь «Ночь перед рождеством»);
- Вариант финала романа Л. Толстого «Анна Каренина»;
- Дети Тома Сойера (Марк Твен «Приключения Тома Сойера»);
- Моя встреча с Гамлетом (У. Шекспир «Гамлет»).

В фанфиках ученик демонстрирует уровень знаний содержания оригинального программного произведения, осознание его проблематики, понимание конфликта, выражает пережитые во время чтения чувства. При этом ученику не обязательно быть поклонником этого произведения. Давая детям возможность проявить фантазию, неограниченное творческое воображение, свободно выразить эмоции, учитель получает шанс увидеть одаренную личность. Фанфик – один из эффективных способов выявления талантливых детей, чьи творческие работы будут отмечены глубиной мысли, оригинальностью, уникальностью, неординарностью образов, идей, сюжета, композиции. Учителю важно уметь мотивировать творчество школьников, пробуждать в них желание действовать нешаблонно, нестандартно, без стереотипов и привычных схем деятельности.

Литература:

1. Березіна Д. Ю. Феномен fanfiction: правила гри без правил [Електронний ресурс] / Д. Ю. Березіна. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/FL/2009_111/111-2.pdf
2. Телішевська Л. Фанфіки: форми і методи роботи / Лілія Телішевська // Дивослово. 2013. № 7–8. С. 26–27.
3. Уроки литературы. 8 класс: пособие для учителей общеобразовательных организаций / под ред. В.Ф. Чертова. М. : Просвещение, 2015. 256 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Мирхайдарова Н. Х.

старший преподаватель,

кафедра русского языка и литературы

Гулистанский государственный университет

(Узбекистан)

За годы независимости в Республике Узбекистан целенаправленно осуществляются процессы реформирования структуры и содержания образования, разрабатываются новые подходы к организации обучения и воспитания молодого поколения, которое будет определять будущее нашей страны. Государственная политика Узбекистана в области образования нашла отражение в Национальной программе по подготовке кадров, в которой определены стратегия и тактика реформирования системы образования в процессе формирования социально ориентированной экономики, либерализации и демократизации общества.

Реформирование отечественной системы образования будет идти тем интенсивнее, чем больше внимания будет уделяться освоению всего положительного, что накоплено в мировой педагогической теории и практике. Как подчеркивается в Национальной программе по подготовке кадров: «...учет позитивного мирового опыта в сфере подготовки кадров распространяется на все элементы системы непрерывного образования и подготовки кадров и является одним из факторов ее развития».

Сложность подготовки студентов заключается в том, что педагогическая деятельность в качестве преподавателя требует научных знаний не только учебного процесса, но и современного производства.

Не менее важной является проблема исследовательской деятельности студентов в процессе обучения. Если понимать под исследованием способ получения нового знания, то исследование - один из базовых видов

образовательной деятельности, реализуемых в процессе обучения. В процессе исследовательской деятельности формируется логическое мышление.

Научно-исследовательская работа студентов занимает важное место в деятельности каждой выпускающей кафедры и вуза в целом. К сожалению, не всегда можно говорить об актуальности, новизне и глубине студенческих исследований. В то же время именно исследовательская работа студентов зачастую демонстрирует сильные и слабые стороны в научной работе коллектива кафедры, а также намечает острые и спорные моменты и перспективы исследований. Более того отдельные студенческие работы оказываются достаточно интересными и результативными.

На базе кафедры Русского языка и литературы Гулистанского государственного университета в рамках учебной дисциплины «Основы научных исследований» студентами 3 курса проведен ряд социолингвистических наблюдений, материалы которых могут послужить основой для дальнейших лингвистических исследований.

В соответствии с программой курса студенты в общих чертах познакомятся с отдельными актуальными направлениями современной лингвистики. Рассматриваются некоторые вопросы теории речевой деятельности, теории языковой личности. Изучение каждого раздела курса предполагает выполнение самостоятельной работы: проведение лингвистических экспериментов, обработка полученных материалов, сбор и анализ данных, сопоставительные исследования, отчет-презентация по избранной теме исследования.

Такая организация научно-исследовательских работ, повышение их эффективности важно ещё и потому, что позволяет подготовить студентов к самостоятельной деятельности, направляет их стремления к нахождению своего места в микросоциуме, усовершенствует научное исследование, серьезно определяет направление научной деятельности.

Чтобы научно-исследовательская работа дала эффективные результаты необходимо создание определенных условий:

- достижение формирования доверия к тому что не только государственные, но и личные интересы студентов по научно-исследовательским работам и законы одинаковы;

- обеспечение внутренней необходимости и интереса к овладению знаниями по научно-исследовательским работам у студентов;

- воспитание всемерного уважения к нормам проведения научно-исследовательских работ у студентов;

- формирование у студентов умений и навыков научно-исследовательской деятельности;

- воспитание у студентов чувства неприятия против всякого проявления не научности;

- формирование у студентов научно-педагогической культуры и активности;

- создание условий для формирования у членов общества научно-исследовательской культуры.

Таким образом, для повышения эффективности научно-исследовательских работ в высших учебных заведениях важное значение в педагогической науке придаётся взаимосвязи всех звеньев системы непрерывного образования, а также общественных организаций, семьи, махалли и других. Потому что формирование направленного на научное исследование сознания и культуры у личности проявляется в виде социально-психологического явления. Точно также, оценивание сущности отношения личности к науке, его действий в этом направлении отражает развитие всего общества.

Достижение независимости Республики Узбекистан поставило перед образовательной системой задачу решения социально-педагогических проблем, выявления научно-педагогических условий. Положительное решение этих задач зависит от качества и эффективности деятельности высших учебных заведений и проводимых научно-исследовательских работ.

Литература:

1. Курбонов Ш., Сейтхалилов Э. Кадрлар тайёрлаш миллий дастури: педагогик тадқиқотлар йўналиши ва муаммолари. – Т.: ХТВ, 1999.
2. Махкамова С.Х. Вопросы методологии исследование национально-педагогических проблем./ проблемы непрерывного образования и воспитания. Сб. научн. тр., 1992.
3. Садыков С. научно-исследовательская работа в вузах. Т., Узбекистан.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРИЁМОВ И МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОВ П.БАЖОВА

Нуритдинов Шухрат Бахирович,

преподаватель,

кафедра русского языка и литературы,

Гулистанский государственный университет,

(Узбекистан)

Современное Цель осуществляемых в Республике Узбекистан преобразований высшего, среднего и среднего специального образования состоит в том, чтобы обеспечить новое качество обучения и воспитания молодежи, подготовки и повышения квалифицированных кадров и создать необходимые условия для социально-экономического и духовного прогресса общества .

«Мы поставили перед собой цель войти в ряд развитых государств и сможем достичь ее, только проводя ускоренные реформы, опираясь на науку, просвещение и инновации. Для этого нам прежде всего необходимо воспитать кадры новой формации, выступающие инициаторами реформ, обладающие стратегическим видением, глубокими знаниями и высокой квалификацией. Именно поэтому мы начали реформирование всех звеньев образования – от дошкольного до высшего.

Стремление овладеть современными знаниями, быть просвещенными и обладать высокой культурой должно стать для всех нас жизненной потребностью», - сказал Шавкат Мирзиёев.²⁰.

Преподаватель должен брать на себя ответственность за создание качественных условий для развития личности студента. Эти условия основаны на инициативе и самостоятельности самих детей, что невыполнимо без применения новых технологий и методов.

Один из современных приёмов это Диаграмма Венна :



Позволяет провести анализ и синтез при рассмотрении двух аспектов (фактов, понятий, явлений), имеющих различные и общие черты. Используется на стадиях вызова или размышления, как при индивидуальной, так и при групповой работе.

Ещё одним из таких современных методов являются ментальные карты. Ментальные карты — это отображение на бумаге эффективного способа думать, запоминать. С помощью неё развиваются творческие и речевые способности студентов иноязычных групп, активизируется память и мышление и это её главное отличие от других способов визуализации. В современном мире студенты ежедневно получают большой поток информации и техника

²⁰ Речь Президента Республики Узбекистан в Послании Олий Мажлису

Такая работа делает обучение увлекательным процессом, на занятиях студентам предоставляется свобода организации коллективной деятельности, возможность принятия самостоятельных решений, создаются условия для развития у учащихся широкого круга компетенций в области освоения различных способов познавательной деятельности, универсальных учебных действий, а, главное, создаётся ситуация успеха, где каждый вследствие возможности скрытой дифференциации найдёт своё место в общем коллективном исследовании.

Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров (утверждена Законом Республики Узбекистан от 29.08.97 г.), стр. 1.
2. Азбелев, С.Н. О жанровом составе прозаического фольклора русских рабочих / С.Н. Азбелев. // Устная поэзия рабочих России: [сборник статей]/ под ред. В.Г. Базанова. - М.: Наука, 1965. -224 с.
3. Блажес, В.В. П.П. Бажов и рабочий фольклор: учебное пособие по спецкурсу для студентов филологического фак-та/ В.В. Блажес.- Свердловск: Уральский государственный ун-т, 1982. - 103с.
4. Зуева Т.В. Русский фольклор/ Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан.- М.: Наука, 2002.- 486с.
5. Предания и легенды Урала: фольклорные рассказы. - Свердловск: Средне-уральское книжное изд-во, 1991. -202с
6. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях // Педагогика. 2005. № 7.
7. Шоган В.В. Технологии личностно-ориентированного урока: Учебно-метод. пособие для учителей, методистов, кл. рук-лей, студентов пед. учебных заведений, слушателей ИПК. Ростов-на-Дону: Издательство «Учитель», 2003.
8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА

Саидова Сайёра Эшонкуловна

*Преподаватель кафедры таджикской
филологии и восточных языков*

Чрезвычайно значимым для учебной деятельности является познавательный интерес. Ни физический труд, ни учебная деятельность не достигают своих высших уровней развития без личностно значимого отношения к деятельности. Интерес – важнейший побудитель любой деятельности, его можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности.

Именно поэтому, познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе обучения иностранному языку, должны сопровождаться эмоциональными переживаниями. Для этого необходимо создание только положительных эмоций. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства оказывают регулирующее влияние на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, личностные проявления (интерес, потребности, мотивы). Положительные эмоции закрепляют и эмоционально окрашивают наиболее удачные и результативные действия.

Найти оптимальные методы и средства, позволяющие активизировать познавательный интерес учащихся, подвести их к пониманию того, что знания пронизывают все стороны жизни человека и применимы в любых вопросах, начиная от личных и заканчивая общественно-значимыми – задача учителя, которую он ставит перед собой на каждом уроке и во внеурочной деятельности. Ученик учится только тогда, когда у него возникает эмоциональное удовлетворение в результате получения хорошей оценки. Если ученик не видит смысла в учебной работе, не осознает цель, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он учится по принуждению. И поэтому учитель в

своей работе должен находить адаптивные психолого-педагогические аспекты. В этом помогает использование инновационных технологий, которые позволяют повысить познавательный интерес к изучению родного языка благодаря не только новизне методики деятельности на уроке, но и возможности регулировать предъявляемые задачи по трудности, поощряя правильные решения, не прибегая при этом к нравоучениям и порицаниям. К таким технологиям относятся проектная методика, ролевая игра, дискуссия, нетрадиционные уроки. Они стимулируют познавательную деятельность и самостоятельность учащихся.

Большую роль в повышении познавательного интереса к изучению родного языка играет такой вид речевой деятельности как говорение. К тому же, родной язык едва ли не единственный предмет, ставящий целью обучения – общение.

Одна из главных задач обучения иностранному языку – научить учащихся выражать мысль средствами изучаемого языка, то есть говорить на этом языке.

В настоящее время роль обучения устно-речевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение, как ее неотъемлемая часть, выходят на первый план. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению родного языка, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке.

Следует обратить внимание, что раньше при обучении устной речи акцент смещался в сторону обучения монологу, так как контакты нашей страны с представителями мировых культур были достаточно ограничены. Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это и понятно, ведь в реальном общении нам редко приходится выступать с продолжительными монологами. Общение в большинстве своем либо диалогично, либо полилогично.

Для того чтобы активировать речевую деятельность учащихся и сформировать интерес к предмету необходимо использовать инновационные приемы обучения иностранному языку.

В данной работе рассматриваются в качестве инновационных такие модели, которые преобразуют характер обучения в отношении таких свойств как целевая ориентация, характер взаимодействия учителя и учащихся, их позиции в ходе обучения, создают благоприятную атмосферу на уроке.

Одной из таких технологий является **метод проектов**, который предполагает опору на творчество школьников, приобщение их к исследовательской деятельности, позволяет реально интегрировать разные учебные предметы, использовать различные режимы работы учащихся, организовывать обучение в сотрудничестве.

Однако, как показывает анализ педагогической практики и методической литературы, затрагивающей общие проблемы использования метода проектов, до сих пор так и не выработан подход к определению понятия «метод проектов», не освещены в полной мере вопросы теории и практики целенаправленного, специально организованного и управляемого процесса использования метода проектов для формирования коммуникативных умений школьников и для воспитания личности средствами родного языка.

Проектная методика дает учителю возможность включить учащихся в реальное общение, наиболее насыщенное иноязычными контактами, опирающееся на исследовательскую деятельность, на совместный труд, и увидеть реальные, а не только полученные в ходе игры результаты своего труда. Современный проект учащихся – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развитие креативности, формирование определенных личностных качеств. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Существует два подхода к использованию метода проектов при обучении родным языкам. К первому относится разработка проектов, не связанных с материалом учебника: учащиеся знакомятся с городом, местностью, в которой они живут, для того, чтобы рассказать об этом своим зарубежным сверстникам, тем самым, включаясь в среду социальную, разрабатывая *прагматические*

проекты. Второй — это *исследовательские проекты*, разработка которых осуществляется параллельно с изучением определенной темы учебника.

Несомненным плюсом данного подхода является постоянное обсуждение работы над проектом в классе. Учащиеся общаются друг с другом, используя изучаемый язык (а это является неременным условием работы над проектом), учатся слушать и слышать друг друга, анализировать, сравнивать, сопоставлять. В процессе такого общения происходит социализация и индивидуализация личности, реализуются компоненты культурологического подхода: диалог и сотрудничество участников в достижении целей. Педагог является посредником между учеником и пространством культуры, а урок есть целостное культурно-образовательное пространство.

На уроке родного языка используется организованное ролевое общение. Оно позволяет формировать у обучаемых коммуникативные умения в некотором количестве специально отобранных «жизненных» ситуаций. Ролевое общение реализуется в *ролевой игре* - виде учебного общения, которое организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями.

Наиболее простой является ролевая игра, для участия в которой участники получают необходимые реплики. Их задача заключается в том, чтобы, внимательно слушая друг друга, объединить данные реплики в контекст ролевого общения.

Более сложной является ролевая игра, в которой участники получают общее описание сюжета и описания своих ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнер, и принять соответствующее решение о собственной реакции.

Наиболее сложными являются свободная и длительная ролевые игры, открывающие простор для инициативы и творчества.

Творческое ролевое общение требует развитых социальных умений. Поэтому ролевые игры на уроках родного языка нередко включают элементы социального тренинга (упражнений в общении).

Использование различных игровых приемов и ситуаций на уроках способствует формированию дружного коллектива в классе, так как каждый ученик в игре имеет возможность взглянуть на себя и своих товарищей со стороны. Ролевые игры и использование приемов драматизации воспитывают ответственность и взаимопомощь учащихся, так как в игре они должны быть "одной командой", постоянно помогая и поддерживая друг друга.

Еще одним инновационным методом является **технология дискуссии**. Дискуссионные технологии обучения основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем поставленных на уроке. В целостно-педагогическом процессе технология дискуссии занимает определенное место. В современной дидактике они относятся к методам стимулирования и мотивации учащихся познавательной деятельности. В то же время к словесным методам формирования сознания учащихся.

В мировом педагогическом опыте признано несколько видов дискуссии:

Диспут – (от лат. «рассуждение») коллективное обсуждение различных проблем, на решение которых нет однозначно общепринятого ответа;

Полемика – (от франц. «вражда») характеризуется своей непримиримостью, цель – одержать победу;

Спор – обсуждение в форме исследования проблем с целью установления истины;

Дискуссия – как способ рассмотрения проблемных вопросов может выступать и как диспут и как спор.

Спор может приобретать черты полемики. Таким образом, участники могут переходить из одной формы дискуссии в другую, в зависимости от обстоятельств и хода обсуждения.

Цели дискуссии:

1. *стратегические* (обмен мнениями, выработка приемлемых для всех решения, цель – прийти к согласию и пополнить банк идей);

2. *тактические* (конструктивные - систематизировать данные о предмете, расширить круг единомышленников; деструктивные – разрушить мнение, разделить на группы).

Согласно М.В.Кларину, выделяют несколько моделей учебной дискуссии.

Модель – это следование заданным эталонам, то есть усвоение предъявленных образцов.

1. Проблемная дискуссия с выдвижением проекта (проблемная задача побуждает искать новый способ объяснения, обязательно содержит противников и не имеет однозначного решения);

2. дискуссия в сочетании с игровым моделированием (этот вид взаимодействия с элементами игрового имитационного моделирования позволяет приблизить обсуждение к изучению сторонами реальных явлений);

3. дискуссия как учебный спор, диалог (в большей степени соответствует определению дискуссии и отражает характерные черты диалогического учебного взаимодействия).

Успешное участие в общении требует умений общаться во всех возможных его проявлениях. Организуя дискуссионные формы общения, учитель побуждает участников осуществлять речевое взаимодействие в условиях полилога, руководствуясь положением об основных целях обучения иностранному языку в школе. Одной из характерных черт дискуссионного обучения является реализация через коллективную учебно-познавательную деятельность. Технология представляет собой последовательность обобщенных шагов, включающих постановку и поиск формулирования, поиск идей, решений, оценка и признание найденного решения окружающими.

Выстраивая дискуссию как игровой полилог, необходимо позаботиться о том, чтобы все участники обладали соответствующей подготовкой по предмету. Среди форм, можно выделить следующие, активно применяемые при обучении иностранному языку:

- *круглый стол* (на равных, группа из 5 человек обменивается мнениями, высказывает позиции, точки зрения);
- *заседание экспертной группы* (4-6 участников, назначается председатель, обсуждают между собой, выступают с краткими сообщениями);
- *форум* (по форме похож с предыдущим, но только экспертная группа вступает в обмен мнениями с аудиторией);
- *симпозиум* (конференция по специальному вопросу, участники выступают с подготовленными сообщениями, проводится на заключительном этапе изучения темы);
- *дебаты* (обсуждение построено на основе заранее оговоренных выступлений участников двух противоположных команд и опровержений; председатели комментируют прослушанное, обмениваются мнениями и вопросами);
- *судебное заседание* (обсуждение эмитирует слушание дела в суде).

Все перечисленные формы содержат определенный набор приемов диалогического взаимодействия в поисках оптимального решения проблемы и применяются на промежуточных этапах выдвижения общего мнения, а так же могут основываться на принципах организации и проведении модели дискуссии.

Таким образом, изучив использование инновационных технологий при изучении родного языка с целью повышения познавательного интереса, пришли к выводу о том, что все вышеперечисленные инновационные технологии положительно влияют на учебный процесс в целом. Они развивают коммуникативные умения и навыки, помогают установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивают воспитательную задачу, повышают уровень познавательного интереса, поскольку приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей и одновременно учат самостоятельности, ответственности за принятие решения.

Литература

1. Гельвеций, К. А. Об уме / Э. Л. Радлова. [Текст] – М.: Мир книги. – 2007. - 559 с. – ISBN 978-5-486-01433-8

2. Ковалев, А. Г. Психология личности. / А.Г. Ковалев. [Текст] - М.: Просвещение, 1997.-315с.

3. Колкова, М. К. Обучение иностранным языкам / Метод. пособие для преподавателей, аспирантов и студентов/ Под. ред. М.К.Колкова. [Текст] – С.-П.:КАРО. – 2003. – 320с. - ISBN 5-89815-230-х

4. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. [Текст] - М., 1962.- 2т. - 148с.

5.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский [Текст] .–М.: Правда, 1955. – 578с.

6. Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением / В.А. Ядов [Текст] . В кн.: Советская социологическая ассоциация .- М ., 1970 .- с. 6 .

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. П. ЧЕХОВА В ШКОЛЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОСОБИЯ «ЧЕХОВ В ШКОЛЕ» И. Ю. БУРДИНОЙ)

Султонова Н. Р.,

научный руководитель – к.ф.н., доцент.

Каминская Е. М.

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

(Узбекистан)

В пособии содержится материал по изучению произведений А. П. Чехова, включенных в школьную программу. В пособии даются интересные факты из жизни писателя. В следующем разделе «Чехов в воспоминаниях современников», представлены высказывания (В. Короленко, М. Горький, И. Бунин, А. Куприн и др.) про жизни творчество А. П. Чехова. Раздел начинается «Методические рекомендации к урокам». С 1 – 4 классы даются поурочные планы маленьких произведений писателя («Весна», «Ванька», «Белолобый»), вместе с рассказами даются творческие задания, отрывки из критических и литературоведческих статей, межпредметные связи: литература и природоведение. С 5 – 7 классы даются поурочные планы (рассказы «Лошадиная фамилия», «Пересолил», «Толстый и тонкий», «Хамелеон»), также внеклассная

работа, творческие задания, викторины, литературные вечера. В 9 классе изучаются произведения «Тоска», «Счастье», «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви», водевиль «Медведь», также даются развернутые планы сочинений, творческие задачи и темы сочинений [1. С. 23]. В 10 – 11 классах дается поурочное планирование рассказов «Смерть чиновника», «Ионыч», «Скрипка Ротшильда», «Студент», «Дама с собачкой», повесть «Степь», пьесы «Вишневый сад», «Три сестры» Особое внимание уделено анализу пьесы "Вишневый сад". Специальный раздел посвящен исследованию связей А. П. Чехова с украинской литературой и театром. Серии "Писатель в школе" предназначены для учителей-словесников. Кроме поурочного планирования, конспектов уроков, анализа произведений учитель найдет в них много дополнительного материала, который можно с успехом использовать на уроках, при проведении различного рода проверочных работ, во внеклассной работе. Система уроков, предлагаемая в помощь учителю, составлена с учетом возрастных особенностей учеников в соответствии с базовыми компонентами литературного образования и содержит различные типы заданий для всех ступеней обучения [1. С.55]

Делая выводы можно сказать, что это полезная книга для педагогов, которая включает в себя все необходимое для качественного проведения урока. Форма и содержание продуманы до мельчайших деталей начиная от поурочных планов и заканчивая анализом произведений. В издании включены иллюстрации, которые даны к каждому произведению. Представлены отрывки из критических и литературоведческих работ, которые обогащают знания учеников. Для разнообразия уроков дается информация о внеклассных работах, викторин, утренников и литературных игр.

Литература:

1. Бурдина И. Ю. Чехов в школе. Книга для учителя. М.: Просвещение/Дрофа, 2007.

ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Тагайназарова Манзура Субхоналиевна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель*

*Баходуров Ш.Ф.,
преподаватель,*

кафедра иностранных языков,

Педагогический колледж Бохтарского государственного университета.

*Носира Хусрава
(Таджикистан)*

Определяя сущность понятия "ценность", нами рассматривается вопрос о том, что направляет человека в жизни, ради чего совершает он деятельность, как он реализует профессиональную деятельность. Данные вопросы полностью соответствуют требованиям педагогической аксиологии.

В создаваемой и созерцаемой жизни студенты сталкиваются с феноменом действительности, к которым относятся физическая, органическая, психическая, социальная и духовная. Они и сами являются воплощениями данных качеств как наиболее концентрированные и синтетические параметры жизни. Все эти виды действительности в комплексе могут образовать ранговые, иерархические структуры. Говоря о данном различии рангов, мы подразумеваем ценности.

Современные философы, отвечая на вопрос о том, "что такое ценность?" разделяют их на три основных вида. В одном из них ценность рассматривается в качестве реального предмета, имеющего функциональное значение, полезное для индивидуума тем или иным свойством. В другом случае ценность выступает в качестве идеального предмета, чувства, выражающего положительное отношение субъекта к реальности; в третьем - как значение вообще или в качестве положительного, а иногда и отрицательного значения предмета для людей. К тому же, последнее значение подразумевает собой "примиряющую" трактовку ценностных установок данного феномена.

Исследуя данную проблему, С.А. Хмара подчеркивает, что существуют следующие подходы в решении вопроса о свойствах ценности:

1. Ценность существует сама по себе, иначе говоря, ценность - это объективная реальность.

2. Ценность существует только в пределах субъектно-объектного отношения во взаимодействии.

Данное понятие соответствующим образом воспринимается С.И. Поповым, который полагает, что "ценностями следует считать предметы и явления (как материального, так и идеального порядка), а также их качества и свойства, которые обладают положительной значимостью для общества и личности, способные удовлетворять потребности, служить их интересам" .

По мнению Х.И. Лийметса, ценность - это "такие духовные и эмоциональные содержания и материальные объекты, которые удовлетворяют, или содействуют удовлетворению их (людей) потребностей".

О.Г. Дробницкий уделяет особое внимание предметным ценностям и ценностям сознания; С.Ф. Анисимов - абсолютным ценностям, антиценностям или псевдоценностям, относительным (релятивным) ценностям; В.А. Ядов - ценностям-идеалам, ценностям-целям и ценностям - средствам [6].

Инструментальные ценности связаны с образованностью, воспитанностью, твердой волей, честности, рационализмом, ответственностью, эффективности в делах, непримиримости и пр.

В качестве объективной ценности мы представляем социальное бытие. С ним у индивида есть определенные отношения и связи, а это, при учете принципа единства сознания, деятельности и личностного подхода, утверждает о том, что ценность является системообразующий элементом любой деятельности.

В.П. Бездухов считает, что если ценность становится достоянием сознания, то инициирует становление потребности, мотива, при которых образуется мотивационная сфера будущего педагога. Иерархическая часть сферы устанавливает направленность личности учителя и его профессиональной деятельности [2].

Таким образом, вырисовывается, что ценность - системообразующее начало профессионального труда будущего педагога в сфере обучения

иностранному языку. Анализ ценности как педагогического понятия представлена в исследованиях Л.М. Архангельского, О.Г. Дробницкого, В.П. Тугаринова и других [1;4;].

Согласно исследованиям, профессиональные ценности позитивно воздействуют на формирующую личность, приобретают для неё особую значимость. Речь идет о широком изучении различных подходов к особо важным ценностям и мотиве деятельности. В исследованиях Гузеевой И.Ю ценности профессиональной деятельности объединяются в несколько групп. К ним относят высшие ценности: нравственные, познавательные, творческие ценности трудовых процессов, эстетические, материальные, утилитарные и пр. [3].

Макарычева Н.В. выделяется, в свою очередь, несколько групп профессиональных ценностей:

1. Особо высокие ценности, которые применяет социум при выборе профессии и труда, полезного для общества.

2. Ценности самовыражения личности, связанные с профессиональной деятельностью. Это такие качества, как творчество, оригинальность, использование способностей, самосовершенствование и пр.

3. Ценности, связанные с вознаграждением за профессиональный труд, включающие в себя хороший заработок, признание микросреды (ближайшее окружение) и макросреды (достижение своего места в обществе), власти (руководства людьми), обеспечивая спокойное будущее.

Побочные обстоятельства профессионального труда включают ценности, не требующие большой временной затраты в труде. Такие ценности связаны с вещью, чем субъектом труда. М. Титмой рассматриваются следующие профессиональные ценности у будущих учителей:

- 1) творение и стремление к оригинальности;
- 2) применение своих способностей;
- 3) постоянное самосовершенствование;
- 4) совершать полезные дела для людей;
- 5) хорошее зарабатывание;

- 6) быть достойным уважения людей;
- 7) обеспечение спокойного будущего;
- 8) завоевать хорошее положение в обществе;

Основываясь на потребности личности будущего педагога и соотнеся ее с педагогической профессией, С.А. Хмара отмечает следующие ценности педагогической деятельности:

1. Ценности, связанные с положением преподавателя в педагогическом коллективе и социальной атмосферой, включающие общественную значимость педагогического труда, признание микроклимата.
2. Ценности, связанные с потребностями в общении: постоянной работой со студентами, передача им чувства доверия и уважения, привязанности.
3. Ценности, связанные с саморазвитием, включающие творческого и разнообразного характера труда педагога, постоянного пополнения багажа знаний.

Можно назвать также особые ценности педагогического труда из цепочки профессиональных составляющих, структура которых состоит из следующих параметров: цель педагогической деятельности, способы педагогического труда, средства педагогической деятельности, отношение между участниками педагогического взаимодействия, итоговые результаты педагогической деятельности.

Выявление доминантного смысла "гуманизм" приводит нас к тому, что необходимо признать такие ценности будущего учителя, как зрелую личность, прав на свободу, счастье, развитие, проявление творческой способности и пр. Прираскрытие нравственных ценностей (долга, ответственности) следует их соотнести с основами гуманизма.

Многими учеными (И.А. Колесников, Б.К. Лебедев, М. Лутфуллоев и др.) определены целостность и вера в гуманистические идеалы в подготовке будущего учителя в профессиональной его деятельности в соответствии с культурными и духовными ценностями, которые присущи конкретной социальной группе и педагогическому сообществу.

Именно в педагогической зрелости будущего учителя наблюдается, прежде всего, наличие устоявшихся ценностных ориентаций, непосредственно и опосредованно влияющих на все механизмы человеческой психики, к которым, прежде всего, относятся когнитивно-познавательная деятельность, мотивация и поведение педагога. Гуманизация образования часто понимается в качестве отказа от авторитарного метода работы, как педагогического давления на субъекта образования, отрицающего возможность педагогического сотрудничества между педагогом и студентом, ущемляющую их свободу и деятельность. Гуманизировать данный процесс, по мнению Постниковой Н.И., "означает создать такие условия, в которых учащийся не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться сторонним наблюдателем бурно текущей жизни".

Гуманизация образования требует приспособления вуза к студенту, обеспечивая комфортные условия и психологическую безопасность. Гуманистически ориентированное обучение и воспитание в качестве элементарной технологической единицей служит специфической формой в обмене духовно-личностным потенциалом и способом согласованного сотрудничества педагога и воспитанника. В течение долгого времени студентам старались дать определенные знания, совершенствовать их профессиональные умения и навыки без проявления должной заботы о формировании профессионального интеллекта и духовных ценностей, в том числе, гуманистических взглядов и чувств. По мнению великого педагога Я.А. Коменского, школа в воспитании учащихся -представляет собой человеческую мастерскую [5].

Литература:

1. Архангельский Л.М. Моральные ценности и современность / Л.М.Архангельский [Текст] // Вопр. Философии. – 1983. - №1. - С. 89-94.
2. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента-будущего учителя как социально-педагогическая проблема / В.П. Бездухов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. - 442 с.

3. Гузеева И.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педагогического колледжа / И.Ю. Гузеева [Текст]: дис. ... кан. пед. наук. - Оренбург, 1988. - 166 с.
4. Дробницкий О.Г. Понятия морали. Ист.-критич. Очерк./ О.Г. Дробницкий [Текст] .- М.: Наука. -1974. - 388 с.

СУЩНОСТЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Тагайназарова Манзура Субхоналиевна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Субхоналиева С.А.,
преподаватель,
кафедра иностранных языков,
Педагогический колледж Бохтарского государственного университета
имени Носира Хусрава
(Таджикистан)*

Одной из ведущих тенденций современных реалий образовательного пространства является переход к ценностной парадигме. В этой связи педагогические ценности представляют собой нормы, выступающие как познавательно-действующая система по рассмотрению человека как активную личность, готовой к саморазвитию и самосовершенствованию. Современный этап развития общества диктует необходимость модернизации образования, и как следствие, ценностной ориентации педагога, данный процесс понимается как важная составляющая в общей профессиональной подготовке будущего учителя английского языка с гуманистическими взглядами и убеждениями.

Однако реальное состояние профессиональной подготовки студентов в иноязычном образовании не соответствует современным требованиям. Оно по-прежнему не ориентирована на приоритет гуманистической ценности у будущих учителей. По нашему мнению, сущность гуманистической направленности в подготовке будущих учителей английского языка в современных условиях проявляется:

- в осознании ими гуманистических ценностей человеческой личности как носителя высших общечеловеческих начал на каждом этапе её формирования и развития;
- в интеграции знаний по избранной специальности и представления о добре, истине, справедливости, моральных норм социума;
- в осознании потребностей учителей английского языка в постоянном и непрерывном самообразовании и развитии как личности и субъекта профессиональной деятельности;
- в наличии устойчивой и положительной педагогической мотивации;
- в восприятии предстоящей профессионально-педагогической деятельности как личностно-ориентированного выбора [5].

Следует, отметить, что сегодня знание английского языка предстает не сугубо личной потребностью, а является делом общественного государственного масштаба. Ибо, при низком уровне качества образования снижается не только интеллектуальная, но и нравственная сила государства, в силу ограничения доступа к человеческим ценностям мировой цивилизации.

В настоящее время в республике придается пристальное внимание изучению русского и английского языков. Об этом свидетельствует Указ Президента Республики Таджикистан, Лидера нации, Основоположника мира и национального единства уважаемого Эмомали Рахмона «О мерах совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистан на период 2015-2020 гг.». Он определяет языковую политику государства на долгосрочную перспективу. На основании данного указа Президента страны разработана и успешно реализуется Государственная программа «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республики Таджикистан на 2015-2020 годы».

К сожалению, многие вузы республики не проявляют заинтересованного и должного отношения к гуманистической направленности образования, испытывают трудности в анализе и оценке гуманистических возможностей

учебных дисциплин. Не все выпускники отчетливо понимают цели, задачи и содержание своей профессии в целях формирования гуманистических чувств и убеждений.

В рамках данного подхода учебный процесс рассматривается не сам по себе, а в его отношении к субъекту, потребностям, интересам и ценностям, взаимодействиям человека с реальностью. В последние годы ученые предпринимают попытки рассмотрения природы ценностей с разных аспектов: философского; психолого-педагогического. Поскольку ценностные ориентации позитивно влияют на формирование личности, определение поведения, выбор профессии, приобретение профессионально значимых качеств, данная проблема получила свое развитие в различных исследованиях отечественных и зарубежных исследованиях. Пути формирования мотивационно-ценностных качеств в конкретных условиях педагогической деятельности раскрыты в исследованиях ученых педагогов.

Проблеме формирования профессиональных умений и навыков преподавателя иностранного языка посвящено исследования И.Л. Бим, Е.И. Пасова, О.Ю. Искандарова, Ф.С. Исхакова, Г.А. Китайгородской, А.А. Миролубова, Е.Н. Солововой и др.

Следует отметить докторские диссертации Каримовой И.Х. - «Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикских школ» [4] и Алиева С.Н. - «Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан» [1].

Творческая разработка новой концепции идеи гуманизма (Ар-Рази, Ибн Сина, Рудаки, Фирдоуси, НосирХусрав, Саади Ширази, КамолХуджанди, Хафиз, Джамии и известные представители таджикского просветительства) основана на принципах человеколюбия, милосердия, мира, добра и дружелюбия. Человеческое лицо, честь и чувство собственного достоинства явно прослеживаются в их творчестве. Яркий тому пример – идея дружбы между людьми и познания самого себя как составной части человечества. Великий

Саади по этому поводу писал: «Человеческий род – эта связка сторон, единой жемчужиной сотворен». Единство и сплочённость против зла, насилия и агрессии, мир и справедливость занимали доминирующее положение в творчествах Хафиза, Джами, Бедила, Шохина и др.

В новое время идеи гуманизма нашли свое развитие в творчестве С. Айни, М. Турсунзаде, А. Дехоти, Б. Гафуров и М. Богоутдинова и мн. др.

Следует констатировать, что в последние годы предприняты активные попытки проведения реформ в системе образования с позиции гуманистической направленности обучения. Различные аспекты гуманитаризации учебно-воспитательной работы в нынешней системе образования можно находить в трудах известных педагогов: Ш.А. Амонашвили, С.Г. Верилковского, М.Г. Иванова, В.С. Ильина, И.Х. Каримова, М. Лутфуллоева, Б.Т. Лихачева, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, Л.В. Романюк, С.Л. Соловейчика, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Шиянова и др.; психологов и философов: К.А. Альбухановой, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, С.Л. Братченко, В.С. Библера, М.С. Кагана, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.И. Слободчикова, которые содействовали совершенствованию отечественного гуманизма в педагогике.

Началом переориентации сознания человеческой личности и ее интереса к данной проблеме являются 80-е годы 20-го века, что обуславливается утверждением идеи «педагогике сотрудничества» Ш.А. Амонашвили, «педагогике ненасилия» Б.А. Ситарова и В.Г. Маралова, «диалоговой педагогике» М.М. Бахтина, А.А. Ухтомского, «педагогике успеха» Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной, «педагогике свободы» С.С. Газмана.

Анализ современных философских, культурологических и психолого-педагогических исследований показывают, что до сих пор не выработана единая универсальная модель гуманизации в образовании. К тому же, можно подходить и делать заключение о наличии многообразного исследовательского тенденций, которые способствуют вычленению сущностных, концептуальных и процессуально-технологических основ рассматриваемого феномена.

Феномен гуманистического подхода представляется педагогической наукой как фундаментальная концепция. Она разработана такими учёными, как А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, И.Х. Каримова, где ими выдвигаются следующие положения:

- человек является целостным явлением и в ходе его воспитания необходимо учитывать такие важные качества, как органическая сущность, личность и индивидуальность;

- в становлении человека первостепенное значение приобретают социальные факторы, ярко действуют биологические механизмы в форме потенциальных возможностей, на основании которых совершенствуются способность, интерес, склонность и потребность личности, формируются характер личности;

- личность совершенствуется всю жизнь, а также в ходе социализации, которая понимается в качестве усвоения индивидом социального опыта, ценностей, норм, установок, присутствующих в обществе и социальных группах, в которых он входит в качестве активного члена в системе социальных связей;

- гуманистический подход воздействует на человека не совсем прямо, а социально взаимодействует с различными субъектами. Это конкретные люди, микрогруппы и коллективы, подразумевающие как субъект-субъектное пространство диалога при участии конкретных личностей. Воспитательную эффективность таких взаимодействий определяется участием в них лиц, которые осознают и ощущают себя в качестве личности, с кем они находятся в контакте;

- психологический эффект социализации и гуманистическое воспитание личности заключается в постепенном формировании в человеке потребностей и способностей к самовоспитанию, а цель воспитания гуманизма заключается во всестороннем развитии личности, которое понимается в качестве органического единства, целостности бытия, сознании и самосознании, эмоциональной-потребностной сфер и поведении личности.

Этот идеал добывается посредством реализации следующих функций: оказать помощь молодым как определить смысл жизни; формирование

ценностных отношений молодёжи к своей личности и жизни; приобщение каждого студента к культурным ценностям, которые отражают богатства человеческой культуры; выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала детей и подростков, юношей; формирование общечеловеческих норм и морали гуманизма (доброта, взаимопонимание, милосердие, вера в созидательных возможностях личности, терпимость в отношении по отношению к другому человеку), культура общения. Речь также идет о развитии внутренней свободы, способности объективно самооценить и саморегулировать поведения, быть готовым к рефлексиям; воспитать уважение к законам, положительно относиться к труду, осознать феномен здорового образа жизни .

Отсюда важно заключить, что под гуманизацией образовательной системы предполагается комплексная работа по всему периметру педагогического пространства, где гуманистические цели обучения составляют содержание образования, определяют общий подход к образованию как личностно-деятельностному[2].

Литература:

1. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан / С.Н. Алиева [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – Душанбе, 2009. – 386 с.
2. Гуманизация образования - императив XXI века: сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Зимней. - Набережные Челны, 1996. - Вып.1-3.- С. 28-42.
3. Кадилов К.Б. История педагогической мысли таджикского народа / К. Б. Кадилов [Текст].- Душанбе, 1989. – 298 с.
4. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикских школ / И.Х. Каримова [Текст] : автореф. дис. ... д-ра.пед. наук. - Душанбе, 2000. – 52 с.
5. Постникова Н.И. Формирование гуманистической направленности личности будущего учителя в условиях ориентации его в ценностях педагогической

деятельности / Н.И. Постникова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. - 186 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

*Узаков Акрам Хикматович,
старший преподаватель,
кафедра русского языка и литературы
Гулистанский государственный университет
(Узбекистан)*

В современной педагогике активно разрабатывается и используется уже около двадцати пяти лет технология проектной деятельности, более известная в педагогике как метод проектов, ориентированный на выявление новых коллективных форм учебной деятельности в развивающем обучении и нацеленный на активизацию творческих возможностей личности.

В наше время метод проектов стал самым популярным и эффективным в образовании и нацелен на воспитание личности.

Целью организации образовательного процесса в сфере высшего образования является подготовка грамотных квалифицированных специалистов, которые могут эффективно решать трудовые задачи и обладают потенциалом для дальнейшего саморазвития и самообразования. Профессиональная подготовка бакалавров предполагает необходимость применения в процессе обучения не только традиционных, но и активных методов обучения, среди которых важное место занимает метод проектов. Для проектного обучения характерны высокая степень самостоятельности и инициативности студентов, а также их высокой уровень мотивированности к познавательной деятельности и творчеству, развитие социальных и коммуникативных навыков, навыков командной работы, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков

Проектная методика, дополняя аудиторные занятия, является самостоятельной работой и тесно связана с практикой, что стимулирует

студентов активно познавать окружающий мир, превращать полученные теоретические знания в умения и навыки, развивать креативные способности,

формировать опыт для решения профессиональных задач. Метод проектов можно рассматривать как средство включения бакалавров в активную познавательную деятельность.

Метод проектов – это образовательная технология, цель которой ориентируется не только на интеграцию имеющихся фактических знаний, но и приобретение новых, часто путем самообразования. Если рассматривать метод проектов как педагогическую технологию, то она предполагает взаимодействие проблемных, исследовательских, поисковых, творческих задач. Самое главное в проекте после определения темы – это выработка гипотезы, постановка проблемы, планирование учебных действий, сопоставление фактов. Вся эта поэтапная деятельность и формирует культуру умственного труда учащихся, приучая их самостоятельно добывать знания. Всему этому необходимо обучать детей, и желательно, не в ходе подготовки конкретного проекта, а заранее в ходе обучения предмету. Вот почему особенно актуальны сегодня уроки-исследования и уроки – проекты. Ведь они не только способствуют интенсификации учебного процесса, но и формируют культуру умственного труда учащихся, готовя их к созданию самостоятельных проектов.

В процессе проектной деятельности происходит приобретение студентом собственного знания, а не переданных преподавателем абстрактных научных фактов. Учащийся оказывается в такой ситуации, где они не только получают теоретические знания, но и должны объяснить

каким образом они получили данный результат. В данной ситуации активно развивается творческая активность, познавательные навыки, умения конструировать самостоятельно полученные знания.

Выполнение проектов для студентов – это возможность раскрыть творческий потенциал и развивать свои умения и навыки, такие как исследовательские, навыки социального взаимодействия, оценочные (оценка хода и результата своей деятельности), презентационные (умения выступать,

отвечать на вопросы, использовать средства наглядности), рефлексивные (умение занимать позицию наблюдателя и оценивать других участников)

Студенты воспринимают такой процесс обучения как естественный, а предъявляемые к ним требования как справедливые, что приводит к резкому усилению мотивации студентов к обучению. Студент превращается из пассивного субъекта в активного участника студенческого коллектива в проектном методе обучения. Большинство студентов сами проявляют инициативу в научных исследованиях, предлагают интересные идеи проектов, выражают желание участвовать со своими проектами в конференциях и конкурсах. Тем самым метод проектов обеспечивает высокое

качество обучения, а студенты приобретают важные компетенции, такие как:

- творческое начало в учебе и мотивацию к учебной и научной деятельности;
- готовность к разрешению проблем;
- способность к самообразованию;
- готовность к использованию информационных ресурсов;
- способность к социальному взаимодействию

В процессе реализации метода проектов студенты овладевают не только базовыми навыками, знаниями и умениями, но и приобретают опыт самообразования и саморазвития. Данный метод максимально приближает процесс обучения к практике, что позволяет бакалавру максимально

полно и эффективно подготавливаться к будущей профессиональной деятельности.

Подводя итог, можно отметить, что метод проектов благодаря своей интерактивности развивает познавательные и творческие навыки студентов, развивает аналитическое и критическое мышление. Данный метод нацелен на раскрытие способностей учащихся и формирование личности. Обучение имеет практическую направленность, что влияет на развитие всесторонней личности, познавательной деятельности, творческой активности. Также метод проектов

«учит» студентов адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям современной жизни. Проектная работа позволяет реализовать межпредметные связи в обучении русскому языку и литературе, расширить пространство общения, осуществить широкую опору на практические виды деятельности, подходящие для подростков.

Литература:

1. Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учебное пособие – 10 изд., перераб. - М.: «Современные технологии в образовании и культуре», 2018.

TIL KORPUSLARINING BOSHQA TA'LIMIY VEB-RESURSLAR BILAN INTEGRATSIYA MASALALARI

*Xoliyorov O'ral Mengliyevich,
filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD),
katta o'qituvchisi,
o'zbek tilshunosligi kafedrasida
Termiz davlat universiteti,
(O'zbekiston)*

O'zbek tili ta'limiy korpusida veb-resurslar vazifasiga alohida to'xtalish lozim, negaki ular yordamida quyidagi masalalarni yuqori samaradorlik bilan hal qilish mumkin:

- dars mundarijasiga tarmoq materiallarini kiritish;
- talabalar bilan birgalikda loyiha ustidagi onlayn faoliyatni amalga oshirish;
- tarmoqdan turli murakkablikdagi materialni topib, o'quvchilardagi o'qish va tushunish malakasini oshirish;
- tarmoqdagi onlayn-resurslar ko'magida talaffuz imkoniyatlarini oshirish;
- o'zbek yoki tili o'rganilayotgan boshqa millat madaniyati bilan tanishish.

O'qituvchi faoliyatida ta'limiy korpus:

- 1) axborot ko‘magi;
- 2) tashxis, qayd etish, o‘qitish mezonlarini tizimlashtirish;
- 3) ta‘lim materiallari bilan ishlash (qidiruv, tahlil, saralash, bezak, yaratish);
- 4) jamoaviy ishning tashkil qilinishini osonlashtirish vositasidir.

Ta‘limiy korpuslarni foydalanuvchilarga yanada qulaylik yaratish maqsadida turli platformalar bilan integratsiya qilish mumkin. Shulardan biri Computer Assisted Language Learning (CALL) tizimidir.

M. Warschauerga ko‘ra, til ta‘limiga kompyuterning aralashuvida uchta yondashuv va tabiiyki, Computer Assisted Language Learning (CALL) tizimining taraqqiyotida 3 bosqich mavjud. Bular: 1) “stimul-reaksiya” yondashuviga asoslangan hamda mashhur “listen-and-repeat” mashqlarini nazarda tutuvchi struktur (XX asrning 50-70-yillari), 2) kommunikativ faoliyatga asoslangan kommunikativ (80-90-yillar), 3) struktur va kommunikativ yondashuvning uyg‘unlashuvidan iborat integrativ (2000 yillar) bosqichlar .

Odatda, CALL warm-ups usulida boshlangan darsning uyga vazifani elektron tarzda topshirish bilan yakunlanuvchi jarayonni ifoda etadi. Bu tizimga kiruvchi Language Nut ilovalari esa turli toifadagi nufuzli mukofotlarga munosib ko‘rilgan.

Aslida, CALL meynfreymlar negizida ruscha-inglizcha matnlarni tarjima qilish bilan taraqqiy topa boshlagan (masalan, Illinoys universitetining PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operation loyihasi misolida). Astasekinlik bilan TICCET – Time-shared, Interactive, Computer Controlled Educational Television, Time-Shared Interactive Computer Controlled Information Television, TICCIT singari masofaviy ta‘lim dasturlari mavjud loyiha o‘rniga keldilar. Kompyuter lingvodidaktikasida: computer as tutor – grammatika, eshitish, talaffuz, o‘qish, yozuv, vokabulyar, matnni qayta ishlash; computer as stimuli – tahlil, tanqidiy fikrlash, munozara; computer as tool – matn tahriri, to‘g‘ri yozuv, korpus va konkordans, matn ustida guruhli ishlash, elektron lug‘at va qomuslar, internet-texnologiyalari singari terminlar paydo bo‘la boshladi .

1990 yillardan boshlab CALL tizimidagi dasturlar veb-saytlar, bloglar, ijtimoiy tarmoqlar bilan ishlash imkonini bera boshladi. Natijada ta‘lim beruvchida o‘z

materiallarini user-generated content yoki user-created content tizimida joylashtirish imkoni paydo bo'ldi, buning uchun bu amaliyot tijorat xarakteridagi authoring courseware loyihalari asosida amalga oshirilgan.

CALLning tezkor rivoj topayotgan segmentlari orasida vebkvestlar, viktorinalar, o'yinlar va talabalarning erishgan natijalarini baholovchi WebQuest about WebQuest; Quia; Hot Potatoes singari vositalar mashhur. CALLning yana bir ko'rinishi nashriyotlarning veb-saytlariga joylashtirilgan grammatik mashqlar, qo'llanmaning mavzulariga oid matnli topshiriqlarning elektron variantlarini (nuqtalar o'rniga kerakli so'zni qo'yish, qator javoblar orasidan to'g'risini tanlash va b.) nazarda tutadi. Ta'limiy korpusda qisman ochiq foydalanishga ruxsat beruvchi, tijorat xarakteriga ega virtual sinf xonalari ham bor, bu ham CALLning bugungi kunda anchagina ommabop turini namoyon etadi.

Multimedia («ko'p muhitlik» degan ma'noni bildiradi) zamonaviy kompyuterlarning deyarli barchasida mavjud bo'lgan imkoniyatlar majmuini, matn, jadval, grafika, ovoz, animatsiya (multiplikatsiya), videotasvir, musiqa singari axborotni yig'ish, saqlash va qayta uzatish vazifalarini ifodalovchi jami tushunchalarni anglatadi. Multimedia «inson-kompyuter» interaktiv (dialogik) muloqotning yangi, takomillashgan pog'onasi bo'lib, bunda foydalanuvchi juda keng va har tomonlama axborot oladi.

Universal test dasturi muayyan fanning biror yirik bo'limi bo'yicha test topshiriqlari va reyting tizimidan iborat bo'lgan kompyuter dasturidir. Uning qulayligi shundaki, birgina dasturiy ta'minot asosida turli xil test sinovlarini o'tkazish, ya'ni faqat matnni o'zgartirib, dasturni har xil mavzularda qo'llash mumkin.

Elektron virtual kutubxona – multimedia xonasining keng imkoniyatlaridan yana biri, elektron nusxa yoki elektron multimedia darsliklari mujassamlangan, tarmoqqa ulangan kutubxona.

Videoxosting – brauzerga ta'limiy xarakterdagi videoni yuklash va tomosha qilish imkonini beruvchi veb-servis. Jahonda ana shunday ta'limiy videokontentning ingliz tilidagi SciVee va rus tilidagi – InternetUrok servislari mashhur. Ana shunday mashhur videoxostinglardan biri, «social software» - ijtimoiy tarmoq deb nomlanuvchi

YouTube portali 2005 yilda «Web 2.0» loyihasi doirasida yaratilgan (Google, Yandex, vkontaktedan keyin 4-o‘rinda turadi). Ushbu portalning asosiy foydalanuvchilari 18 yoshdan 24 yoshgacha bo‘lganlar hisoblanadi va tabiiyki, ta’limiy korpusda ana shu videoxostingga murojaat til ta’limida alohida samara beradi. Bugungi kunda eng samarador You Tube kanallari: «English Singing», «Maple Leaf Learning», «Elf Learning».

Bu borada ta’limiy korpusga ilova qilinadigan ta’limiy dasturlar 4 asosiy turga bo‘linadi:

mustahkamlovchi-trening dasturlar. Bunday dasturlar ta’limiy jarayonga oson jalb qilinadi;

“tyutor” dasturlar (o‘qituvchi dars davomida vaqt ajrata olmagan vaqtlari topshiriq va vazifalarni darsdan tashqari taqdim eta olishi mumkin bo‘lgan dasturlar);

tadqiqotlar o‘tkazishga yordam beruvchi modellashtiruvchi dasturlar (kamchiligi – o‘quvchi amalda egallagan bilimlarni aniqlashning imkoni yo‘qligi);

ta’limiy o‘yinlar – raqobat mazmuni singdirilgan modellashtiruvchi dasturlarning bir turi.

CALL odatdagi sodda nazorat ishidan tortib, ta’lim berish va imtihon qilish jarayonini birgalikda amalga oshirish imkonini beradi. Jumladan, Duolingo, Memrise va Brainscape dasturiy ilovalar bu boradagi murakkabliklarni birmuncha bartaraf eta oluvchi dasturlar hisoblanadi. Bunda MO‘ til o‘rganuvchiga avtonom ta’lim oluvchi sifatida yondashish zaruratini keltirib chiqaradi. D.Thanasoulas avtonom ta’lim oluvchini kommunikatsiyaning subyekti sifatida tavsiflovchi yettita belgini sanab o‘tadi. Bular:

- til o‘rganish strategiyasini ichki hissiyot orqali his etish;
- tegishli o‘quv topshirig‘ini bajarishda faollik ko‘rsatish;
- o‘quv materialidan foydalangan holda muloqotga kirishishda tavakkalga yo‘l qo‘yish;
- topqirlik;
- til materialini zamon va makon talablari, so‘zlash madaniyatiga rioya etgan holda muloqot jarayoniga tadbiq etish;

- o'rganilayotgan til materiallarini tizimlashtirish layoqati, bunda nomutanosib holatlarga tanqidiy baho berish ko'nikmasining shakllanganligi;

- o'rganilayotgan materialga bag'rikenglik bilan yondashish .

1) Til ta'limida ta'limiy korpusdan foydalanish quyidagi ijobiy natijalarga olib keladi:

2) imloviy dastur (o'quvchining imlo savodxonligini oshirishga qaratilgan o'quv mashqlaridan iborat bo'ladi);

3) fonetik hodisalar kompyuter dasturi (fonetika bo'yicha o'quv mashqlari dasturlashtiriladi);

4) grammatik dastur (morfologiya, sintaksis yuzasidan o'quv topshiriqlari asosida sinov dasturi ko'rinishida bo'ladi);

5) stilistik (uslubiy) dastur (ta'lim oluvchida ma'lum uslubga xos matn uchun so'z tanlash ko'nikmasini shakllantirishni ko'zlagan topshiriq, ularni tekshiruvchi dastur). Bunda o'quvchining uslubiyat bo'yicha egallagan bilim/ko'nikmasini shakllantirish so'z tanlash, gapni kengaytirish, ixchamlashtirish, berilgan matnni davom ettirish, matn yaratishning bosqichli tizimi ustida ishlashga mo'ljallangan savol, topshiriq, mashq, ma'rifiy matn hamda topshiriqli rasmlar (mustaqil matn yaratish uchun) beriladi;

5) audio-video dasturda muayyan sharoitda bo'lib o'tgan, ilmiy-amaliy kengash, anjuman, marosim (yubiley, to'y, kelinsalom, beshikto'yi); bayramlar – Mutaqillik kuni, Navro'z taronalari, Yangi yil oqshomi tasvirlari videotasmaga tushirilib, elektron shaklga keltiriladi.

Yuqorida keltirilgan o'quv dasturlaridan dastlabki uchtasi so'z boyligini oshirish, fonetika, orfoepiya, leksikologiya, morfologiya, sintaksis yuzasidan egallangan bilim, malaka, ko'nikmalarni mustahkamlash uchun tavsiya etilgan bo'lsa, to'rtinchi, beshinchi dasturlar o'quvchining yozma va og'zaki nutqini shakllantirish, matn yaratish malakalarini rivojlantirishga mo'ljallangan.

Босишга рухсат этилди 28.09.2021 й
Офсет босма қоғози. Қоғоз бичими 60 1/16. «Times» гарнитураси.
Офсет босма усули. Ҳажми 22,5 босма табоқ
Адади 10. Буюртма №34

Термиз давлат университети нашр-матбаа босмахонасида чоп этилди.
Манзил: Термиз шаҳри, Баркамол авлод кўчаси, 43-уй.