



Дорогие коллеги!

Ирина Орехова,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



Таджикские русисты всегда были билингвами, и поэтому сравнительный анализ двух языков, как правило, был конкретен, полезен, затрагивал наиболее трудные случаи. В этом номере также представлены такие статьи. Однако таджикская русистика не стоит на месте. В рамках реформы образования внедряется компетентностный подход, и в связи с этим особое внимание уделяется учебному процессу как в школе, так и в вузе. Таджикские ученые-методисты рассматривают учебный процесс как средство воспитания. И в этом случае необходим активный диалог культур, реализация которого раскрывается в нескольких статьях этого номера.

На современном этапе в силу происшедших геополитических изменений крайне актуально обучение говорению, или устной речи. В статьях этого номера мы находим полезные рекомендации по организации и проведению такого обучения.

От всей души желаем таджикским коллегам новых творческих успехов!

С уважением,

СОДЕРЖАНИЕ

Содружество

Т. В. Гусейнова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ (на материале преподавания русского языка как неродного) 4

Н. Н. Рогозная

БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ТАДЖИКИСТАНЕ.....9

С. Я. Бадхова, С. Ю. Камышева

ВЫДАЮЩИЙСЯ РОССИЙСКО-ТАДЖИКСКИЙ ЛИНГВИСТ ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА УСПЕНСКАЯ12



Методика

О. П. Шарипова

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ..... 19

Ш. К. Ашурова, Ш. Дж. Шуккурова

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ ТАДЖИКИСТАНА 24

Т. В. Гусейнова

ОБ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ..... 28

М. А. Давлатова

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКИХ ШКОЛАХ (на примере использования модели «ротация станций» смешанного обучения) 32

З. М. Лутфуллоева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА..... 36

К. Т. Джумаева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 41

Г. Я. Умурзакова

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КАРТИНЕ..... 45

А. Р. Ягимов

О ЛИРИКЕ КАК ЛИТЕРАТУРНОМ ЖАНРЕ: ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН 49



Лингвистика

З. Ш. Нурматова

СХОДСТВА И ОТЛИЧИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНЫМИ АТРИБУТИВНЫМИ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ.....52

И. Н. Самадова

ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ СВЯЗИ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ НА ВУЗОВСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО СИНТАКСИСУ 57

Иброхими Аमतхон

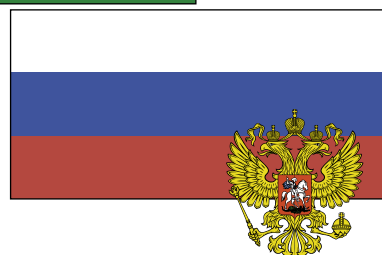
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. Н. ТОЛСТОГО НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК 61

Р. Д. Салимов

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДРАМАТУРГИИ М. А. БУЛГАКОВА 65

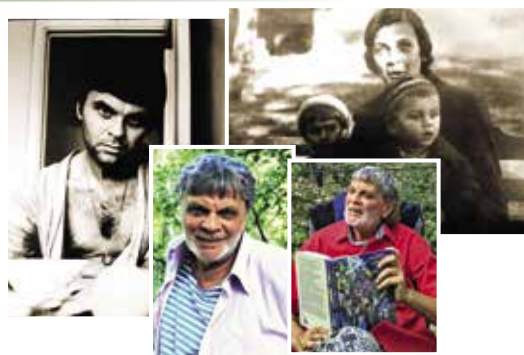
Н. А. Каримов

ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СЛЕДОВАНИЯ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ ВРЕМЕНИ (на материале романа М. Шолохова «Тихий Дон») 69



Диалог культур

Зебуниссо Искандарова
ЛАЗОРЕВЫЙ СТРАННИК72
С. Н. Гуломова
ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ВОСТОЧНОЙ КУЛЬТУРЫ
И ЛИТЕРАТУРЫ В ИСТОРИИ
МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ76
Х. Т. Хакимов, Бобомурод Исмаилов
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ
И СПОСОБЫ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКЕ81



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ (на материале преподавания русского языка как неродного)



Т. В. Гусейнова
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
современного русского языка
Российско-Таджикского
(Славянского) университета
Душанбе, Таджикистан
maori-ma@mail.ru

Ключевые слова:
реформа образовательной
системы, русский язык как
неродной, компетенция,
компетентностный подход,
родной язык

В Таджикистане в настоящее время осуществляется реформа образования, призванная совершенствовать прежде всего качество общего среднего образования. На этой самой многочисленной и самой важной ступени образовательной системы необходимо повысить качество преподавания всех предметов. Особое внимание уделяется вопросам преподавания языков, в частности русского языка как неродного. Основным средством преодоления всех имеющихся трудностей многим представляется внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода. В силу ряда объективных и субъективных причин реформа проходит с трудом: в среде учителей есть подвижники, которые и без объявления реформы работали добросовестно, добиваясь отличных результатов, но немало учителей, которые не понимают и не принимают идеи компетентностного подхода. Задача данной статьи — описать не только общие положения этого нововведения, но и проанализировать возможность его реализации на уроках русского языка в таджикской школе с учетом имеющихся в республике педагогических условий.

Введение компетентностного подхода в школьное образование вызвано недостаточной предметной подготовкой выпускников средней школы. Этот факт, в свою очередь, объясняется отсутствием мотивации к учению у учащихся, падением авторитета учителя и нежеланием учителей работать в полную силу. У школьников проявляется чрезмерное увлечение смартфонами и нежелание обращаться к книге как традиционному и уникальному источнику знаний и гуманистических идей, отсутствие желания читать художественную и учебно-научную литературу. Сказывается также неразработанность методики обучения различным учебным предметам с применением электронных информационных средств и (часто) отсутствие возможности их использовать как учащимися, так и учителями. Все перечисленные факторы взаимосвязаны.

Чтобы преодолеть негативные явления, учителям средних общеобразовательных учреждений Таджикистана предлагается использовать такие методы и приемы обучения, которые с максимальной эффективностью обеспечивают активную мыслительную деятельность школьников. Внедрение компетентностного подхода к организации школьного образования объявлено одной из важнейших задач реформы образовательной системы в республике.

Источником идей компетентностного подхода являются психологические изыскания основателя советской психологии и педагогической психологии как самостоятельной отрасли научных знаний Л. С. Выготского и швейцарского психолога Ж. Пиаже. Лев Семенович Выготский утверждал, что ребенку будет интересно то, что входит в зону его ближайшего развития, входит в область его интересов, что только при этом условии ребенок охотно будет выполнять учебные действия.

Развивая эти идеи, педагоги и методисты пришли к мысли о том, что вполне возможно организовать учебный процесс таким образом, чтобы всем ученикам, независимо от различного уровня их знаний, умений и навыков, независимо от особенностей их восприятия, мышления и памяти, а также других психологических особенностей, будет интересно на уроке, и в силу этого урок окажется эффективным. Отсюда возникла идея инклюзивного образования.

Инклюзивное образование — это организация образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, психологических, культурных, языковых характеристик, особенностей восприятия, памяти и мышления, участвуют в образовательном процессе и внеклассных мероприятиях вместе со своими сверстниками. При этом учитель обязан быть в том числе и психологом, чтобы учитывать различные образовательные потребности каждого учащегося. Инклюзивное образование соответствует социальной модели понимания особенностей развития детей и вообще людей, что предполагает в обучении *гибкость системы образования*, т. е. реализацию комплекса мероприятий по организации обучения и оценке качества результатов образования, основанного на устранении барьеров, вызванных жесткими или *негибкими методами преподавания*. В комплекс мероприятий входят:

1) многочисленные средства представления содержания обучения (учитель представляет информацию и содержание изучаемой темы по-разному, чтобы дети с различными особенностями восприятия могли ее усвоить);

2) многочисленные средства для выполнения школьниками учебных действий и выражения своего знания, понимания и представления (у детей есть возможность использовать разнообразные способы, которыми они могут выразить то, что поняли, знают, усвоили);

3) множество способов вовлечь учеников в учебный процесс (это различные учебные ситуации, которые стимулируют интерес и мотивацию к обучению).

Инклюзивное образование позволяет развивать социально-эмоциональное обучение, направленное на развитие основных социально-эмоциональных

навыков, знаний и установок детей и взрослых, которые включают пять составляющих:

- самосознание (распознавание эмоций своих и другого человека, их интенсивности и ограничений);
- самоуправление (управление своими эмоциями и поведением для достижения целей);
- социальное признание (понимание эмоций других и сочувствие им, эмпатия);
- ответственные решения (этический и конструктивный выбор в личном и социальном поведении);
- навыки взаимоотношений (формирование позитивных взаимоотношений в командной работе и эффективное преодоление конфликтов).

Инклюзивное образование — это организация образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, психологических, культурных, языковых характеристик, особенностей восприятия, памяти и мышления, участвуют в образовательном процессе и внеклассных мероприятиях вместе со своими сверстниками.

Эти нюансы психологии личности и ее поведения в коллективе учитель должен видеть и предпринимать педагогические меры для их совершенствования. Они — эмоционально-психологическая основа создания на уроке двусторонних взаимодополняющих процессов: обучения как деятельности учителя и учения как деятельности учащихся, направленной на усвоение учебного материала и формирование образовательных компетенций. Но прежде их надо осознать в рамках методики компетентностного подхода, куда входит понимание компетенций как ожидаемых целей обучения, овладение приемами формативного и итогового оценивания, представление о способах создания учебных ситуаций как значимых единиц учебного процесса.

Развитие социально-эмоционального обучения как серьезный аспект инклюзивного образования, на наш взгляд, может встретить в таджикской школе преграды, во-первых, потому, что зачастую классы переполнены и учителю сложно отслеживать личностное взаимодействие учащихся. Во-вторых, необходимо изменить традиционно укрепившийся в таджикской школе авторитарный стиль обучения и воспитания, который принимается как должное и родителями, и учащимися, и учителями. Для этого, нам кажется, прежде всего необходимы и административные меры — регулирование количества учащихся в классе, но этот вопрос затрагивает

финансовое обеспечение образовательной системы. На языковых уроках должно быть в обязательном порядке деление учеников на подгруппы, что в таджикских школах соблюдается не всегда. Кроме того, для поднятия престижа русского языка среди учащейся таджикской молодежи можно было бы сделать обязательным выпускной экзамен по русскому языку в Центре национального тестирования.

Компетентностный подход «основывается и использует все лучшее, что наработано в педагогической практике: личностно ориентированный подход, обучение сообща, исследовательский и проблемный методы обучения, формативные методы оценивания, а также множество других интерактивных методов и приемов» [3: 8].

Системообразующими элементами компетентностного подхода являются: активная модель обучения; ориентация на развитие ключевых компетенций, ориентация на практические результаты деятельности учащихся, использование компетентностно-ориентированных заданий. Ведущую роль в общепедагогическом аспекте играют ключевые компетенции:

- *коммуникативность* как умения и навыки восприятия (при аудировании и чтении) и передачи информации (при говорении и письме), как умение общаться в группе, грамотно и вежливо выражать собственные убеждения, согласие и несогласие по отношению к мнению других;
- *креативность* как умения создать что-то новое, самостоятельно находить нестандартные решения поставленных перед учениками задач, вырабатывать новые идеи, опираясь на междисциплинарные знания, и пр.;
- *критическое мышление* как интеллектуальные умения и навыки, позволяющие раскрыть противоречия, причинно-следственные связи, способность критически оценивать гипотезы, аргументы, понятия и пр.;
- *умение учиться* как способность и готовность намечать цели самообучения, планировать его, находить информацию и применять ее для решения учебных задач;
- *сотрудничество* как умения и навыки работать совместно, в команде, обеспечивая поддержку и взаимопомощь, вносить существенный и конструктивный вклад на всех этапах групповой работы [3: 9].

Ключевые компетенции следует рассматривать как надпредметные, поскольку они важны в преподавании всех школьных предметов, но в рамках отдельных учебных дисциплин они группируются по-разному, с учетом содержания учебных предметов. Так, если коммуникативность в преподавании естественно-научных дисциплин в списке ключевых компетенций стоит на предпоследнем месте, то в преподавании языков — родного и неродных — эта компетенция занимает ведущее первое место, потому что с ней связана важнейшая предметная

компетенция — формирование коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности — говорении, аудировании, чтении и письме.

В преподавании каждого предмета у школьников формируются компетенции, связанные с самим предметом. Это предметные, личностные и метапредметные компетенции.

Компетенции на уроках русского языка в таджикской школе при экстенсивном обучении в обязательном порядке делятся по этапам обучения: начальная школа, основная и средняя, потому что на каждом из этих образовательных уровней ставятся и решаются особые учебно-воспитательные задачи. В преподавании неродного языка, особенно на начальном этапе обучения, построить обучение на компетентностной основе в полном смысле этого слова достаточно трудно: здесь должны быть сформированы базовые (предметные) умения и навыки владения русским (неродным) языком, основанные на механической памяти.

Кроме того, специфика нашего предмета такова, что в нем практическое овладение неродным языком как важнейшая образовательная цель осуществляется в процессе интерпретации связанного текста. В системе знаний о русском языке ученик вряд ли сможет сделать какое-либо открытие, найти нестандартный способ выражения на русском языке какого-либо значения или создать новую форму выражения мысли. Он может только обнаружить языковую закономерность в ходе анализа группы языковых фактов, классифицировать эти факты и, оперируя ими, таким образом *заполнить* их. Именно поэтому лингводидактической аксиомой является мысль В. Г. Костомарова о том, что «неродной язык — это язык памяти» [2: 13]. Следовательно, для формирования языковой или речевой компетенции будет необходимо выполнение комплекса тренировочных упражнений, обеспечивающих продолжительное по времени становление языковых и речевых умений, которые позже могут стать основой коммуникативной компетенции.

Вероятно, определение коммуникативной компетенции в лингводидактике следует дополнить понятием, связанным с преодолением *языкового барьера*. Он преодолевается тогда, когда количество понятий и представлений о произношении слов и интонации русских предложений, об особенностях словообразовательных процессов в изучаемом языке, знание семантики многих слов и наиболее распространенных типовых синтаксических моделей, усвоенных речевых образцов переходит на новый качественный уровень — соотносится с речевыми ситуациями разных типов и переходит в относительно свободную речь на русском (неродном) языке, не скованную веригами родного языка.

По поводу родного языка академик В. Г. Костомаров в одном из своих последних выступлений сказал: «...родной язык — это тюрьма...»; метафора,

которая демонстрирует силу неприятия чуждых родному языку языковых элементов. Но ведь чтобы преодолеть эти трудности, следует умело использовать разнообразные приемы (дидактические игры, наглядность, занимательные задания, многообразные упражнения и пр.), которые позволяют *привыкнуть* к неродному языку, полюбить его, осознать его выразительные возможности.

В разворачивающихся сейчас дискуссиях таджикских методистов о том, в какой степени следует использовать родной язык в обучении русскому учащимся таджикских школ или в обучении русских учащихся государственному (таджикскому) языку, высказываются мнения о более детальном и последовательном привлечении фактов родного языка в процессе обучения неродному, фактически — о внедрении национально ориентированной методики. Однако при имеющемся количестве учебного времени (в среднем в таджикской школе на русский язык отводится 2,6 урока в неделю) это не приведет к желаемому результату — формированию коммуникативной компетенции.

Следовательно, в отличие от поверхностного представления о коммуникативности как ключевой компетенции в других предметах, обеспечивающей умение взаимодействовать в группе, понятие «коммуникативность» на уроках неродного/иностранного языка оказывается более глубоким, поскольку формирование коммуникативности на уроках неродного языка является и целью обучения, и средством.

Креативность, как, вероятно, и следующие ключевые компетенции, на уроках неродного языка имеет свои особенности. Если на уроках физики, химии нетрадиционный взгляд на изучаемые процессы может даже привести к открытиям, то на уроках русского (неродного) языка, где в основе овладения предметными компетенциями находятся тренировочные упражнения и работа со связным текстом, креативность будет предполагать умения интерпретировать содержание исходного текста. Вообще, креативность, т. е. творчество, как утверждают психологи, не предполагает обязательного наличия у человека полного объема знаний (так называемого энциклопедизма). Для творчества необходимы базовые знания и представления как опоры для возникновения в воображении уникального образа того, что именно хочет создать человек. Нагромождение знаний, особенно если они плохо логически связаны между собой, наоборот, мешает зарождению самобытной идеи, проявлению творчества. На уроках русского языка творчество — это мысль и речь, возникающая на основе правильного восприятия и понимания исходного текста, воодушевленная речевой ситуацией, творческим заданием.

Умение учиться как ключевая компетенция также не представляется при изучении неродного языка однородным понятием. Если на уроках естественно-научных учебных дисциплин это умение

систематизировать материал, использовать его в учебных целях в определенной логической последовательности (составлять и понимать таблицы, диаграммы, схемы), то на языковых уроках следует учитывать и развивать такие особенности мышления, как его тип: рационально-логическое или эмоционально-чувственное мышление, экстраверт или интроверт ваш ученик, каким типом памяти он обладает (слуховая или зрительная память преобладает у него). Однако уметь работать с грамматическими таблицами, создавать их здесь тоже очень важно.

Компетенция сотрудничества на уроках русского языка является неотъемлемым компонентом лингвистического образования, поскольку все виды речевой деятельности протекают на основе речевых ситуаций, предполагающих наличие как минимум двух коммуникантов. Эта компетенция напрямую соотносится с коммуникативной. Если эти психолингвистические аксиомы о функциональной связи видов речевой деятельности не соблюдаются на языковом уроке, то обучение теряет практическую направленность.

С учетом общедидактических требований к организации компетентного обучения русскому (неродному) языку, которые так или иначе соотносятся с теорией речевой деятельности, сочетаются и другие положения нового подхода к организации образования, в частности, положение об оценивании учеников. В настоящее время таджикская школа еще не осознала гуманистическую направленность выделения двух форм оценивания: формирующего и итогового, администрация школ и образовательной системы в целом предпочитает придерживаться традиционного понимания оценивания. Однако сам принцип оценивания при компетентном подходе предполагает, что в процессе обучения учащимся не могут предъявляться одинаковые требования в силу их индивидуальных различий. Поэтому компетенции, особенно предметные компетенции на неродном языке, формируются у детей не сразу; а некоторые из них могут не сформироваться даже в течение жизни.

Формирующее (или формативное) оценивание, которое проводится на уроке систематически в форме наблюдения, нацелено на результат обучения и предполагает самооценивание, взаимооценивание, оно органично входит в учебный процесс, потому что стимулирует заинтересованность школьника в получении знаний. Учитель должен наблюдать за усвоением учебного материала и на основании этого корректировать учебный процесс, создавая учебные ситуации, способствующие формированию компетенций. То есть оно *не предполагает выставления текущей отметки*. И действительно, как может учитель поставить отметку, если ученик еще не научился, не сформировал необходимую компетенцию на неродном языке? Итоговое оценивание проводится после изучения большой темы, в конце

четверти, в конце учебного года, когда ученик уже овладел некоторой суммой предметных и метапредметных компетенций, сформировал в себе определенные личностные качества. Да и насколько было бы интереснее ученику-таджику осваивать трудный, совершенно не похожий на родной русский язык, с его падежами, прилагательными, которые подчиняются существительным, и прочими сложностями — в процессе игры, работы с картинками, чтения интересного текста, общения с учителем, который не ругает за ошибку, а верит в ученика, поощряет на каждом уроке, дает образец для выражения мысли, понимает его, а заработанную трудом оценку выставляет в конце четверти по результатам выполнения индивидуального задания.

Этот небольшой обзор некоторых особенностей внедряемого в учебный процесс таджикской школы компетентного подхода говорит о том, каким объемом профессиональных знаний и компетенций должен обладать сейчас учитель русского языка как неродного в таджикской школе для эффективной реализации образовательной реформы. Однако проводимые каждые три года аттестации учителей лишь поверхностно выявляют профессиональные качества учителя. С учетом современных требований учителю необходимо обладать следующими навыками:

- принятие разнообразия обучающихся (восприятие различий между обучающимися в качестве ресурса и самооценности образовательного процесса);

- стремление поддерживать каждого обучающегося (планка ожиданий учителя должна быть одинаково высока для достижений всех учеников);
- стремление к личностному и профессиональному росту (учитель ответственен за собственное непрерывное образование).

Соответственно, компетенции учителя в условиях внедрения компетентного подхода в обучение должны быть следующими: ему необходимо уметь организовать процесс учения, при котором ученик самостоятельно выполняет учебные действия, и собственный процесс обучения, направленный на организацию работы учащихся на уроке; уметь отобрать содержание обучения, интересное детям; уметь организовать процесс оценивания (самооценивания и взаимооценивания, рефлексии учащихся); должен научиться систематически оценивать собственную обучающую деятельность.

Таким образом, задачи, стоящие перед реформируемой таджикской средней общеобразовательной школой, сложны и многоаспектны. Они касаются как организационных, так и сугубо методических и психолого-педагогических аспектов работы учителя, педагогических коллективов и Министерства образования и науки Республики Таджикистан. С учетом того, что в республике предпринимаются значительные меры для осуществления реформы, надеемся на ее успешное завершение. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Дюшеева Н. К., Низовская И. А. Хамзина С. А. Альтернативные подходы к аттестации учителей // Известия РАО. 2021. № 3. С. 139–146.
2. Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык: Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. М., 1991. 64 с.
3. Реализация компетентного подхода в изучении естественных предметов и информационной технологии / Д. В. Сафин, К. Мухтори, У. Умаров, Х. Садурдинов, А. Наджимиддинов, А. Халимов. Душанбе, 2018. 36 с.

T. V. Guseynova

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Modern Russian at the Russian-Tajik (Slavic) University

Dushanbe, Tajikistan

maori-ma@mail.ru

COMPETENCE APPROACH AS THE MOST IMPORTANT TASK OF EDUCATION REFORM IN TAJIKISTAN (based on the teaching of Russian as a non-native language)

Keywords: reform of the educational system, Russian as a non-native language, competence, competence approach, native language.

Education reform is currently being implemented in Tajikistan, designed primarily to improve the quality of general secondary education. At this most numerous and most important stage of the educational system, it is necessary to improve the quality of teaching of all subjects. Special attention is paid to the issues of teaching languages, in particular Russian as a non-native language. The main means of overcoming all the existing difficulties seems to many to be the introduction of a competence-based approach into the educational process. Due to a number of objective and subjective reasons, the reform is difficult: there are ascetics among teachers who worked in good faith without announcing the reform, achieving excellent results, but there are many teachers who do not understand and do not accept the ideas of a competence approach. The purpose of this article is to describe not only the general provisions of this innovation, but also to analyze the possibility of its implementation in Russian lessons in a Tajik school, taking into account the existing.

БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ТАДЖИКИСТАНЕ



Н. Н. Рогозная
доктор филологических наук,
профессор,
профессор кафедры
методики преподавания
РКИ Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
NNRogoznaia@pushkin.institute

Ключевые слова:
монолингвизм,
билингвизм, полилингвизм,
координативный,
субординативный,
билингвальная ситуация,
социальная востребованность

В статье рассматриваются проблемы языковой ситуации в Таджикистане на современном этапе и функционирование субординативного билингвизма. Смена социальной парадигмы. Востребованность обществом полилингвальной личности. Прогнозирование языковой востребованности на ближайшую перспективу.

Интерес к языкам и их востребованность в современном мире сродни распространению информационных технологий, которые приходят стремительно, опережая сознание. Специфика языкового контакта заключается в том, что монолингв, овладевая иной лингвистической реальностью, осуществляет переход к новой языковой системе и культуре, вступая в стадию билингвизма, а затем, возможно, полилингвизма. Это не значит, что в его сознании образуются две или более лингвистические системы. Как писал Л. В. Щерба, в сознании индивидуума образуется новая структура с двумя и более терминами [7]: билингвизм и полилингвизм.

Билингвизм представляет собой языковую способность личности и локализуется в сознании индивидуума. Под билингвизмом следует признать знание индивидуумом более, чем одного языка, т. е. родного (материнского), и знание на определенном уровне неродного (благоприобретаемого) языка. По сути дела, выделение различных типов билингвизма, таких как рецептивный, репродуктивный, продуктивный, — это больше методическая терминология, а выделение по соотнесенности речевых механизмов — чистый и смешанный и других типов и видов — часто не выстроены в логической цепочке видения проблем. Мы предлагаем использовать классическую типологию билингвизма, предложенную еще в 70-е гг. прошлого века У. Вайнрайхом, В. А. Виноградовым и многими другими лингвистами:

- 1) координативный,
- 2) коррелятивный,
- 3) субординативный.

Проанализируем языковую ситуацию в таджикском социуме и распространение типа билингвизма.

Русский язык и русское слово стали ментальной частью сознания народов Таджикистана на долгие годы — до самого распада Советского Союза. Именно в те времена функционирует показательная

оценка владения билингвизмом со стороны носителей русского языка: «Говорит, как мы с тобой». Этот тип и можно назвать координативным, или совершенным билингвизмом.

Билингвизм представляет собой языковую способность личности и локализуется в сознании индивидуума. Под билингвизмом следует признать знание индивидуумом более, чем одного языка, т. е. родного (материнского), и знание на определенном уровне неродного (благоприобретаемого) языка.

Слом социальных систем повлек и языковой слом. Последовавшие социальные потрясения привели не только к утрате русского языка, особенно в регионах, но и к появлению молодого поколения, которое не могло читать и писать даже на родном языке, так как школы как образовательные институты не работали. Все это обрушило позиции координативного билингвизма. Ситуация начинает меняться в республике в лучшую сторону с начала XXI в.

На правительственном уровне принимается ряд государственных программ 2004–2014 гг., 2014–2020 гг. [5], которые наметили и реализовали социально-культурный компонент по возвращению русского языка в образовательный процесс Таджикистана, а также подготовку педагогических национальных кадров для страны. Билингвальная ситуация в стране возрождается, но уровень билингвизма замирает на отметке «субординативный», т. е. подчиненный в общей социальной схеме развития языковых контактов.

Позитивные изменения в обществе и социальная востребованность языковых контактов всегда способствуют развитию интеллектуального потенциала молодого поколения, его просвещению. В этой связи в 2021 г. был дан старт новой Государственной программе по русскому языку, рассчитанной до 2030 г. В ней представлена более совершенная программа, включающая цели и задачи формирования билингвальной и полилингвальной личности [1].

Если до 2000 г. русский служил в Таджикистане связующим звеном со всем миром [6: 264], то сегодня на эту роль претендуют и другие языки, в частности, английский.

Мухаматов Г. Б. замечает, что «Лидер нации, Президент РТ Эмомали Рахмон в своем Послании Парламенту и народу Таджикистана в январе 2022 года озвучил идею более глубокого и качественного подхода в преподавании и изучении русского и английского языков в образовательных

учреждениях страны до 2030 года» [3]. Таким образом, изменение стратегий на реализацию данной грандиозной идеи по созданию в республике полилингвальной и поликультурной среды принимает другой оборот. На социальную арену востребованности выходит несколько игроков: таджикский, русский, английский, узбекский, киргизский, китайский и другие языки.

Проведенное анкетирование среди студенческой молодежи Таджикистана показало, что при учебном общении используется два языка: только таджикский (28 %), только английский (28 %).

На вопрос: «Как вы считаете, какие языки получат развитие в науке и системе образования в Таджикистане?» — был получен ответ, что первое место будет принадлежать английскому языку — 54 %, второе место — русскому и таджикскому — 50 %, третье — русскому языку — 38 %, четвертое — таджикскому языку — 20 %. Такими глазами молодые люди смотрят на мир будущего.

Учителя и преподаватели до 40 лет используют в профессиональном общении: русский и таджикский — 39 %, таджикский — 19 %, русский — 13 %, английский — 6 %.

На вопрос: «Какие языки получают развитие в науке и образовании?» — учителя и преподаватели ответили: русский и таджикский — 46 %, русский — 8,2 %, английский — 8,2 %, таджикский — 6,9 %, китайский — 4,6 %.

В настоящее время в республике билингвизм рассматривается как общественная норма, в соответствии с которой русский язык, наряду с таджикским, выступает в качестве второго изучаемого языка потому, что еще сильна связь времен и поколений тех, кто изо всех сил сражался и продолжает сражаться за русский язык, за русское слово.

Поколение после 40 в профессиональном общении использует в 80 % русский и таджикский языки, 40 % использует русский язык, 20 % — таджикский, 15 % — английский. При ответе на вопрос: «Какие языки получают развитие в науке и высшем образовании?» — результаты следующие: таджикский и русские языки — 55 %, русский — 45 %, английский — 30 %, таджикский — 15 %. Такая статистика показывает динамику развития языков и заставляет задуматься о выстраивании политики в языковой ситуации завтрашнего дня.

Сегодня в республике, по данным Министерства науки и образования, насчитывается 38 только

русских общеобразовательных школ, в 175 школах существуют классы с русским языком обучения, количество классов в 2020/2021 учебном году составило 3422, где обучались более 100 000 учащихся.

В одиннадцати вузах Таджикистана функционируют факультеты или отделения русской филологии. Во всех вузах существуют группы на русском языке обучения. Во внеязыковых группах вузов обучение русскому языку ведется в течение одного или двух семестров [4; 6].

В настоящее время в республике билингвизм рассматривается как общественная норма, в соответствии с которой русский язык, наряду с таджикским, выступает в качестве второго изучаемого языка потому, что еще сильна связь времен и поколений тех, кто изо всех сил сражался и продолжает сражаться за русский язык, за русское слово.

Несмотря на расширение масштабов развития русского языка и принятия позитивных мер по его укреплению, школы республики испытывают много проблем и сегодня. Это нехватка преподавателей русского языка и литературы, общественно-гуманитарных, технических дисциплин; отсутствие условий билингвальной адаптации для сельских учителей и школьников; недостаток учебников и методических материалов, отставание технического и информационных блоков при овладении русским языком и многого другого. Хочется верить, что живая русская речь не покинет города и села Таджикистана. Однажды на Форуме учителей пожилая учительница, русская по этнической принадлежности, но с молодых лет проживающая в Таджикистане, сказала: «У меня две Родины, и душа одинаково болит за каждую из них». ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2020–2030 годы // Нормативно-правовые акты системы образования. Душанбе, 2020.
2. Конституция Республики Таджикистан, ст. 2. URL: <http://www.president/tj/ru/taksonomy/term/5/112>
3. Мухаметов Г. Б. Общие вопросы функционирования русского языка в Республике Таджикистан // Вестник Таджикского Национального университета. 2022. № 7. С. 126–133.
4. Пять школ откроет Россия в Таджикистане для продвижения русского языка // Россия для всех. 07.08.2018. URL: <https://tjk.rus4all.ru/tducatuon//20180807/728728926.html>
5. Салимов Р. Д. Проблема языковой политики и развитие языков в многоязычном Таджикистане // Слово.РУ: Балтийский акцент. Калининград: БФУ им. Канта, 2012. № 2. С. 56–60.
6. Усмонова Р. Русский язык в культуре и политике Таджикистана. Язык. Словесность. Культура 2011. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-philology-2011-2/1-usmonov.pdf>
7. Щерба Л. В. Об особенностях преподавания русского языка в национальных республиках и областях. Тезисы доклада // Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотип. 2004. М.: Едиториал УРСС. 432 с.

N. N. Rogoznaya

Doctor of Philology, Professor,

Professor of the Department of Teaching Methods of RFL of the Pushkin State Russian Language Institute

Moscow, Russia

NNRogoznaia@pushkin.institute

BI- AND POLYLINGUALISM IN MODERN TAJIKISTAN

Keywords: monolingualism, bilingualism, multilingualism, coordinate, subordinate, bilingual situation, social relevance.

The article deals with the problems of the language situation in Tajikistan at the present stage and the functioning of subordinate bilingualism. A change in the social paradigm. The demand for a polylingual personality by society. Forecasting of language demand in the near future.

ВЫДАЮЩИЙСЯ РОССИЙСКО- ТАДЖИКСКИЙ ЛИНГВИСТ ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА УСПЕНСКАЯ



С. Я. Балхова
доктор филологических
наук, профессор
филиала Московского
государственного
университета
им. М. В. Ломоносова
Душанбе, Таджикистан
balkhovasvetlana@gmail.com



С. Ю. Камышева
руководитель Центра
языковой политики
и международного
образования Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
skamysheva@yandex.ru

Ключевые слова:
лингвистика, научная школа,
говоры таджиков, гиссарский
диалект, научная экспедиция

Имя Успенской Людмилы Владимировны, видного ученого, известно не только в Таджикистане, но и во многих странах Европы и Центральной Азии. Людмилу Владимировну помнят и чтят ее последователи, соратники и ученики. Естественно, что о Л. В. Успенской написано ряд воспоминаний и статей автобиографического характера. В этой статье мы рассматриваем наследие Людмилы Владимировны как вклад в развитие русистики и таджиковедения в Таджикистане.

Отечественное языкознание Таджикистана невозможно представить без такого ученого, как Людмила Владимировна Успенская. Она оставила значимый след в учении о русском и таджикском языках, немало сделала для становления современной гуманитарной науки и воспитала целую плеяду талантливых ученых.

Людмила Владимировна происходила из дворянской семьи. Родилась и выросла в Петербурге. Ее мать Раиса Соболева окончила Бестужевские (Высшие женские) курсы, преподавала в гимназии, позже многие годы проработала директором школы.

После окончания средней школы Людмила поступила на факультет востоковедения Ленинградского университета. Летом 1930 года ее, студентку-третьекурсницу, отправляют на практику в Таджикистан. В поезде она знакомится с молодым таджиком Касимом Зульфикаровым. Молодые полюбили друг друга и через два года, получив согласие родителей, поженились. Так любовь связала жизнь Людмилы Успенской с Таджикистаном.

Людмила Владимировна Успенская еще студенткой Ленинградского университета проявила блестящие научные задатки. В Таджикистане, куда после свадьбы переехала Успенская, ее выделил академик Бободжон Гафуров, увидевший огромный потенциал в начинающем ученом, и хлопотал о том, чтобы Л. В. Успенскую пригласили ученым секретарем Института истории, языка и литературы Академии наук, главным ученым секретарем Президиума АН Таджикской ССР, когда президентом был сам Садриддин Айни — основоположник таджикской советской литературы.

В 1932 году у Людмилы и Касима родилась дочь Зайнаб, а через 4 года — сын Тимур. Но счастье длилось недолго: вскоре после рождения сына Касима Зульфикарова репрессировали и в 1937 году расстреляли как «врага народа».

Только в 1956 году Людмила Владимировна получила документ о реабилитации Мухаммадкосима Зульфикарова... А тогда она осталась одна, с двумя маленькими детьми, много работала и занималась наукой, объездила многие кишлаки Гиссара, Рамита и Варзоба, собирая материал для научных статей. Квартиру в правительственном доме отобрали, семья поселилась в кибитке на окраине Сталинабада.

Перед войной Успенская с детьми переехала в маленькую квартирку на улице Бохтар — снова помог академик Бободжон Гафуров. Тут создавался первый большой «Таджикско-русский словарь». Вместе с Людмилой Владимировной над изданием словаря трудились поэт Мухаммаджон Рахими, академик Абдулгани Мирзоев, другие языковеды.

Этот словарь вышел в 1949 году, следующий «Таджикско-русский словарь» — в 1954-м. Позже Людмиле Владимировне дали квартиру в районе



Зеленого базара, где она и прожила до 84 лет, до отъезда в Петербург.

Л. В. Успенская по-прежнему часто ездила по кишлакам. Собирала редкие слова, пословицы, поговорки, как геолог драгоценные камни... За то, что хорошо говорила по-таджикски, ее уважали, она сразу становилась своим человеком. В эти годы она собирала материал для своей научной работы. Результатом стала книга «Каратагский говор таджиков», вышедшая в 1956 году. А в 1962 году, после научной экспедиции, выпустила монографию «Говоры таджиков Гиссарского района». Потом написала сравнительную и сопоставительную грамматику, продолжала писать учебники русского языка для таджикских классов...

Л. В. Успенская одновременно занималась лингвистикой и литературоведением. Труды ее известны в широких кругах языковедов. Людмила Владимировна выработала собственный исследовательский метод, который основан на широком привлечении исторического контекста в изучение особенностей литературного произведения. Она считала важным изучать специфику авторского стиля, которая поможет глубже проникнуть в замысел автора и раскрыть культурный пласт народа. Позже Л. В. Успенская создает стройное учение о категории образа автора и авторской стилистике, которое находилось на стыке литературоведения и лингвистики.

Однако Людмила Владимировна Успенская завоевала всемирное признание именно в лингвистике. Сфера ее научных интересов лежала в области русского и таджикского языковедения, она создала собственную научную школу, которая опиралась на работы известных лингвистов и открывала широкие возможности для описания и систематизации этих языков. Ее вклад в развитие русистики и таджиковедения в Таджикистане чрезвычайно велик. Успенская построила свою методику преподавания русского языка в таджикоязычной аудитории, опираясь на взгляды таких ученых, как Р. Л. Неменова, В. С. Расторгуева, А. З. Розенфельд, Н. М. Шанский, А. В. Калинин, Л. Бузургзода, Н. Гадоев, Р. Гафарова, Г. Н. Джураева, Т. Максудов, Б. Н. Ниезмухаммадов, М. Эшниевова и др.

Работы Л. В. Успенской по языку художественной литературы, объединяющие ресурсы лингвистики и литературоведения, позволяют глубоко проникнуть в суть произведения и авторского стиля. Эти работы дали возможность ученой эффективно использовать собранные примеры в своих работах по диалектологии. Проработав ряд текстов, Людмила Владимировна обратила внимание на особенности стилей авторов, связанных, по ее мнению, с местом проживания, что побудило обратить особое внимание на исследование таджикских диалектов. Успенская писала, что до 60-х годов работы по исследованию диалектов носили описательный характер и не отражали особенностей таджикских диалектов. Приняв участие в ряде научных экспедиций по изучению диалектов таджикского языка, Людмила Владимировна собрала бесценный материал отдельных диалектов, что дало возможность сравнительного изучения и научного обобщения диалектов.

В процессе исследования фонетических и морфологических особенностей говоров Гиссара Л. В. Успенская выявила наличие двух самостоятельных говоров на территории этого

района — горный и долинный (равнинный) говор. Однако она подчеркивала, что лексика говора горного Гиссара нуждается в отдельном исследовании и изучении. Рассмотрение данного говора позволяет определить его место как переходящего говора между северными и южными диалектами таджикского языка. Диалектологи этот говор включили в один ряд с говорами Каратага и Варзоба. В. С. Расторгуева также отмечала, что говор горного Гиссара входит в группу северных диалектов таджикского языка (похож на диалекты Каратага, Самарканда, Бухары, Китоба, Пенджикента, Шахрисабза, Бойсуна, Дарбанда и верховья Сурхандарьи).

Л. В. Успенская подчеркивала, что говор горного Гиссара признан исследователями как отдельный говор и именно анализ лексики данного говора поможет выявить отношение речи населения горного Гиссара к литературному языку, северным и южным диалектам, определить его место среди аналогичных групп. Для определения гиссарского говора как самостоятельного Людмила Владимировна исследовала не только лексический состав говора, но также тематико-семантические особенности лексических элементов этого говора. Людмила Владимировна обратила особое внимание на своеобразные модели словообразования диалекта Гиссара. Гиссар в прошлом также считался в числе культурных и экономических областей таджикского народа. Поэтому исследование лексики говора горного Гиссара может содействовать определению развития таджикского языка в той или иной исторической местности; ученый писала, что лексика данного говора также обладает стилистическими особенностями, изучение которых является требованием времени.

Отсюда следует, что если такое положение, с одной стороны, является требованием времени, то, с другой стороны, зависит от того, что лексика современного таджикского литературного языка не изучалась в достаточной мере, ибо таджикская диалектология связана с развитием абсолютно всех областей таджикского языковедения. Во второй половине прошлого столетия в области лексикологии таджикского литературного языка были проведены ряд ценных исследований, что впоследствии после 70-х годов XX века стало причиной видимых преобразований в исследовании лексики диалектов.

И наконец, с целью сбора диалектного материала под руководством Л. В. Успенской в 1959 году в различных местностях Гиссарского района дважды (июнь-июль и октябрь) были проведены научные экспедиции Институтом языка и литературы имени Рудаки АН Таджикистана, результаты которых освещены Л. В. Успенской в монографии «Говоры таджиков Гиссарского района». Следует отметить, что характерные особенности диалектной речи жителей Гиссара до этого отмечались в 30-е годы XX века М. С. Андреевым (11),





а некоторые фонетические особенности диалектов Гиссара при сравнении с другими диалектами таджикского языка — Л. Бузургзода в 1940 году.

Классификация Л. В. Успенской была разработана на основе собранного материала, относящегося к говорам коренного населения сел: Гурен, Шамал, Искич, Кафшдузон, Шохон, Яккатут, Тахт, Нилу, Истони, Кушкаки Мазор, Турушбог, Хонакохи Кухи, Бедак, Хафттахта, Бобосурхон, Ходжа Зухур, Ходжачилдиер, Ходжачилдиери Боло, Сурхакчашма, разговорная речь которых относится к диалекту горного Гиссара, большинство жителей этих сел связывают свое происхождение с Самаркандом и его окрестностями.

Классификация и исследование материала осуществлено ученой с использованием распространенных диахронических и синхронических методов. Однако при определении отношения данного диалекта к современному таджикскому литературному языку, классическому языку и некоторым дальним и близким диалектам Людмила Владимировна также использовала сравнительный и исторические методы, использование которых продиктовано следующими факторами: определение лексического значения диалектных слов; тематическая классификация слов; показ границы и ареал распространения диалектных слов; рассмотрение структуры и состава диалектных слов; факторы изменения звукового облика слов; сравнительный анализ лексических диалектных элементов;

определение языковой принадлежности и этимологии диалектных слов; миграция этнических групп и их влияние на границу распространения диалекта горного Гиссара; причины архаизации отдельных диалектизмов; возникновение новых диалектных слов; влияние заимствованных слов; приобретение стилистических особенностей диалектной лексики.

Таджикская диалектология за последние годы добилась больших успехов в монографическом исследовании отдельных говоров и групп сходных таджикских диалектов как северной, так и южной частей Таджикистана, а также за его пределами в соседнем Узбекистане. Все эти работы послужили базой для написания коллективной монографии в пяти томах «Шеваҳои чанубии забони тоҷики» («Южные говоры таджикского языка») (1979, 1980, 1982, 1984). В этих трудах таджикские говоры исследуются не только в сравнительном плане, поскольку авторам удалось убедительно указать на многие их общие и отличительные черты. Результаты этих исследований дали возможность разработать вопросы классификации внутренних групп говоров каждого диалекта в отдельности, позволили выявить, что лексика говоров ряда районов, заселенных таджиками, либо слабо изучена, либо вовсе осталась без внимания. Исходя из этого Л. В. Успенская отмечает, что отсутствие диалектологических словарей лишает возможности провести более или менее углубленный анализ лексики таджикских говоров. Без всестороннего изучения свойств лексики каждого диалекта в отдельности, их общих и отличительных особенностей трудно установить границы распространения говоров и подговоров, признаки того или иного диалектного явления, изоглоссы лексических диалектизмов.

Также к числу подобных неизученных до сих пор говоров относится каратагский говор. Людмила Владимировна, как истинный филолог, материал для книги «Каратагский говор таджиков» собирала в горных деревнях. Она записывала редкие слова, пословицы, поговорки. Ученая особое внимание при сборе материала уделяла записи разговорной речи людей старшего поколения: жителей поселка Каратаг и селения его окрестностей Турсунзадевского района: Патру, Шунук, Ойборик, Уртабуз, Камуна, Олтинилав, Батош, Андреев, Жданов, Куйбышев, Кушбулок, Янгиари.

Говор Каратага получил достаточно полное освещение в монографии Л. В. Успенской «Каратагский говор таджикского языка». В этой монографии Людмила Владимировна описала фонетический и морфологический уровни, что касается лексики этого говора, то лингвист на основе собранного материала проанализировала лексическое богатство говора; выявила соотношения двух основных пластов словарного состава говора — общенародных слов и собственно диалектных единиц (лексических

Содержество

диалектизмов); характеристику отличительных черт противопоставленных/непротивопоставленных, полных/неполных лексических диалектизмов; определение источников образования и увеличения количества лексических диалектизмов; выявление состояния общенародных слов с точки зрения семантики и фонетического состава в употреблении жителями Каратага; установление общности и расхождения лексики данного говора в сопоставлении с лексикой современного таджикского литературного языка; анализ лексики говора по принципу тематико-семантической группы: предметные и абстрактные слова; изучение типов системных и семантических связей слов в лексике говора (синонимия, антонимия, омонимия, многозначность), структуры слов и словообразовательных средств; уточнение путем сопоставления места каратагского говора как среди сходных говоров северной группы, так и в говорах других диалектных групп таджикского языка.

С военных 1940-х и до 1993 года Людмила Владимировна работала литературным переводчиком республиканской газеты «Тоджикистони сурх», ученым секретарем Института истории, языка и литературы Академии наук, главным ученым секретарем Президиума АН Таджикской ССР, была зав. кафедрой русской филологии на факультете русского языка и литературы Таджикского государственного педагогического университета. Она руководила работой многих аспирантов, которые успешно защитили кандидатские диссертации.

В течение ряда лет Людмила Владимировна работала над написанием сравнительной и сопоставительной грамматики и учебников русского языка для таджикских классов, которые издавались и переиздавались. По ее учебникам и сейчас тысячи таджиков учат русский язык.

Согласно концепции Л. В. Успенской, обучение русскому языку в школе предусматривает формирование не только лингвистической (языковой), но и коммуникативной (речевой) компетенции школьников, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности, а также с культурой устной и письменной речи, правилами и способами использования языка в разных сферах общения.

Исходя из того, что формирование коммуникативной компетенции — процесс длительный и достаточно сложный, особую сложность в преподавании русского языка представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта ребенка, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком и все это было рассмотрено лингвистом в ее учебниках начиная с пятого класса и до завершения курса обучения русского языка таджикозычной аудитории.

В 60–80-х годах в школах, особенно в сельской местности, учились дети с разным уровнем обучаемости. Социальный состав учеников во многом



определил интеллектуальные, коммуникативные возможности и личную направленность детей. Для того чтобы расширить лингвистический кругозор обучающихся и сформировать коммуникативную компетенцию, Л. В. Успенская уделяла большое внимание анализу результатов речевых умений и навыков. Структура ее учебников была направлена на обучение формированию умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Основная цель ее учебников — обучение чтению, говорению, письму.

Система ее учебников по развитию коммуникативных умений и навыков обучающихся состоит из следующих компонентов:

1. Диагностика уровня коммуникативных умений и навыков обучающихся.
2. Планирование развития коммуникативных умений и навыков с учетом достижений обучающихся и зоны их развития.
3. Создание психолого-педагогических и организационно-педагогических условий для развития коммуникативных умений и навыков обучающихся через введение активных форм обучения, использование системы упражнений.
4. Планирование учебного процесса с учетом мотивации обучающихся через систему уроков, каждый урок и отдельные этапы урока.
5. Оценка и анализ эффективности работы, планирование дальнейшей работы на основе данных и выводов о результативности.

Исходя из диагностических данных уровня коммуникативных умений и навыков обучающихся, свою работу Л. В. Успенская построила в несколько этапов:

- 1) формирование и усвоение знаний основных речеведческих понятий;
- 2) развитие умений и навыков анализа текста;
- 3) развитие умений воспроизводить и создавать текст;
- 4) работа по совершенствованию высказывания обучающихся;
- 5) работа по применению умений и навыков речевого общения в различных сферах и ситуациях общения с учетом адресата, стиля.

Несмотря на то что Людмила Владимировна была одной из первых ученых, разработавших учебники по обучению русскому языку, она, используя традиционные методы и формы работы, а также элементы развивающих технологий: игровых технологий, технологии развития критического мышления, построила свои учебники таким образом, что даже сегодня в XXI веке ее учебники пользуются большим успехом.

Цель ее работ — систематизировать работу по формированию коммуникативной компетенции у учащихся 5–7-х классов, показать пути решения конкретных вопросов методики развития речи, научить учащихся правильно излагать мысли в устной и письменной формах, соблюдать нормы построения текста, осуществлять речевой самоконтроль, оценивать свою речь с точки зрения ее содержания и языкового оформления.

Людмила Владимировна Успенская, педагог с большой буквы, на занятиях развивая речь обучающихся, объясняла, что развитие речи протекает более успешно в благоприятной речевой среде — это семья, класс, школа, люди, с которыми постоянно общается обучаемый. Благоприятная речевая среда складывается там, где проявляется большой интерес к книге, к чтению, где постоянно возникают и удовлетворяются интеллектуальные потребности, где обнаруживается стремление

к высокой культуре речи. Диапазон работы над речевой компетентностью включает целую систему специальных уроков, праздников (декады русского языка и литературы, конкурс сочинений, интеллектуальный марафон, защита исследовательских работ по творчеству писателей и т. д.), гостинных, литературно-музыкальных композиций, классных часов, внеклассных мероприятий.

Таким образом, профессор Л. В. Успенская огромное внимание уделяла не только обучению русскому языку в аудиторных формах работы, но и внеаудиторным формам, позволяющим формировать культурную, социально активную личность обучаемого, открытую для взаимодействия с окружающим миром, обладающим способностью осуществлять коммуникативную деятельность и применять умения и навыки речевого общения в различных сферах и ситуациях.

В 1993 году Людмила Владимировна уехала из Таджикистана. И гражданская война в стране, и преклонный возраст решили за нее, что ей надо находиться с семьей, в России... Она переехала в Петербург, к истокам — там она появилась на свет, там жила ее дочь.

Но в своем родном Ленинграде-Петербурге профессор Успенская очень скучала по своему так же родному Сталинабаду-Душанбе — ведь вся жизнь ее прошла в этом городе! Очень радовалась, когда навещали ее таджики, которые учились и работали в Петербурге.

Людмила Владимировна Успенская скончалась 23 октября 2000 года на 92-м году жизни. Родные похоронили ее на старинном Серафимовском кладбище Петербурга, рядом с ее родителями...

Но и здесь Таджикистан благодарно не оставил, не забыл ее: проводить ученую в последний путь пришли представители петербургской таджикской интеллигенции, многие из которых не были лично знакомы с Людмилой Владимировной. Они сказали: «Мы пришли попрощаться с человеком, который служил нашей стране, символизировал Таджикистан». ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев М. С. Краткий обзор некоторых особенностей таджикских говоров (Материалы) / М. С. Андреев. Сталинабад; Ташкент: ЦК НТК и Тадж. госиздат, 1930. 65 с.
2. Бузургзода Л. Фонетика таджикского литературного языка (на тадж. яз.). Сталинабад, 1940. 72 с.
3. Зарубин И. И. Очерки разговорного языка самаркандских евреев / И. И. Зарубина. Л.: Изд-во АН СССР, 1928. С. 95–180.
4. Иванова С. Ю. Говор таджиков города Пенджикента: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22 / С. Ю. Иванова. М., 1952. 26 с.
5. Мухторов А. Гиссар (на тадж. яз.) / Душанбе: Адиб, 1995. 304 с.
6. Ниезмухаммадов Б. Канибадамское наречие таджикского языка. Сталинабад: Изд-во АН Тадж. ССР, 1951. 58 с.
7. Расторгуева В. С. Опыт сравнительного изучения таджикских говоров. М.: Наука, 1964. 188 с.
8. Семенов А. А. Этнографические очерки Зеравшанских гор Каратегина и Дарваза. М., 1903. 193 с.
9. Успенская Л. В. Каратагский говор таджикского языка. М., 1957. 267 с.
10. Успенская Л. В. Говоры таджиков Гиссарского района. Душанбе, 1962.
11. Успенская Л. В. Методическое пособие по русскому языку для 4-го класса тадж. шк. по использованию учебника по русскому языку в таджикской школе. Душанбе, 1956.

Содружество

12. Успенская Л. В. Русский язык: Учебник для 4-го класса. Душанбе: Маориф, 1975. 167 с.
13. Успенская Л. В. Русский язык: Учебник для 5-го класса. Душанбе: Маориф, 1986. 199 с.
14. Успенская Л. В. Русский язык: Учебник для 6-го класса / Л. В. Успенская, В. С. Абдуллоева. Душанбе: Маориф, 1983. 199 с.
15. Успенская Л. В. Русский учебник для 7-го класса школ с таджикском языком обучения. Душанбе: Маориф, 1994. 144 с.
16. Успенская Л. В. Путь к сердцу народа. Таджикский язык и возможности дальнейшего укрепления дружбы народов СССР // Коммунист Таджикистана, 1987. 1 января.
17. Шукуров М. Каждое слово имеет свое место и назначение. Душанбе: Ирфон, 1985. 165 с. (на тадж. яз).
18. Энциклопедия Гиссара. Гиссар, 2015. 336 с.

S. Ya. Balkhova

*Doctor of Philology,
professor of Lomonosov Moscow State University Branch
Dushanbe, Tajikistan
balkhovasvetlana@gmail.com*

S. Ju. Kamysheva

*Head of the Centre for Language Policy and International Education,
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
skamysheva@yandex.ru*

OUTSTANDING RUSSIAN AND TAJIK LINGUIST LYUDMILA VLADIMIROVNA USPENSKAYA

Keywords: linguistics, scientific school, Tajik dialects, Hissar dialect, scientific expedition.

The name of Lyudmila Vladimirovna Uspenskaya, an outstanding scientist, is known not only in Tajikistan, but also in many countries of Europe and Central Asia. She is remembered and honored by her followers, associates and students. Naturally, a number of memoirs and autobiographical articles have been written about L. V. Uspenskaya. In this article, we consider the legacy of Lyudmila Vladimirovna as a contribution to the development of Russian and Tajik Languages studies in Tajikistan.

Тимур Касимович Зулфикаров, сын Людмилы Владимировны Успенской

МАТУШКА-БЕРЕЗКА

Я пойду в осенние яснополянские раздолья,
Где гуляют ветры-листобои,
Есть там юная, жемчужная березка —
Одинокая на одиноком косогоре,
Есть там юная, пресветлая березка —
Золотистая на золотистом косогоре...

Я стою у той березки заворобченный,
Будто в детстве меня гладят по головушке...
Ах, березка!
Ты ж на матушку мою похожая!..
В белом платице в золотой горошек...
Ах, березка!
Ты мне молодую мою матушку напомнила —
В белом платице в золотой горошек,
Ах, березка!
Ты мне матушку напомнила
В белом платице в золотой горошек...

Только матушка моя ушла в иные рощи —
В те, что никогда не осыпаются,
Потому я по-сыновьи обнимаю ту березку,
И она мне отвечает, отвечает...
Потому я по-сиротски обнимаю ту березку,
И она меня ветвями обнимает...

Скоро, скоро я уйду вослед за матушкой,
А березка на земле останется —
Только осенью от ветра-листобая
Золотыми листьями расплачется,
Только осенью, меня вспоминая,
Золотыми листьями расплачется...

Я стою у той березки зачарованный,
Будто в детстве меня гладят по головушке...
Ах, березка!
Ты на матушку мою похожая!..
В белом платице в золотой горошек...
Ах, березка!
Ты мне молодую мою матушку напомнила —
В белом платице в золотой горошек...
Ах, березка!
Ты мне матушку напомнила —
В вечном платице в золотой горошек...
Ах, березка!
Ты мне золотую мою матушку напомнила —
В вечном платице в золотой горошек!..

Ясная Поляна, сентябрь, 2008

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ



О. П. Шарипова
кандидат педагогических наук,
преподаватель Кулябского
государственного
университета им. А. Рудаки
Куляб, Таджикистан
vip.odinamo@mail.ru

Ключевые слова:
*эстетика, свободная
речь, содержательность,
понятность, выразительность,
обращение к слушателям,
изобразительное искусство,
учебные предметы*

В статье обосновывается важность развития у детей чувства прекрасного, формирования художественного вкуса, умения правильно понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы. Большая роль в решении этих задач отведена искусству и относящимся к нему школьным предметам, в частности литературе, музыке, пению, изобразительному искусству, эстетике.

Яркие эстетические переживания формируются у детей, начиная с первого учебного дня. Известно, что этот день очень важен для всех детей, он может стать одним из самых ярких страниц детства. Задача школы состоит в том, чтобы первый учебный день стал и первым днем ярких, радостных эстетических переживаний. В традиции многих школ вошла тщательная подготовка к встрече первоклассников. Учителя заботятся о том, чтобы это стало настоящим торжеством, а класс был для них как можно более привлекательным. Уже в первый день первоклассники знакомятся со своей школой. Учитель обращает внимание детей на оформление школы, на пришкольный участок, подчеркивая при этом, что многое из увиденного детьми сделано их старшими товарищами. Это сразу настроит детей на активное участие в жизни школы.

Еще одна особенность эстетического воспитания в младшем школьном возрасте связана с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов школьника. Например, формирование эстетических идеалов у детей как части их мировоззрения — сложный и длительный процесс. Это отмечают большинство педагогов и психологов.

Умение учиться красиво, а именно функционально и эффектно оформить доску, правильно расположить на ней учебный материал по математике, родному языку, аккуратно написать буквы, цифры, сделать красивые зарисовки на доске — все это относится к формированию эстетических вкусов школьников. Поэтому учитель постоянно должен обращать внимание детей на то, как аккуратно и правильно оформлять записи в тетрадях. Учитель тщательно инструктирует детей и поощряет их стремление внести элементы самостоятельности в эту работу.

Уроки выразительного чтения занимают значительное место в учебном процессе, и при правильном их построении являются важным средством эстетического развития учащихся. На этих уроках

Методика

надо добиваться, чтобы дети научились воспринимать литературное произведение как произведение искусства, смогли правильно оценить основных действующих лиц, их характерные черты, поступки, дела, чтобы они почувствовали и поняли художественные достоинства произведения. Эти требования пока не стали обязательными в работе каждого учителя, некоторые учителя до сих пор рассматривают исключительно познавательную сторону литературных произведений, данных в учебниках.

Эстетика поведения и внешнего облика — не менее значимый фактор эстетического воспитания. Здесь существенное влияние на детей оказывает непосредственно личность учителя. К. В. Гавриловец отмечает: «В своей работе учитель влияет на воспитанников всем своим внешним обликом. В его костюме, причёске проявляется эстетический вкус, отношение к моде, которое не может не влиять на вкусы юных учеников. Модный и в то же время деловой стиль в одежде, чувство меры в косметике, выборе украшений помогают формировать у подростков правильный взгляд на соотношение внешнего и внутреннего в облике человека, вырабатывать у них нравственно-эстетический критерий достоинства человека» [2: 14].

Выразительное чтение может оказать большое влияние на эстетическое воспитание детей в том случае, если учитель научит их не только эстетически правильно воспринимать материал, но и вызовет у них желание выразить свое отношение к художественным достоинствам литературного произведения: методу, стилю, языку, средствам художественного изображения событий, героев. Ясно, что делать это нужно в доступной для младших школьников форме, не используя сложных литературоведческих терминов.

Чтобы усилить степень эмоционального восприятия, необходимо сопоставить сюжетную ситуацию в художественном произведении с собственным опытом школьников. Например, описания природы в литературных произведениях полезно сравнить с наблюдениями самих детей. Метод сравнения активизирует детей, заставляет работать их мозг, помогает удерживать внимание.

Воздействие литературных произведений может быть усилено за счет сочетания чтения с различными видами художественной деятельности детей: пением, рисованием, раскрашиванием, лепкой, моделированием. В книгах для чтения встречаются народные песни, стихотворения, которые могут стать материалом для переложения для уроков пения.

По мотивам некоторых произведений написаны великолепные картины. Необходимо использовать их на уроках. Учитель может предложить учащимся придумать и нарисовать свои иллюстрации к отдельным рассказам и сказкам, а затем провести конкурс на лучший рисунок.

Но все же решающая роль принадлежит учебным занятиям, непосредственно связанным

с искусством. Оно воздействует на чувства человека через художественный образ, вызывает у него яркие переживания, способствует формированию разнообразных эмоций.

«Художественная литература — органическая часть искусства как формы общественного сознания и выражения эстетического отношения человека к действительности» [7: 100]. Она связана со всеми видами искусства, составляет основу многих из них, дала жизнь таким видам искусства, как театр и кино, ее широко использует изобразительное искусство и хореография. Процесс восприятия и постижения подлинного литературного произведения доставляет читателю эстетическое наслаждение, влияет на духовный мир личности, формирование ее потребностей, мотивов поведения, способствует развитию ее мыслительных процессов, расширяет кругозор человека, углубляет его познания.

Младшие школьники обладают ярко выраженной способностью глубоко чувствовать и переживать прекрасное. Поэтому в работе с учащимися необходимо использовать каждую возможность для занятий искусством, чтобы раскрыть для детей прекрасное в жизни, обогатить их духовный облик, побудить к активной общественной деятельности, к борьбе с тем, что мешает утверждению лучших человеческих идеалов в жизни.

Будущему учителю необходимо знать, как с точки зрения педагогики, психологии и методики организовать и провести уроки изобразительного искусства. Специфика уроков изобразительного искусства определяет и средства эстетического воспитания детей. Л. А. Неменская считает, что осознание личностного смысла восприятия конкретного художественного произведения выступает как способ одновременного постижения раскрытия духовного мира учащегося; происходит переплетение отношения школьника к конкретному произведению и к действительности, отображенной в нем.

Изучение в национальной школе русской литературы на языке оригинала требует от учащихся высокого уровня владения русской речью. Этот уровень не может быть достигнут только на занятиях языком, поэтому на уроках литературы ведется целенаправленная работа по развитию речи учащихся.

Академик В. Виноградов, анализируя проблемы культуры речи, подчеркивал, что для правильной речи «прежде всего необходимо глубоко понять и активно воспринять структурные формы и нормы современного языка в их внутреннем единстве, необходимо овладеть системой языка во всех ее пластах и ярусах» [6: 254].

Устанавливая оптимальный уровень развития речи учащихся национальной школы, нельзя не учитывать условий, в которых происходит изучение второго языка.

Чтобы правильно организовать процесс развития свободной речи учащихся национальной

школы, необходимо учитывать целый ряд психологических факторов.

Современная психология рассматривает речь как сложный вид человеческой деятельности, связанный не только с мышлением человека, но и с поведением. Как и любая другая деятельность, речевое действие мотивированно, целенаправленно и совершается в какой-то ситуации.

Говорящий обычно ставит перед собой цель, которой он пытается достичь своей речью. Следовательно, речь учащихся будет только тогда естественной устной речью, речевым поступком, когда она будет исходить из внутренней потребности самовыражения, будет содержать новую информацию, и в речи будет выступать собственное отношение говорящего к описываемой действительности.

Свободная речь — это естественная речевая деятельность учащихся, предполагающая такой уровень развития речевых умений и навыков, который позволяет, комбинируя изученный материал, свободно и относительно правильно выражать свои мысли в самых различных ситуациях. Под относительной правильностью подразумевается отсутствие нарушений с точки зрения системы русского языка в пределах изученного учащимися и адекватный, правильный отбор языковых средств в соответствии с речевой ситуацией.

Естественной является такая речевая деятельность ученика, которая нужна ему для осуществления реального общения (коммуникации) на русском языке в реальной жизни, а также для нормального протекания учебного процесса на русском языке на уроках русского языка и литературы, предусматривающего реальное общение и усвоение знаний. Естественной можно назвать всякую речевую деятельность, которая при относительной правильности потребует большой самостоятельности учащихся (правда, установить с полной достоверностью границы «своих» и «не своих» мыслей — задача весьма трудная).

Психологи условно выделяют три вида деятельности, ведущих к овладению учебным материалом: репродуктивную деятельность (во время которой проявляется активность памяти, направленной на воспроизведение готового материала); репродуктивную мыслительную деятельность (связанную с привычным способом рассуждения) и продуктивную деятельность (связанную с решением познавательных задач и дающую какой-либо новый познавательный результат).

К первому виду учебной деятельности на уроках русской литературы в национальной школе, очевидно, следует отнести чтение стихотворного или прозаического текста наизусть.

Репродуктивной мыслительной деятельностью для учащихся национальной школы будет простой пересказ содержания художественного произведения, биографии писателя или учебной статьи, так как этот

вид деятельности потребует не только работы памяти, но и понимания, осознания слов и логических связей между ними; он потребует также определенных мыслительных операций, группировки мыслей, выделения смысловых опорных пунктов, соотнесения содержания разных частей текста друг с другом, выявления главного. Пересказ текста для учащихся национальной школы представляет собой самую простую аналитико-синтетическую мыслительную деятельность. С точки зрения развития речи пересказ будет совершенствовать навыки и умения подготовленной речи и закрепит изученный лексико-грамматический материал. Поэтому он является необходимым звеном в учебном процессе, но ограничиваться им в целях развития свободной речи нельзя.

Речевая деятельность учащихся на уроках русской литературы не вполне соответствует коммуникативным целям изучения языка еще и потому, что ученик чаще говорит со всеми и для всех, не обращаясь ни к кому персонально. Рассказ его не требует ответа, обмена мыслями. Задача учащихся, слушающих говорящего, чаще всего сводится к фиксированию и исправлению ошибок в речи товарища, т. е. они выполняют ту же роль учителя и поэтому не могут быть равноправными собеседниками отвечающего. В силу этого на уроках литературы не всегда воспитывается умение начать разговор по собственной инициативе, продолжить, поддержать его, возразить говорящему. В большей мере свободно говорить по-русски может научить анализ художественных произведений, проводимый в форме беседы. Руководя развитием свободной речи, учитель должен определить для себя и критерии ее оценки, иначе он не сумеет судить об успехах обучаемых.

Оценивая речь учащихся, учитель учитывает и объем высказывания, и использование учениками активизируемой лексики (правильность, выразительность речи). Показателем развитости речевых механизмов считают самоконтроль говорящего. Выделяют и уровни этого самоконтроля: I уровень — нет сличения речевого действия с программой (содержанием высказывания); II уровень — сличение есть, но по произвольно осознаваемой схеме выполнения программы; III уровень — сличение есть, но ошибка осознается в контексте, т. е. после звучания целого; IV уровень — ошибка исправляется. Названные уровни могут быть использованы в национальной школе как общие показатели развития русской речи учащихся, а также могут свидетельствовать о степени выработки умения и навыка использования активизируемой лексики в речи. Судить о выразительности свободной речи учащихся можно по количеству используемой оценочно-эмоциональной лексики, выражающей определительные отношения — признаки предметов и действий. Развитие русской речи в процессе изучения русской литературы во многом зависит от тематики и лексики программных произведений. Запас слов

Методика

и форм художественных произведений можно систематически анализировать по объему, сочетаемости слов в отличие от слов и форм обычной разговорной речи. Обогащенность художественной прозы и тем более драмы диалогическими построениями приближает их язык к нормам живой устной речи. Разнообразные синтаксические конструкции служат учащимся моделями, по которым они могут строить предложения.

Первая трудность, с которой сталкивается учитель, организуя развитие речи на материале художественных произведений, — это то, что их язык нельзя полностью отождествлять с литературным языком, поскольку он представлен не только художественными произведениями. Язык научной и научно-технической литературы, язык публицистики, официально-деловых документов также входит в состав общенародного литературного языка, влияя в свою очередь на его развитие. К тому же язык художественных произведений всегда индивидуален.

Вторая трудность состоит в том, что язык классических произведений, которые изучаются в школе, представляет собой художественную речь в ее высшем воплощении. Он выполняет не только коммуникативную, но и эстетическую функции. «Обычный способ создания художественной речи — это употребление слова в необычной ассоциации. Художественная речь производит впечатление некоторой новизны в обращении со словами». Это новизна достигается путем отбора слов различной языковой среды (введение варваризмов, диалектизмов, архаизмов, неологизмов) и изменение значения слова (поэтическая семантика, тропы) [7: 13]. Но если в художественном произведении всякое отступление от нормы мотивировано эстетической потребностью, то литературный язык как язык, выполняющий роль посредника в обмене информацией между самыми различными носителями языка, строго нормативен; ему присуща некоторая стабильность и некоторая стандартность.

Анализ языка художественных произведений, включенных в программу национальной школы, показывает необходимость раскрытия и основного, и дополнительного значений слова. Чтобы художественные тексты способствовали развитию свободной речи учащихся национальной школы, нужна предварительная подготовка к их изучению со стороны учителя и ученика. Кроме того, в целях развития речи нельзя ограничиваться словарем художественных произведений. При отборе языкового материала следует учитывать не только частотность и значимость активизируемых слов для раскрытия идейно-художественного содержания произведения, но и его коммуникативную ценность, степень трудности его усвоения.

Для развития свободной речи учащихся в процессе анализа художественных произведений нужно предварительно обработать (довести до автоматизма)

активизируемую лексику; активизировать и закрепить грамматический материал в соединении с новой лексикой; отработать разные виды свободной речи: диалогическую и монологическую, реактивную (содержащую реакцию на реплику, высказывание) и в особенности инициативную; воспитать у учащихся навыки речевого поведения: обучить их правильному употреблению грамматического и лексического материала с различной стилистической окраской; заострить внимание на тех языковых факторах, которые мешают погрузиться в произведение на русском языке.

К основным компонентам системы развития свободной речи следует отнести ситуативный минимум — лексику, нужную для адекватного реагирования на отобранные ситуации, языковую и коммуникативную модель. Ситуативный минимум должен включать ситуации, типичные для возраста учащихся и вытекающие из тематической лексики изучаемых художественных произведений.

В условиях национальной школы могут возникать естественные (реальные) и учебные ситуации. Реальные речевые ситуации на уроках литературы — это прежде всего не запланированное заранее обсуждение информации, полученной вне школы (через Интернет и телевидение, из кинофильмов, газет), а также событий из жизни класса и т. п. К естественной ситуации можно уже в средних классах отнести и беседу между учителем и учеником. Во время анализа произведения наиболее распространенными естественными ситуациями будут стихийные споры учащихся, а также та эвристическая беседа, цель которой — выяснить достоинства произведения.

К учебным ситуациям относятся те, которые создаются учителем искусственно в целях развития свободной речи. В их основе могут быть всевозможные ситуации из жизни учащихся в школе и вне ее.

Поскольку развитие свободной речи тесно связано с подготовкой к восприятию художественного произведения на втором языке, то возникает задача овладения и стилистической дифференциацией изучаемого лексического и грамматического материала, что, естественно, требует введения наиболее употребительных синонимов основной лексики. Это позволит показать, чем слова отличаются друг от друга, а также отработать их функциональные и семантические различия в речи.

В выборе языковой модели решающую роль должны играть два фактора: изучаемая грамматическая тема и коммуникативная задача, которая скажется и на содержании, и на форме речи. Таким образом, процесс развития свободной речи должен рассматриваться в неразрывной связи с процессом изучения художественного произведения, его анализом.

При анализе художественного произведения, а также при выборе путей развития свободной речи должны учитываться особенности изучаемого произведения, которые обусловлены такими

факторами, как творческая индивидуальность писателя, литературный метод. Приемы развития речи будут зависеть и от особенностей творчества изучаемого писателя, и от особенностей анализа данного произведения в национальной школе.

Рассмотрим, какие возможности для развития свободной речи существуют при изучении лирических стихотворений. Пересказ стихов учащимися в лучшем случае превращается в рассказ о фактах, побудивших написать эти стихи. У лирических стихотворений специфические законы, отличающие их от прозы, поэтому, переданные ученической прозой, они рассыпаются, становятся пустым набором слов. Нужна умелая организация работы над стихотворением, помогающая раскрыть дополнительные значения, которые содержатся в поэтическом языке.

Подготовленная речь — самая освоенная область развития речи учащихся в национальной школе. Наиболее распространенный ее вид — пересказ, который в методике квалифицируется как средство усвоения логического и эмоционального содержания произведения, как один из основных путей развития связной, контекстной речи.

Для пересказов отбираются эпизоды, которые могут быть не замечены школьниками в силу возрастных особенностей, несколько иной эстетической базы или недостаточного читательского опыта, как правило, это эпизоды, отражающие причинно-следственные отношения, описывающие события, которые способны вызвать у учащихся национальной школы несколько иные ассоциации, чем у носителей языка.

Упражнения по развитию подготовленной речи не только способствуют усвоению содержания художественного текста, но и значительно облегчают развитие свободной речи. Они позволяют учащимся пользоваться речевыми образцами художественных

текстов, узнавать отработанную лексику, повторять ее, а также заострять внимание на необычности (если она имеется) ее употребления. Это, в свою очередь, создает прочную базу для порождения более правильной свободной речи. Наиболее частые приемы развития подготовленной речи — выборочный пересказ, пересказ описаний, пересказ фабулы законченного эпизода, сжатый (краткий) пересказ при изучении прозы, работа с иллюстрациями, пересказ с изменением лица, пересказ пропущенных в хрестоматии глав и сцен. Часть упражнений можно отнести к переходным от подготовленной к свободной речи. Например, работа со зрительной наглядностью в целях углубленного восприятия текста и создания условий для закрепления лексики. Здесь подсказан только предмет разговора, языковые средства должны быть в оперативной памяти учащихся. Такая работа проводится после чтения художественного произведения. Иногда для устного описания привлекаются иллюстрации разных художников. Среди переходных упражнений особое место занимает пересказ по-русски того, что прочитано на родном языке. В условиях двуязычия такой вид пересказа часто имеет место в реальной жизни, и поэтому к нему учащихся следует готовить.

Каждому учителю-практику известно, что речь учащихся обогащается значительно быстрее и плодотворнее, когда они переживают эмоциональный подъем, живо реагируют на события и характеры героев, испытывают глубокие эстетические чувства. В свою очередь, развитие речи благотворно влияет на решение образовательных, воспитательных задач, ибо человек, обладающий высокой речевой культурой, глубже и эмоциональнее воспринимает прочитанное, чаще откликается умом и сердцем на прекрасное в литературе, искусстве, жизни. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Забаро-Просолова Е. Л. Красота науки физики и ее значение в эстетическом воспитании учащихся // Наука и эстетическое воспитание. М., 1972. С. 153
2. Буров А. И. О природе объективности красоты // Вопросы литературы. 1969. № 3. С. 45.
3. Карташова И. Экологическое образование — веление времени // Вузовские вести. 1998. № 9. С. 177.
4. Неменская Л. А. Эстетический характер самосознания (школьников) // Советская педагогика. 1990. № 912. С. 71.
5. Винокур Г. О культуре языка. 2-е изд. М., 1969. С. 165.
6. Виноградов В. В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания. С. 263–264.
7. Томашевский Б. Теория литературы. М.; Л., 1931. С. 13–14.

O. P. Sharipova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer of A. Rudaki Kulyab State University
Kulyab, Tajikistan
vip.odinamo@mail.ru*

THE EDUCATIONAL PROCESS AS A WAY OF AESTHETIC EDUCATION

Keywords: *aesthetics, free speech, meaningful, understandable, expressive, addressed to the audience, fine arts, academic subjects.*

This article says that special importance is attached to the development of a sense of beauty in children, the formation of healthy artistic tastes, the ability to correctly understand and appreciate works of art, the beauty and richness of native nature. Art is called upon to play a huge role in solving these problems — such school subjects as literature, music, singing, fine arts, and aesthetics.

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ ТАДЖИКИСТАНА



Ш. К. Ашурова
кандидат педагогических
наук, доцент, зав.
кафедрой русского языка
и литературы Бохтарского
государственного
университета им. Н. Хусрава
Bohtar, Таджикистан
ashurova-shahlo@mail.ru



Ш. Дж. Шукурова
преподаватель кафедры
методики и практики
преподавания русского языка
и литературы Бохтарского
государственного
университета им. Н. Хусрава
Bohtar, Таджикистан
shoira97@mail.ru

Ключевые слова:
русский язык, студенты,
индивидуальная работа,
цель, качество, активизация,
процесс, самостоятельная
деятельность, система
обучения, русский язык,
компетенции, деятельность

В статье рассматривается официальный статус русского языка в Таджикистане. В нашей многонациональной стране, где знание русского языка стало для каждого насущной потребностью, интерес к его изучению и стремление к овладению им формируется с первых шагов сознательной жизни. Обучение русскому языку в республике начинается с детского сада, и к моменту окончания средней школы интерес к нему в определенной степени уже сформирован. Из статьи следует, что сущность как самостоятельной, так и творческой деятельности студента направлена на одно — на приобретение необходимых профессиональных знаний, компетентностей и навыков. В этой связи нельзя пройти мимо компетентностного подхода, играющего важную роль в формировании самостоятельной деятельности.

Для понимания подходов, применяемых при формировании навыков самостоятельной творческой деятельности студентов в изучении русского языка в вузах Республики Таджикистан, необходимо прежде всего рассмотреть роль русского языка в современном таджикском обществе, чтобы определить, приравнивается ли данный язык к иностранному.

Республика Таджикистан всегда была многонациональной. До обретения ею независимости в 1991 г. русский язык являлся языком межнационального общения для большого количества национальностей и, несомненно, играл доминирующую роль как главный язык общения внутри всей страны. Но это не означало, что таджикский язык был отодвинут на задний план. В Конституции Таджикской ССР 1978 г. было закреплено право граждан республики пользоваться родным языком, обучаться в школе на родном языке в духе патриотизма и интернационализма. Помимо этого, законодательные акты в республике должны были печататься на таджикском, русском и узбекском языках. Делопроизводство в Таджикской ССР проводилось на таджикском языке или на языке большинства населения данной местности [3]. В советский период, как и сейчас, на территории Таджикистана существовали школы с таджикским, русским, узбекским, киргизским и туркменским языками обучения. Русский язык входил и входит в число обязательно изучаемых дисциплин во всех типах школ.

За период более чем 70-летнего нахождения Таджикистана в составе СССР в республике сформировалось такое явление, как билингвизм, или «таджикско-русское двуязычие» [1], т. е. одновременное владение и родным, и русским языком, а также взаимодействие этих языков. Причинами слабого развития русско-таджикского билингвизма в советское время было широкое распространение русского языка, а также недостаточная эффективность курсов по изучению государственного языка, нехватка учебников и преподавателей, обладающих соответствующей квалификацией [8].

В 1989 г. в Таджикистане был принят Закон «О языке», где государственным языком провозглашался таджикский язык (фарси). Русский язык как язык межнационального общения народов СССР также мог свободно функционировать в Таджикистане [1]. Уже после обретения республикой независимости был принят новый закон «О языке» (2009 г.), в котором усилились позиции национального языка: он стал главным языком сфер образования, науки, культуры и СМИ, и все граждане обязаны были владеть государственным языком. В данном законе русский язык вообще не упоминается, он переведен в разряд «иные языки» [2].

Национальный исследователь Б. Х. Умарова, оценивая ситуацию с русским языком на территории Республики Таджикистан после обретения

ею независимости в 1991 г., пишет, что конец XX — начало XXI века характеризовались значительным оттоком из республики русскоязычного населения, что в значительной мере повлияло на языковую ситуацию. В Таджикистане данный процесс выразился в сокращении количества учебных заведений различного типа, в которых прежде велось преподавание на русском языке; свелась к минимуму работа СМИ, издание книг и периодики на русском языке. Практически исчезла существовавшая ранее потребность в русском языке. Ее сменил возрастающий интерес к европейским языкам. В частности, Министерство образования Таджикистана в 90-е гг. стало активно стимулировать изучение английского языка как специальности. Росту популярности английского языка способствовал приток в страну западных инвестиций, в результате чего одним из требований для приема на работу в различные компании и предприятия стало знание английского языка.

Российский исследователь Т. В. Кудоярова замечает, что по состоянию на 2000 г. количество русскоязычного населения в Таджикистане составляло 1,1%, а социальные процессы привели к сокращению русскоязычной речевой среды и практически полному отсутствию возможностей у школьников в ряде регионов страны общаться на русском языке [4].

С постепенным восстановлением прежних контактов и сотрудничества между Россией и Таджикистаном ситуация начала меняться. В 1996 г. в Республике Таджикистан был открыт Российско-Таджикский (славянский) университет, ставший основой для популяризации изучения русского языка, литературы и культуры. Несколько позже открылись филиалы российских вузов, в республике начал функционировать Российский центр науки и культуры. Сегодня в высших учебных заведениях страны проводятся такие мероприятия, как Дни/Недели русского языка, Праздники русской словесности и др. Большой популярностью в стране пользуются программы российского телевидения, демонстрируемые по спутниковым каналам, стабильно издаются газеты на русском языке, с 1961 г. издается научно-методический журнал «Русский язык и литература в школах Таджикистана».

В 2003 г. лидер нации Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон подписал Указ об улучшении преподавания русского языка в образовательных учреждениях и внедрении «Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004–2014 гг.». Необходимо обратить внимание на то, что принятие означенных документов фактически ставит русский язык на одну планку с иностранным английским.

Многие исследователи, в числе которых Б. Х. Умарова, полагают, что нельзя приравнивать русский язык в Таджикистане к иностранным, поскольку большая часть коренного населения страны владеет им. Также исследователь отмечает усиление стремления

Методика

со стороны таджикских студентов нефилологических специальностей овладеть русским языком. Особенно это относится к студентам из сельских регионов республики [6]. В связи с открытием в Таджикистане пяти русскоязычных школ стал очевидным интерес к русскому языку и образованию на русском языке.

Сейчас в республике осуществляется реформа системы образования, ключевым компонентом которой является переход на компетентностный принцип обучения. Значительное количество методистов, лингвистов, психологов занимаются исследованием и разработкой коммуникативной концепции обучения русскому языку как неродному. В основе целей данной концепции лежат положения, связанные с формированием у студента (школьника) мотивированного изучения и использования языковых средств в определенных коммуникативных ситуациях. В связи с этим в Республике Таджикистан проходит эксперимент по преподаванию русского языка на основе календарных планов новой структуры и содержания обучения. Ученые-русисты систематически анализируют уровень владения русским языком молодежью республики и разрабатывают конкретные предложения для повышения этого уровня [6].

Следовательно, несмотря на официальный статус русского языка в Таджикистане, для значительной части населения страны (особенно сельского населения) он фактически является иностранным. Для городского населения республики он является неродным, поскольку там наблюдается таджикско-русский билингвизм. В связи с этим в практике формирования самостоятельной творческой деятельности студентов при обучении русскому языку в вузах Республики Таджикистан мы находим обоснованным применение методик и подходов, присущих обучению иностранным языкам в высших профессиональных учебных заведениях.

Национальная дидактика и педагогическая наука рассматривают проблему формирования самостоятельной творческой деятельности студентов в условиях обучения в высших профессиональных учебных заведениях Республики Таджикистан с различных сторон: с точки зрения мотивации, с точки зрения обучения в условиях кредитно-рейтинговой системы, с точки зрения обучения русскому языку как иностранному.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что все три подхода актуальны, т. к. изучение русского языка студентами в современных вузах республики Таджикистан фактически приравнивается к изучению иностранного языка, оно нуждается в мотивации и проходит в условиях кредитно-рейтинговой системы.

Таким образом, говоря о мотивационных факторах, влияющих на желание студента изучать русский язык вообще, и, как следствие, тратить на него больше времени при самостоятельной деятельности, следует отметить, что национальные исследователи говорят о большой роли в этом процессе преподавателя. По мнению Б. Х. Умаровой, преподаватель при первой встрече со студентами должен проводить

вводно-мотивационное занятие, в котором он рассказывает студентам о влиянии изучения русского языка на успех в изучении других наук и будущем карьерном росте, а также сообщает о требованиях, необходимые для успешного изучения дисциплины. Данные требования находят свое отражение в особом учебно-методическом пособии (или, как ее называет исследователь, «памятке»), которое раздается студентам. Данное пособие включает в себя структуру курса русского языка, сроки и формы контроля самостоятельной работы, принципы функционирования рейтинговой системы и начисления баллов, график прохождения учебных тем дисциплины и т. д. [6].

Одним из показателей уровня формирования самостоятельной творческой деятельности студента, непосредственно широко применимой в вузах страны, является отражение подходов к данному вопросу непосредственно в учебных программах по русскому языку для высших профессиональных учебных заведений Республики Таджикистан [7]. В практике вузов Республики Таджикистан при организации самостоятельной творческой деятельности студентов существуют две формы ее реализации: самостоятельная работа студента (СРС) и самостоятельная работа студента с преподавателем (СРСП).

Среди форм, рекомендуемых для организации самостоятельной творческой деятельности студента при изучении русского языка, в программе предусматриваются следующие:

- самостоятельное чтение студентами текстов на русском языке, их перевод и пересказ;
- подготовка сообщений на определенную тему;
- работа со специальной литературой при выполнении научно-исследовательской самостоятельной работы студентов;
- конспектирование;
- работа в сети Интернет;
- написание рассказов;
- описание ситуаций;
- выразительное чтение стихотворений на русском языке;
- подготовка текстов в соответствии с заданным стилем речи;
- составление деловых бумаг;
- составление персональных тематических словарей [8].

Если говорить о планировании и организации СРС по русскому языку, то в рабочей программе данной дисциплины указывается объем предстоящей самостоятельной работы в семестре, количество и характер заданий, их трудоемкость и сроки выполнения, наличие контрольных работ, время сдачи зачетов по модулям, сроки аттестации. Данный график призван помочь студенту правильно распределять свое время и ритмично работать. Каждый студент должен получить у преподавателя методические указания или рекомендации по выполнению СРС. Помощь в планировании самостоятельной

работы должны оказывать методические указания по выполнению СРС, выдаваемые преподавателем в начале учебного года. Примерный перечень вопросов в методических указаниях студенту включает:

- темы заданий для СРС;
- описание цели и содержания заданий;
- список рекомендуемой литературы с указанием нужных для изучения страниц;
- формы контроля;
- указание сроков сдачи выполненной самостоятельной работы;
- описание критериев выставления оценочных баллов.

Одним из наиболее показательных инструментов контроля и реализации как самостоятельной работы

студента, так и самостоятельной работы студента с преподавателем является курсовой проект.

Таким образом, мы видим, что в вузах Республики Таджикистан имеется достаточно широкий комплекс методик, подходов и форм осуществления самостоятельной деятельности студента по изучению русского языка как на индивидуальном уровне, так и вместе с преподавателем. Уровень их дидактико-педагогического развития соответствует современным тенденциям. Однако не все передовые методики и результаты проведенных национальными учеными исследований внедряются непосредственно в учебный процесс. Это составляет одну из важнейших проблем, которая стоит сегодня перед сферой высшего профессионального образования Республики Таджикистан. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон Республики Таджикистан от 22 июля 1989 года № 150 «О языке» [Электронный ресурс].
2. Закон Республики Таджикистан от 5 октября 2009 года № 553 «О государственном языке Республики Таджикистан» [Электронный ресурс].
3. Конституция (Основной закон) Таджикской Советской Социалистической Республики. Принята на внеочередной VIII сессии Верховного Совета Таджикской ССР IX созыва 14 апреля 1978 г.
4. Кудоярова Т. В. Проблемы функционирования и изучения русского языка в постсоветском Таджикистане / Т. В. Кудоярова // Русистика. 2010. № 1. С. 36–44.
5. Салимов Р. Д. Проблемы языковой политики и развития языков в многоязычном Таджикистане / Р. Д. Салимов // Слово.ру: Балтийский акцент. 2012. № 2. С. 56–60.
6. Умарова Б. Х. Дидактические основы повышения мотивационной деятельности студентов в условиях кредитной технологии обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б. Х. Умарова. Душанбе, 2010. 27 с.
7. Учебная программа по русскому языку (для студентов непрофильных специальностей вузов). Утверждена решением коллегии Министерства образования и науки Республики Таджикистан от 30 июля 2016 г. № 11/14 / Сост.: М. Б. Нагзибекова, Г. М. Ходжиматова, Г. Б. Мухаметов, У. Р. Юлдошев. Душанбе, 2016. 29 с.
8. Юлдошев У. Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / У. Р. Юлдошев. Душанбе, 1999. 257 с.

Sh. K. Ashurova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language and Literature of N. Khusrav Bokhtar State University
Bokhtar, Tajikistan
ashurova-shahlo@mail.ru*

Sh. J. Shukurova

*Lecturer of the Department of Methodology and Practice of Teaching Russian Language and Literature
of N. Khusrav Bokhtar State University
Bokhtar, Tajikistan
shoira97@mail.ru*

THE PRACTICE OF FORMING INDEPENDENT CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN TEACHING RUSSIAN IN UNIVERSITIES OF TAJIKISTAN

Keywords: *Russian language, students, the individual work, purpose, quality, activation, process, independent activity, system of the education, Russian language, competencies, activity.*

In given article authors consider the official status of the Russian language in Tadzhikistan. In our multinational country, where knowing Russian became for each daily want, interest to his (its) study and longing to mastering they are formed with the first step of the conscious life. Education Russian language in republic begins with kindergarten, and to moment of the completion of the secondary school interest to him in determined degree is already formed. From article follows that essence, as independent, so and creative activity of the student, are directed on one — acquisition of the necessary professional knowledges, компетентностей and skill. In this connection it is impossible go by such approach, playing important role in shaping of independent activity, as компетентностный approach.

ОБ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ



Т. В. Гусейнова
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
современного русского языка
Российско-Таджикского
(Славянского) университета
Душанбе, Таджикистан
maori-ma@mail.ru

Ключевые слова:
*практический курс русского
языка, конечная цель
обучения, коммуникативная
компетенция, речь,
синтаксические особенности,
текст*

В статье рассматривается проблема активизации внимания, мышления и речи на практических занятиях по русскому языку. Автор рекомендует для организации системы языковых и речевых упражнений и в школе, и в вузе использовать тексты, поскольку они являются продуктом речевой деятельности, содержат в себе информацию о мире, о жизни, о людях и пр. Способы организации учебной деятельности, предлагаемые автором, позволяют сделать обучение языку практически значимым для студентов, укрепить предметную мотивацию и совершенствовать коммуникативные умения и навыки.

Судя по уровню речевого развития наших студентов, обучающихся на неязыковых факультетах, — выпускников средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения, новое и прогрессивное в школы приходит с большим трудом. Иногда первокурсники, которые изучают русский язык в течение двух семестров с целью совершенствования речевых навыков и коммуникативных умений, не умеют выразить собственные мысли, а порой и просто пересказать учебный текст, не знают элементарных слов на русском языке. В чем причина этого?

Казалось бы, Министерством образования республики делается многое, чтобы помочь учителю в подготовке к урокам: имеется программа школьного курса, в которой основной целью объявлено формирование коммуникативной компетенции; выпускаются учебники, к каждому учебнику опубликовано методическое руководство, в котором сказано, как сделать урок содержательным и методически правильным. Кроме этого, проводятся курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. А выпускники средней школы далеко не всегда умеют говорить по-русски после десяти лет обучения, и приходится их доучивать русскому языку уже на студенческой скамье. Особенно это актуально для Российско-Таджикского (Славянского) университета и для филиалов российских вузов в Таджикистане.

Представляется, что причин такой ситуации несколько. Прежде всего это нехватка учителей и очень большая загруженность педагогов, которая ведет к профессиональному выгоранию школьного учителя, который очень быстро перестает ощущать себя в школе творческим человеком. Даже нормированная нагрузка (18 часов в неделю),

если учитель к каждому уроку готовится усердно, представляет определенные трудности и занимает много времени, не говоря о полутора, а тем более двух ставках.

Трудности вызывают аттестационные требования, предъявляемые системой образования учителю: кроме подготовки к урокам, проверки тетрадей, ведения воспитательной работы и документирования всего, что только можно задокументировать, необходимо писать и публиковать научно-методические статьи, каждый год писать календарно-тематическое планирование.

Для студента неязыкового факультета на уроках русского языка важно средствами русского языка войти в свой предмет, лучше узнать будущую специальность. Для студентов языковых факультетов, безусловно, важны знания лингвистического характера, но и они на первом коррективочном курсе должны иметь только самый обобщающий характер.

Даже если учитель хочет строить уроки по-новому, с учетом компетентностного подхода, так, чтобы на уроке каждый ученик был занят делом, ему необходимо иметь в собственном распоряжении компьютер и принтер, чтобы обеспечить достаточное количество заданий по теме для каждого ученика, еще лучше — чтобы на уроке была возможность использовать Интернет. Однако таких условий, которые необходимы для реализации современных требований к организации обучения, у учителя нет. То есть требования, предъявляемые педагогу, идут вразрез с имеющимися у него возможностями. И это вызывает неудовлетворение, раздражение, недовольство собой. Педагога ответственного это мучает, а других принуждает работать спустя рукава.

Попробуем разобраться в том, как учителю работать честно и эффективно без ущерба для своей нервной системы и здоровья и в то же время достигать существенных результатов. Сформулируем данную концепцию пошагово.

1. С точки зрения методики и учитель школы, и преподаватель вуза, работающий на первом курсе языковых и неязыковых факультетов, чтобы правильно решать образовательные задачи, должен точно знать, *какова конечная цель его обучения*, для чего он работает. Поэтому эту конечную цель преследовать на каждом занятии.

2. Конечной целью изучения любого языка должно быть *практическое владение языком*, точнее — речью на изучаемом языке. Понятно, что в полном

объеме владеть неродным языком обучаемый за очень короткий срок не научится, следовательно, целью должно стать владение речью в тех сферах общения, которые необходимы в первую очередь. Если его недобросовестно учили русскому языку в начальной и основной школе, мы должны определить для такого ученика программу-минимум.

3. Программа-минимум для школьника (выпускника основной или средней школы) такова: ему важно приобрести коммуникативные навыки на неродном (иностранном) языке *для решения собственных коммуникативных потребностей*. Это умение спросить, где что-либо находится? Как куда-либо пройти (проехать)? Сколько стоит что-либо? Уметь выразить свое желание. Уметь рассказать о себе: где я живу, чем занимаюсь, где учился, откуда приехал (пришла), чем хочу заниматься.

Для студента неязыкового факультета на уроках русского языка важно средствами русского языка войти в свой предмет, лучше узнать будущую специальность. Для студентов языковых факультетов, безусловно, важны знания лингвистического характера, но и они на первом коррективочном курсе должны иметь только самый обобщающий характер.

4. Поскольку компетентностный подход, введенный с 1 сентября 2019 года, ориентирует учителя на такие аспекты обучения, как *работа в парах и малых группах, взаимообучение*, можно сформировать в учебной аудитории пары учащихся, которые бы состояли из сильного и слабого ученика. Состав таких групп должен часто меняться. При этом будут формироваться ключевые компетенции — навыки сотрудничества и коммуникативные навыки. Нужно запланировать работу в парах таким образом, чтобы обучаемые (школьники и студенты) решали образовательные задачи, желательно на материале текста. Например, после коллективной проработки текста (лексико-семантическая работа, обучение чтению с постановкой правильного ударения) работа в парах будет заключаться в формулировании вопросов к каждому предложению, и еще лучше — тренировка в постановке вопросов к каждому слову предложения из текста. Следующее по степени трудности задание — составление учебных диалогов на основе текста: к одному абзацу один ученик задает вопросы, а другой отвечает, потом они меняются ролями.

5. Подобная *работа в парах может и должна чередоваться с коллективной работой*: конкурс «Назови новое слово из текста по его описанию», пересказ текста по цепочке или (еще лучше) пересказ с передачей роли рассказчика другому ученику; игра «Снежный ком», когда учитель дает слово (зачастую это глагол), а каждый ученик должен добавлять к глаголу и получившимся словосочетаниям только одно слово к сказанному до него так, чтобы получилось предложение. Проигрывает

Методика

тот, кто уже не может продолжить предложения; командная игра «Бумеранг» (по тексту) и другие приемы формативного оценивания. Студенты, да и старшеклассники могут дополнить содержание текста информацией, расширяющей их представление об обсуждаемой проблеме, используя разнообразные источники. Важна информация. Не будет информации — не будет коммуникации. Все возможные упражнения должны строиться на тексте, так как именно он является базой для организации коммуникации, первым источником информации.

6. Учителю следует понять, что *грамматическая тема* в старших классах или на занятиях первого курса, как и на других этапах обучения, — *это очень условное определение содержания урока*, которое имеет совершенно незначительное отношение к практике речи на конкретном уроке. Почему? Потому что:

1) язык — это в первую очередь речь, а речь — это тексты. Это важно понять, потому что мы говорим текстами, то есть построение текста, высказывания — это то, чему и следует учить;

2) знание грамматических закономерностей не может обеспечить практического владения речью. Особенно в вузе топтание на грамматической теме на неязыковом факультете только убивает учебное время, лишает студентов возможности приобрести действительно необходимые для них *практические умения работать с текстом*: понимать его и интерпретировать информацию текста сначала устно, а потом письменно;

3) освоение, даже самое тщательное, грамматической темы («Дополнение», «Определение» или «Несклоняемые имена существительные», «Род имен существительных») без опоры на текст не позволяет формировать коммуникативную компетенцию. Причем в вузе на уроках русского языка важно уже дать понятие о том, что студенту предстоит выполнять такие сложные виды письменных работ на русском языке, как курсовая и выпускная квалификационная работа. В перечень практических умений, приобретаемых на занятиях как по русскому языку, так и по культуре речи, следует ввести умение цитировать, составлять тезисы по исходному научному или научно-популярному тексту и библиографическое описание источников.

7. И в старших классах школы, и на первом курсе в вузе *имеет место повторение*, которое можно организовать *с помощью обобщающих таблиц или схем*, которые помогут сэкономить время для совершенствования речи обучающихся. По обобщающей таблице старшеклассники или первокурсники могут сами воспроизвести учебную информацию (наиболее подготовленные из них).

Изучение материала (речевых образцов, понятий) и освоение навыков учебной деятельности, практическое значение которых детьми осознается,

будет вызывать у них интерес и концентрировать их внимание, пробуждая как познавательную, так и эмоциональную активность. Приведем в пример отдельные задания на занятиях по русскому языку на первом курсе отделения «Журналистика» в Российско-Таджикском (Славянском) университете.

Учитывая необходимость профессиональной направленности, мы можем прийти к выводу о том, что студентам необходимо научиться создавать как устные, так и письменные тексты. Создание текстов для них — это первооснова их профессиональной деятельности и, соответственно, обучения. Что можно для этого сделать на занятиях практического курса русского языка, исходя из того, что в группе есть студенты, для которых русский язык является родным и используется как инструмент мышления, и есть студенты, для которых выражение мысли на русском языке представляет существенные трудности?

Следует изучить уровень практических коммуникативных умений студентов и для себя условно разделить их на две группы, чтобы в дальнейшем составлять из них пары или малые рабочие группы для формирования практических лексико-грамматических умений и навыков. Эта работа должна быть направлена на конечный результат — создание текстов на русском языке.

Прежде всего необходимо часть занятия посвящать устной речи: каждый студент обязан, стоя у доски, сделать устное сообщение о каком-либо событии, произошедшем в мире, в республике, в городе, в его районе. Это формирует привычку быть в центре внимания, говорить выразительно, не стесняясь внимания публики. Студенты в аудитории могут задавать выступающему уточняющие вопросы.

Следует помнить, что именно речь является важнейшей целью обучения, и стремиться совершенствовать именно ее. Подбирая материал к уроку, предпочитать не отдельные слова и предложения, а тексты, и строить урок на всестороннем учете всех особенностей текста, среди которых наверняка есть и лексико-семантические, и композиционные, и морфологические, и содержательные особенности.

Порождение текстов — это коммуникативная деятельность, которая непосредственно связана с синтаксисом, поэтому в основу всего курса может быть положен синтаксис, который изучается на практическом уровне с привлечением знаний

из морфологии на основе анализа связных текстов. В смешанной группе для студентов со слабыми коммуникативными умениями и навыками первоосновой является умение создавать правильные словосочетания различных типов. Студентам, организованным для работы в пары типа «слабый — сильный», нужно предложить после изучения связного текста выписать из него словосочетания типа согласования, распределить их в три группы на основе родовой принадлежности главного слова (*веселый человек / важная задача / раннее утро*). Такая работа может иногда сопровождаться переводом словосочетаний на таджикский язык, чтобы в сопоставлении с родным была более понятна сущность грамматических закономерностей русского языка.

Другое задание для работы в парах: в столбик выписать из текста глаголы, задать от них падежные вопросы к зависимым словам и на основе данных вопросов дополнить словосочетания зависимыми словами в нужной падежной форме. При этом перед учениками должна быть таблица «Русские падежи», в которой, кроме названий падежей, должны быть падежные вопросы, предлоги, употребляемые с каждым падежом, вспомогательные слова для правильного образования падежных форм существительных. Никто еще не применял обобщающую таблицу, в которой бы русские падежные формы конкретного существительного (в словосочетании) сопоставлялись бы с соответствующими по смыслу словосочетаниями таджикского языка. Была бы полезной такая сопоставительная таблица, основанная на синтаксической парадигматике: *Я читаю эту интересную книгу; Ты читаешь эту интересную книгу; Я прочитал эту интересную книгу; Я прочитал бы эту интересную книгу; Я хочу прочитать эту интересную книгу* и т. д. Хотим мы этого или

не хотим, но наши ученики часто выбирают именно этот смысловой путь понимания реалий русского (неродного, иностранного) языка.

Работая в парах, студенты помогают друг другу, контролируют друг друга, расширяют словарный запас, совершенствуют свои грамматические и речевые умения и навыки. Навыки согласования и управления — это одни из самых сложных речевых навыков, которые нуждаются в систематической отработке. Поэтому такие упражнения необходимо использовать в работе с любым текстом. В системе упражнений по изучаемому тексту будут также задания на составление плана, тезисов, написание аннотации к тексту и пересказ. Возможен творческий пересказ — от третьего лица, который потребует изменения грамматических форм исходного текста.

Таким образом, как в школе, так и в вузе, обучая языку на практических занятиях, следует учитывать лингвистический принцип обучения — необходимость разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи [1: 148]. Следует помнить, что именно речь является важнейшей целью обучения, и стремиться совершенствовать именно ее. Подбирая материал к уроку, предпочитать не отдельные слова и предложения, а тексты, и строить урок на всестороннем учете всех особенностей текста, среди которых наверняка есть и лексико-семантические, и композиционные, и морфологические, и содержательные особенности. В студенческой аудитории рациональной формой работы на практических занятиях будет самостоятельное выполнение заданий в парах. Это позволит активизировать у студентов психические процессы памяти, внимания, речевого мышления, совершенствовать устную и письменную речь. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Пермякова О. Д. Из опыта проблемного обучения немецкой грамматике // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. Вып. 2: Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. 5 июня 2017. Барнаул, 2017. С. 68–80.
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

T. V. Guseynova

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Modern Russian at the Russian-Tajik (Slavic) University

Dushanbe, Tajikistan

maori-ma@mail.ru

ON THE ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY IN PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Keywords: practical course of the Russian language, the ultimate goal of learning, communicative competence, speech, syntactic features of the text.

The article deals with the problem of activating attention, thinking and speech in practical classes of the Russian language. The author recommends using texts to organize a system of language and speech exercises both at school and at university, since they are the product of speech activity, contain information about the world, about life, about people, etc. The methods of organizing educational activities proposed by the author make language learning practically meaningful for students, strengthen subject motivation and improve communication skills.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКИХ ШКОЛАХ (на примере использования модели «ротация станций» смешанного обучения)



М. А. Давлатова
преподаватель департамента
образовательных
программ Института
образования Национального
исследовательского
университета «Высшая
школа экономики»
Москва, Россия
mdavlatova@hse.ru

Ключевые слова:
цифровые образовательные
ресурсы, ИКТ, ротация
станций, смешанное обучение,
школа, Таджикистан

В настоящее время наблюдается значительное возрастание интереса к внедрению цифровых образовательных инструментов и ресурсов в преподавании русского языка как родного, неродного и иностранного в Республике Таджикистан. Интерес вызван различными социальными и образовательными факторами, к числу которых можно отнести интеграцию новых подходов к организации образовательного процесса. Например, внедрение модели «ротация станций» смешанного обучения, что, в свою очередь, меняет процесс планирования и подготовки к уроку и актуализирует потребность в ресурсах с готовым учебным материалом. В статье представлен анализ цифровых образовательных ресурсов, которые учителя русского языка в Таджикистане могут применять на своих уроках на примере имплементации модели «ротация станций», которая предполагает проведение разных активностей на разных станциях: работу с учителем, самостоятельную или групповую работу с использованием ИКТ или различных дополнительных средств обучения.

Смешанное обучение — образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения [8].

«Ротация станций» — модель смешанного обучения, при имплементации которой учитель делит учеников на две или три группы по видам выполняемой учебной деятельности. Одна группа работает на станции онлайн-обучения, другая работает над групповым проектом, а третья — с учителем. В процессе урока группы меняют свои станции — каждая группа учащихся работает во всех станциях [8].

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) — это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и дидактические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [3].

Цифровые образовательные инструменты — это цифровые средства, которые могут быть использованы в целях обучения [9].

Согласно Конституции Республики Таджикистан, русский язык является языком межнационального общения [1]. Русский язык продолжает

■ Таблица 1. Анализ цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка

Название ЦОР	Краткое описание	Чему и кого можно учить?	Ссылка на ресурс
Верные слова	Содержит интерактивные задания для детей и подростков. Задания разработаны на основе как художественной литературы, так и современного контента.	Можно обучать орфографическим, лексическим и грамматическим навыкам, умениям письма, чтения, аудирования и говорения с начальной школы.	https://vsrussian.com/
Грамота.ру	Ресурс предоставляет доступ к различным словарям, библиотеке, курсам, олимпиадам, учебникам, видео, полезным ссылкам, играм, интерактивным диктантам и т. д.	Ресурс будет полезен преимущественно в работе с учениками, изучающими русский язык как родной в таджикских школах с русским языком обучения.	http://www.gramota.ru
Российская электронная школа (РЭШ)	Ресурс предлагает учебный материал с 1-го по 11-й классы. Все материалы разработаны профессионалами и прошли модерацию перед публикацией.	Учителя могут использовать при обучении учащихся с русским языком обучения, так как основные учебно-методические комплексы разработаны в соответствии с требованиями подготовки учащихся российских школ.	https://resh.edu.ru/
LearningApps	Содержит готовый учебный материал и предоставляет возможность разработать собственный. Можно использовать при обучении учеников с 1-го по 11-й класс.	Можно обучать всем языковым навыкам и речевым умениям. Ресурс содержит учебный материал и по русскому языку как родному, и по иностранному.	https://learningapps.org
Liveworksheets	Ресурс содержит огромное количество интерактивных рабочих листов по русскому языку как родному и иностранному, которые можно использовать онлайн или в печатной форме.	Ресурс позволяет использовать готовые разработки, направленные на формирование или развитие языковых навыков и речевых умений, а также при необходимости проектировать собственный материал.	https://www.liveworksheets.com
ISLCollective	Интерактивные листы по обучению русскому языку как иностранному и обучающие видеоматериалы также имеются на цифровом образовательном ресурсе.	Ресурс содержит материалы на разные темы, а также предоставляет возможность разрабатывать собственные.	https://ru.islcollective.com
Best-language	Содержит объяснение грамматических тем, также предлагает готовые тестовые задания, имеет такие сервисы, как «задать вопрос учителю», «онлайн-диктанты», подбор синонимов», «проверка орфографии» и т. д.	Учителя могут использовать ресурс для объяснения грамматического материала, проверки усвоения или закрепления материала при помощи тестовых заданий.	https://best-language.ru

активно использоваться в повседневной жизни населения, в образовании, а также в профессиональной и научных областях. Однако несмотря на использование, качество владения русским языком у населения Таджикистана, преимущественно у сельского населения, в последнее время ухудшается [9]. С целью повышения качества образования и мотивации учащихся к изучению русского языка актуализируется потребность в поиске наиболее эффективных подходов, методов, форм, приемов, средств и содержания

обучения с учетом национальной специфики [2; 5]. В данной статье хотелось бы предложить в качестве нового подхода к обучению интегрировать в преподавание модель «ротация станций» смешанного обучения, которая предполагает включение разных активностей на разных станциях: работу с учителем, самостоятельную или групповую работу с использованием ИКТ или различных дополнительных средств обучения. Стоит подчеркнуть, что использование данной модели требует от учителя основательного

Методика

проектирования образовательного процесса, так как от качества подготовки к уроку зависит продуктивность изучения учебного материала учениками. Все это требует от учителя дополнительного времени и на начальных этапах может представлять дополнительную нагрузку. Учитывая большую занятость учителя, трудности по отбору содержания и средств обучения [6] и необходимость в использовании готового учебного материала с целью экономии времени на постоянной разработке собственного материала, автор статьи проанализировал существующие цифровые образовательные ресурсы, которые могут быть полезны учителю русского языка при проектировании и проведении обучения. Также хотелось бы отметить, что модель «ротация станций», выделенная в рамках теории гибридов М. Хорна и Х. Стейкер, способствует применению преимуществ традиционной очной формы обучения, реализуемой в классно-урочной системе, и онлайн-обучения, благодаря расширению образовательного пространства посредством использования различных цифровых образовательных инструментов и ресурсов. В статье предлагается рассмотреть методический потенциал использования модели «ротация станций» смешанного обучения в современной таджикской школе, а также представляются некоторые цифровые ресурсы, которые имеют готовый учебный материал для применения учителями на уроках русского языка.

Анализ существующих цифровых образовательных ресурсов позволил выявить несколько ресурсов, которые могут быть полезны учителям русского языка Таджикистана. Рассмотрим их подробнее (см. Табл. 1).

В качестве иллюстрации представляем скриншоты с примерами заданий в некоторых цифровых ресурсах, указанных в таблице 1.



Рис. 1. Пример задания на ЦОР «Верные слова»



Рис. 2. Пример задания на ЦОР «Грамота.ру»



Рис. 3. Пример задания на ЦОР «LearningApps»



Рис. 4. Пример интерактивного рабочего листа на ЦОР «Liveworshets»

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что рассмотренные в таблице 1 цифровые образовательные ресурсы могут быть использованы учителями в качестве основного или дополнительного учебного материала. Учителя при проектировании урока с применением модели «ротация станций» могут использовать готовые задания без изменений или незначительно скорректировать и адаптировать под требования и возможности целевой аудитории. Применение данных цифровых

образовательных ресурсов поможет учителям не только в реализации модели смешанного обучения и оптимизации деятельности учителя, но и может помочь внедрять активные методы обучения, разнообразить средства и содержание обучения и способствовать активизации речемыслительной деятельности учеников и развитию не только предметных, но и метапредметных и мягких навыков (коммуникации, креативности, кооперации и критического мышления).

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Конституция Республики Таджикистан. Статья 2.
2. Нагзибекова М. Б., Петрова С. М. Русский язык в эпоху цифровой трансформации // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 2 (26). С. 16–23.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Академия, 2008.
4. Рубцова Б. Я. Развитие русского языка в Таджикистане // Новый язык. Новое мышление. 2021.
5. Салимов Р. Д. Проблемы языковой политики и развития языков в многоязычном Таджикистане // Слово.ру: Балтийский акцент. 2012. № 2. С. 56–60.
6. Якубова А. А. Проблемы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан в эпоху глобализации // Русский язык как средство расширения международных компетенций: Сборник материалов Международной видеоконференции (27 ноября 2020 г.). Серия: Евразийский перекресток. Вып. 15. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2021. С. 100–109.
7. Mahmaddullo R. Information and communication technologies in the education system of the Republic of Tajikistan: status, problems, outlook // MINISTERIAL FORUM. 2019. С. 167.
8. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 blended learning. 2012.
9. Svendsen J. T., Svendsen A. M. Not for free! An analysis of two digital tools recommended as learning resources for physical education in upper secondary schools in Denmark // Scandinavian Journal of Educational Research. 2021. Т. 65. № 2. С. 331–344.

M. A. Davlatova

*Lecturer of the Department of Educational Programs
of the Institute of Education of the National Research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia
mdavlatova@hse.ru*

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN TAJIK SCHOOLS (THE CASE OF USING THE "STATION ROTATION" MODEL OF BLENDED LEARNING)

Keywords: digital educational resources, ICT, station rotation, blended learning, school, Tajikistan.

There is significant interest in the digital educational tools and resources integration in teaching Russian as a native, non-native and foreign language in the Republic of Tajikistan. Interest is caused by various social and educational factors, which include the implementation of new approaches to the organization of the educational process. For instance, the integration of the blended learning model "station rotation". The model changes the designing lessons process and actualizes the need for resources with ready-made educational material. The article presents an analysis of digital educational resources that Russian language teachers in Tajikistan can use in their lessons within the framework of the "station rotation" model.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА



З. М. Лутфуллоева
преподаватель кафедры
современного русского языка
Российско-Таджикского
(Славянского) университета
Душанбе, Таджикистан
maori-ma@mail.ru

Ключевые слова:
словарь, лексикография,
лингводидактика, информация,
учащиеся, слова-термины,
словарная статья, справочная
литература

В статье рассматриваются возможные приемы работы с учебным толковым словарем русского языка, предназначенным для учащихся национальной школы. Принцип построения заданий может быть использован и при знакомстве с другими типами словарей. Цель предложенных заданий — сформировать у школьников навыки пользования словарем, извлечения из него исчерпывающей информации.

Словарь — это особая книга, которую надо научиться правильно и быстро читать. Наука, которая занимается теорией и практикой составления словарей, называется лексикографией, а люди, составляющие словари, лексикографами. Словари вообще — показатели культуры не только языка, а общей культуры народа.

Являясь частью науки о языке, лексикография тесным образом связана с такими лингвистическими дисциплинами, как лексикология, семантика, стилистика, этимология, фонология и т. п. Отличительной чертой всей современной лексикографии является синтез филологии и культуры в широком смысле слова. Значительная часть культуры любого народа реализуется через его язык, а язык во всем богатстве закрепляется прежде всего в словаре. В процессе развития человеческой деятельности словари приобретают все большую роль в накоплении и передаче информации.

Существующие типы словарей разнообразны. Это разнообразие объясняется прежде всего сложностью и многоаспектностью самого объекта лексикографического описания, то есть языка. Кроме того, многочисленные потребности общества в получении самой различной информации о языке также усложняют и расширяют репертуар словарей. Практически нет никакой возможности дать в одном словаре всю в той или иной мере исчерпывающую информацию о языке, которая удовлетворила бы в равной степени все общество в целом и отдельные его слои.

Деление словарей на типы происходит по различным основаниям: в зависимости от цели словаря, его объема, порядка расположения в нем слов, объекта описания и т. д. Существуют переводные, толковые, диалектные и региональные словари, словари сленга, исторические, неологизмов, этимологические, крылатых выражений и много других. Необходимо отметить, что в науке о языке пока еще нет

сколь угодно общепринятой типологии словарей, хотя попытки создать таковую предпринимались многими лингвистами, в частности Л. В. Щербой, П. Н. Денисовым, Б. Кемадой, Л. Згустой и др. Прежде всего приходится различать словари лингвистические и нелингвистические.

Особый подтип лингвистических словарей составляют так называемые идеографические словари, идущие от понятия к выражению этого понятия в слове или словосочетании. В нелингвистических словарях лексические единицы (в частности — термины, однословные и составные, и собственные имена) служат лишь отправной точкой для сообщения тех или иных сведений о предметах и явлениях вневязковой действительности.

Примерами общих лингвистических словарей могут служить обычные толковые и переводные словари, охватывающие с той или иной степенью полноты всю лексику, бытующую в общенародном употреблении. Специальный лингвистический словарь разрабатывает какую-то одну область лексики, иногда достаточно широкую (например, словарь иностранных слов, фразеологический словарь), иногда довольно узкую (например, словарь личных имен). Общий нелингвистический словарь — это общая энциклопедия (например, Большая Советская Энциклопедия). Специальный нелингвистический словарь — это специальная (отраслевая) энциклопедия (юридическая, медицинская и т. д.) или биографический словарь деятелей той или иной отрасли (поэтов, художников, писателей и т. д.).

В условиях реформы общеобразовательной школы реализация задачи достижения более высокого уровня сформированности у учащихся национальной школы общих учебных умений и навыков в процессе их обучения русскому языку приобретает особую значимость. Проблема вооружения учащихся общими учебными умениями и навыками, знаниями и специальными приемами собственно учебной деятельности, то есть методами самообразования, представляется актуальной в связи с ускорением роста информационных запросов в век широкого распространения информационно-коммуникационных технологий. Следовательно, в современных педагогических условиях учителю необходимо уделять должное внимание вопросу формирования и совершенствования у учащихся учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных и учебно-коммуникативных умений и навыков, входящих в состав основных общих учебных умений и навыков школьников.

В учебно-информационных умениях и навыках отражаются способы самостоятельного приобретения знаний, переработки и запоминания информации. Одним из эффективных путей их формирования и совершенствования на уроках русского

языка является организация систематической и целенаправленной работы учащихся со словарями и справочниками.

Важную роль в процессе обучения русскому языку в национальной школе выполняют специальные учебные словари, получившие в современной лингводидактике статус одного из компонентов учебного аудиовизуального комплекса средств обучения. Учебный словарь — компонент учебно-методического комплекса — на каждом конкретном этапе обучения выступает в качестве средства обучения русскому языку, использование которого способствует повышению грамотности и расширению словарного запаса учащихся, и средства формирования учебно-информационных умений и навыков, приобщения учащихся к самостоятельной работе с различными видами справочной литературы.

Обычно нерусские учащиеся пользуются двуязычными русско-национальными словарями при чтении и национально-русскими в тех случаях, когда нужно что-либо написать или подготовить устное выступление. Однако, по мнению Л. В. Щербы, «...всякий опытный педагог советует своим ученикам как можно быстрее переходить к одноязычным толковым словарям, так как слова одного языка в большинстве случаев не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных или многообразных отношениях...» Часто русские слова имеют и свои значения, и оттенки, которых может не быть в соответствующих иностранных словах, в таком случае «подлинная физиономия последних остается в словаре такого типа (двуязычном) совершенно неопределенной» [6: 305]. Следовательно, задача учителей — помочь ученикам преодолеть переход от двуязычного словаря к учебному одноязычному, толковому, а затем к общим и академическим словарям русского языка.

В обучении русскому языку учащихся национальных школ в качестве справочников могут быть использованы такие словари, как «Толковый словарь русского языка» (пособие для учащихся национальных школ) под редакцией М. И. Махмутова, А. В. Текучева и Н. М. Шанского (Л., 1982), «Школьный толковый словарь русского языка» М. С. Лапатухина, Е. В. Скорлуповской и Г. П. Снетовой (М., 1999), «Краткий толковый словарь русского языка» под ред. В. В. Розановой (М., 1987), «Орфографический словарь» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова (М., 2022), «Учебный фразеологический словарь русского языка для национальной школы: Учебное пособие по русскому языку для учащихся национальных школ» Н. М. Шанского и Е. А. Быстровой (М., 1979) и др.

В результате систематической и целенаправленной работы с названными словарями у учащихся

Методика

вырабатывается потребность в обращении к различным видам справочной литературы, к общим и академическим словарям, предназначенным для широкого круга читателей, формируются необходимые для самостоятельной работы учебно-информационные умения и навыки, знания путей оперативного нахождения нужной информации в справочной литературе, что является показателем высокой читательской культуры.

В современной лингводидактике функциональные свойства учебного словаря как средства обучения русскому языку определяют разграничение работы со словарем как особого аспекта в обучении и собственно работы со словарем как способа изучения различных языковых явлений, совершенствования речевых умений и навыков учащихся. В связи с этим формирование и развитие умений и навыков самостоятельного пользования справочной литературой представляется одним из двух основных направлений работы со словарями.

Умения и навыки самостоятельной работы со словарями в процессе обучения русскому языку в качестве учебно-информационных первоначально представляются объектами усвоения, а затем, усвоенные, способствуют формированию и совершенствованию языковых знаний, речевых умений и навыков учащихся.

Умение пользоваться словарями представляется как освоенный учащимися способ выполнения действий, связанных с обращением к словарям, который обеспечивается совокупностью приобретенных знаний о словарях, правилах пользования ими и первичных умений и навыков работы со словарями. Данное умение формируется в ходе выполнения упражнений и обеспечивает возможность реализации действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях, например во внеучебное время.

Под навыком пользования словарями понимается такое действие, которое формируется путем повторения, характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной регуляции и контроля. Процесс формирования навыков работы со словарями включает определение их компонентного состава и овладение операциями на основе совершенствования и закрепления связей между компонентами, их автоматизации и высокого уровня готовности к воспроизведению. Умения работы с учебными словарями должны быть сформированы на уровне автоматизированных навыков с тем, чтобы ими можно было пользоваться не только при изучении различных языковых явлений на уроках русского языка, но и в целях самообразования.

В организации самостоятельной работы с данным типом словаря представляется важным формирование у учащихся умений быстрого

нахождения нужного слова в словаре и правильной ориентировки в структуре словарной статьи. Умение быстрого нахождения слова в словаре обусловлено уровнем знания русского алфавита и умением образовать исходную форму слова, встретившегося в контексте в измененной форме.

Показателем уровня знания алфавита целесообразно считать степень сформированности умений перечисления букв алфавита в установленном порядке, определения букв, соседствующих с данной буквой, расположения слов в алфавитном порядке, определения алфавитного порядка следования слов по второй, третьей и следующим буквам на основе понятия о «внутреннем» алфавите и др.

Умение образовать исходную форму слова, встретившегося в контексте в измененной форме, предполагает реализацию умения разграничения исходной и производной форм слова и языкового ретрансформационного навыка.

Умение правильной ориентировки в структуре словарной статьи обеспечивается знаниями специфики ее построения, назначения помет и условных сокращений, информирующих о морфологических характеристиках заглавного слова; специальных значков, предшествующих информации о формообразовании заглавного слова, об устойчивых сочетаниях и фразеологизмах с данным словом; цифровых обозначений, различающих слова-омонимы и разные значения полисемичных слов, а также характера шрифта, которым набраны отдельные компоненты словарной статьи.

Говорить об определенной степени сформированности навыков работы со словарем можно в том случае, если учащийся не задумывается, в какой части словаря находится то или иное слово, и находит его без промедления, не листает словарь от начала до конца при поиске нужного слова, правильно ориентируется в структуре словарной статьи, в ее информационном аппарате, не ошибается в выборе значения слова и его переводе, применяет словарь при выполнении задания с минимальными затратами времени, действия его отличаются целенаправленностью и рациональностью.

Признание словаря компонентом учебного комплекса и техники его использования объектом усвоения требует учета этапа обучения, возрастных особенностей учащихся и содержания изучаемого программного материала.

Сообщения лексикографических сведений целесообразно сочетать с использованием на уроках наглядности, например таблиц, схем, плакатов и т. д. Большую помощь учащимся в овладении знаниями о словарях может оказать плакат с перечислением букв русского алфавита и с указанием страниц используемого словаря, с которых начинаются слова на определенную букву; справочная таблица с обозначением и расшифровкой помет, условных сокращений и специальных значков;

схема структуры словарной статьи, сопоставительная таблица с примерами словарных статей одного и того же слова из различных словарей, плакаты с основными правилами пользования тем или иным учебным словарем, которые облегчают запоминание и повышают прочность усвоения сведений о справочной литературе.

«Чисто формальные» упражнения, направленные непосредственно на формирование умений и навыков пользования словарями, должны занимать сравнительно небольшое место в практике обучения русскому языку в национальной школе. Усвоение техники работы со словарями не является самоцелью, одновременно с формированием навыков работы со справочной литературой необходимо развивать у учащихся лингвистические знания, языковые и речевые умения и навыки.

В комплекс упражнений на формирование первичных умений и навыков работы со словарем могут быть включены упражнения на выработку и совершенствование умений и навыков поиска и нахождения слова в словаре, правильной ориентации в структуре словарной статьи и выборе значения слова.

Поиск слова в словнике начинается с отыскания в словаре той совокупности страниц, в пределах которой может быть обнаружено искомое слово. Поэтому учащиеся должны знать не только последовательность букв в алфавите, но и порядок расположения слов с этими буквами в словнике словаря, где, например, после слов на букву **Щ** следует слова, начинающиеся с буквы **Э**.

Прочное знание алфавита еще не является гарантией умелого пользования словарем, быстрого нахождения в нем нужной страницы, содержащей искомое слово: учащиеся должны знать, что объем слов на каждую букву русского алфавита неодинаков. Так, например, в словаре, как и в самом русском языке, слов на букву **П** намного больше, чем слов, начинающихся с буквы **Щ**. Поэтому перед тем, как раскрыть словарь для поиска нужной страницы, необходимо знать, примерно в какой части словаря (в начале, в середине, в конце) могут находиться слова на ту или иную букву. Выработке навыка раскрытия словаря в нужном месте способствует наличие представления о неравномерном распределении слов на каждую букву в той или иной его части.

В группу подготовительных видов работ по формированию навыков нахождения нужного слова в словаре входят упражнения на усвоение и активизацию алфавита, на усвоение алфавитного расположения слов в словаре и на выработку умения находить слово в словаре, данное в измененной контекстуальной форме. Например:

- Назовите буквы алфавита от буквы ... до буквы ...
- Скажите, какая буква в алфавите предшествует букве ... (следует за буквой ...).

- Найдите ошибку в расположении букв по алфавиту.
- Допишите пропущенные буквы.
- Расположите (пронумеруйте) данные слова в алфавитном порядке.
- К данному списку слов добавьте слово ..., сохранив алфавитный порядок перечисления данных слов.
- Расположите слова в алфавитном порядке по второй (третьей и т. д.) букве.
- Назовите буквы алфавита родного языка, укажите разницу между русским и таджикским алфавитами; скажите, на какие буквы алфавита нет слов в русском языке.
- Составьте по алфавиту список учеников класса и т. д.

Усвоению алфавитного расположения слов в словаре способствует выполнение таких упражнений, как:

- Откройте словарь на середине, скажите, в какой части словаря будете искать букву ..., чтобы найти слово ...
- Скажите, какое из данных слов расположено в словаре первым (вторым, третьим и т. д.).
- Найдите в словаре данные слова ... и т. д.

Умение находить в словаре слово, данное в измененной форме, вырабатывается в результате выполнения таких упражнений, как:

- Вспомните, в какой форме даются в словаре глаголы (существительные и т. д.), определите начальную форму данных слов;
- Найдите в словаре слова, выделенные в тексте и данные в измененной форме.
- Выпишите слова из текста в исходной форме, проговаривая их вслух, и т. д.

Усвоение структуры словарной статьи и выработка умения ориентировки в ней обеспечиваются выполнением следующих упражнений:

- Ознакомьтесь с предисловием к словарю; скажите, какие грамматические характеристики может дать словарь глаголам (существительным, прилагательным и т. д.).
- Прочтите список условных сокращений на стр. ... словаря; скажите, что они обозначают; приведите из словаря примеры слов с условными сокращениями в словарных статьях.
- Назовите и расшифруйте условные сокращения, имеющиеся в словарной статье учебного словаря к слову ...
- Скажите, какие цифровые обозначения имеются в словаре, что они обозначают.
- Найдите в словаре слово ...; скажите: а) есть ли у этого слова омонимы, б) сколько значений имеет это слово; объясните, как вы это определили.
- Откройте словарь на стр. ...; скажите: а) сколько омонимов содержит эта страница, б) сколько в ней однозначных и многозначных слов.
- Подберите из словаря иллюстрации к словам ... и т. д.

Методика

Специальная группа упражнений должна быть направлена на формирование и развитие умения выбора значения (или перевода) из словарной статьи, для чего необходимо ознакомление со значениями данного многозначного слова, имеющимися в словаре, извлечения максимально возможной информации о данном слове из контекста, соотнесение предлагаемых в словаре значений со значением контекстуальным.

Если формирование умений и навыков нахождения нужного слова в словаре и ориентации в структуре его словарной статьи возможно на примере слов, изолированных от контекста, то привитие учащимся умений выбора значения как более сложной деятельности организуется с привлечением текстового материала, так как выбор значения слова в словаре предполагает соотнесение его значений с контекстом. С учетом этапа обучения и степени сложности изучаемого материала рекомендуются следующие упражнения на выработку умения выбора значения слова:

- Ознакомьтесь со значениями данного многозначного слова в словаре, переведите на родной язык предложения с данным многозначным словом.
- Скажите, что означает слово ..., найдите его в словаре и скажите, какие еще значения имеет это слово.
- Скажите, какие значения имеет слово ..., являющееся общим для русского и таджикского языков, различаются ли его значения в русском языке и в родном; ответы проверьте с помощью словаря.
- Прочтите текст. Из приведенных в словаре значений выделенных слов выберите те, в которых они употребляются в данных предложениях.
- Перечисленные предложения, содержащие одни и те же слова в разных значениях, распределите

в том порядке, в котором следуют значения этого слова в словарной статье.

- Составьте предложения с данными словами во всех приведенных в словаре значениях и т. д.
- Посмотрите «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова. Скажите, чем отличается этот словарь от рассмотренного нами учебного толкового словаря?

Сопоставление различных толковых словарей русского языка (академического, общего и учебного типов), установление внешних различий в раскрытии семантической структуры слова, в самом языке лексикографического описания слова показывает, что: а) любой словарь — это специфический жанр справочной лингвистической литературы с присущим ему стилем, являющимся одной из разновидностей научной речи; б) язык лексикографического описания слова в академических, общих и учебных словарях существенно различается; в) использование словаря требует владения определенной культурой чтения; г) чтению словаря надо обучать еще в школе, особенно нерусских учащихся, так как отсутствие у них специальных навыков чтения словарей значительно осложняет их дальнейшую учебу и самообразование.

В результате выполнения указанных видов упражнений у учащихся зарождается интерес к словарю как источнику знаний, формируются первичные умения и навыки самостоятельной работы со словарями, создаются предпосылки овладения приемами их рационального применения в изучении различных языковых явлений, вырабатываются важные в плане самообразования учебно-информационные умения и навыки пользования справочной лингвистической литературой. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Берков В. П. Двужычная лексикографія. СПб.: СПбГУ, 1996. 248 с.
2. Лернер И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников. М., 1984. С. 25–38.
3. Люстрова З. Н., Скворцов Л. И., Дерягин В. Я. Беседы о русском слове. М.: Знание, 1976. 142 с.
4. Сергеев В. Н. Словари — наши друзья и помощники. М.: Просвещение, 1999. 288 с.
5. Толковый словарь русского языка: Пособие для учащихся национальных школ / Под ред. М. И. Махмутова, А. В. Текучева, Н. М. Шанского. Л.: Просвещение, 1982.
6. Щерба Л. В. Предисловие к русско-французскому словарю // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 305–306.

Z. M. Lutfulloeva

*teacher of the Russian Language Department Russian-Tajik (Slavic) University
Dushanbe, Tajikistan
maori-ma@mail.ru*

USING DICTIONARIES DURING RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Keywords: dictionary, lexicography, linguodidactics, information, students, word-terms, dictionary entry, reference literature.

The article discusses possible methods of working with the educational explanatory dictionary of the Russian language intended for students of the national school. The principle of constructing tasks can also be used when getting acquainted with other types of dictionaries. The purpose of the proposed tasks is to form students' skills in using a dictionary, extracting comprehensive information from it.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ



К. Т. Джумаева
преподаватель кафедры
русского языка и литературы
Бохтарского государственного
университета им. Н. Хусрава
Бохтар, Таджикистан
kurbonbibi.dzhymayeva@bk.ru

Ключевые слова:

*деятельность, процесс, труд,
педагогический такт, развитие,
результат, воздействие,
занимательный материал,
мышление, способность,
явления, познавательный
интерес, норма*

В статье рассматривается значение игры в жизни ребенка. Игра является главным мотиватором обучения. Современная дидактика, опираясь на новейшие достижения педагогики и психологии, предполагает наличие в игре больших возможностей для обучения, развития формирования личности в целом.

Кроме того, мы считаем, что игра имеет общее с учебной деятельностью, она тоже многому обучает. В ролевых играх школьник усваивает много полезных для себя сведений, моральные нормы общественной жизни, благодаря дидактическим играм вырабатывается ряд учебных умений и навыков. Но вместе с тем игра отличается от обучения. В игре не ставится перед учеником напрямую задача чему-то научиться, овладеть знаниями; школьник выполняет интересные действия, но вместе с тем опосредованно, непринужденно усваивает новые знания, отрабатывает учебные умения.

Успех обучения нерусских школьников русскому языку во многом зависит от эффективности используемых методов и приемов работы с ними. Личность учителя играет большую роль в развитии интереса к изучению русского языка. Недаром говорят: «Любовь к предмету идет через учителя».

В ролевых играх школьник усваивает много полезных для себя сведений, моральные нормы общественной жизни, благодаря дидактическим играм вырабатывается ряд учебных умений и навыков. Но вместе с тем игра отличается от обучения.

Формирование у младших школьников навыков русской речи, правильной интонации возможно только при использовании игр в процессе учебной деятельности. Поэтому обучение должно быть интересным и занимательным. Занимательность в воспитании интереса играет большую роль, особенно в младших классах. От степени заинтересованности зависит активность и внимание на уроке. Занимательный материал может выступать как условие

эффективного развития познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка. Интерес к предмету можно повышать, используя различные методы. Одним из видов занимательной деятельности является дидактическая игра. Игровой сюжет привлекает внимание всего класса. Необходимо заботиться о том, чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлеченно. В этот момент надо продемонстрировать школьникам привлекательные стороны русского языка. Играя, ребенок не замечает, что учится, — он познает и запоминает новое. А. М. Горький писал: «Игра — путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить» [7: 185].

Формирование у младших школьников навыков русской речи, правильной интонации возможно только при использовании игр в процессе учебной деятельности. Поэтому обучение должно быть интересным и занимательным. Занимательность в воспитании интереса играет большую роль, особенно в младших классах. От степени заинтересованности зависит активность и внимание на уроке.

При использовании на уроках русского языка в начальной школе разнообразного занимательного материала к данному предмету будет развиваться познавательный интерес. Т. И. Шамова утверждает, что на развитие познавательного интереса младших школьников оказывает влияние содержание изучаемого материала, методы обучения, организационные формы, постановка воспитательной работы, материальная база школы и, наконец, личность преподавателя [9: 74].

В период обучения игра не исчезает, она сохраняется как побочный, второстепенный наряду с учебной вид деятельности. Игра начинается с побуждающей причины, преследует определенную цель. Мотив игры лежит в содержании самого игрового действия, а не в игровом процессе. В условиях игры формируется «внутренний мотив говорения на иностранном языке» [4: 74].

От подробного объяснения правил и их эффективного усвоения зависит успех игры. При создании игровых ситуаций необходимо соблюдать следующие правила:

1. Учитель должен четко поставить дидактическую задачу.
2. Учитель должен подобрать задания с учетом индивидуальных возможностей класса и способностей

учащихся, соблюдая логику и последовательность усложнения задач.

3. В процессе игры обязательно должно быть завершено начатое действие, игру не следует обрывать не законченной.
4. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными, доступными для понимания младшими школьниками [8: 3–10].

В дидактической игре учебные познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на присутствие на занятиях элементов занимательности. Игры можно использовать на различных этапах урока в зависимости от их типа, цели и задач. Спокойные игры, такие как разыгрывание диалогов по ролям, образование слов, игры в переводчика, возможны на любом этапе урока. Оживленные игры, связанные с какими-либо движениями, с выходом водящего из класса, наиболее целесообразны в конце урока, как и игры, по окончании которых требуется обсуждение результатов, подведение итогов. Игра должна быть легкой, но в тоже время она должна содержать некоторые затруднения, создающие напряжение внимания, памяти, приобщать к анализу фактов языка, их систематизации. Все дидактические игры включают в себя речевые действия с использованием предметов, картинок, карточек и пр.

Перед тем как начать игру, учитель сообщает, на каком материале она будет проводиться. Иногда предупреждает о возможных затруднениях, с помощью контрольных вопросов выясняет уровень владения учащимися материала, на котором построена игра. Учитель должен поставить задачу и объяснить правила игры. Нельзя начинать игру, не убедившись, что все ученики поняли ее. Иногда по ходу игры учитель должен вводить некоторые фразы и выражения, используя перевод. Детский психолог П. П. Блонский, оценивая роль дидактической игры, пишет: «Говорить мы выучиваемся, и, стало быть, память, по крайней мере в процессе овладения языком, на первых ступенях развития речи играет огромную роль. В онтогенезе понимание речи другого развивается раньше активной речи на данном языке, но понимание речи предполагает знание значения слышанных фраз, а это знание, конечно, предполагает память» [2: 28–93].

По мнению П. В. Баева, во время проведения дидактических игр следует соблюдать следующие правила:

1. Учитель в процессе игры должен быть внимательным и доброжелательным. Ему не следует влиять на активность и инициативу детей. Это нарушит темп и неприятно подействует на играющего.
2. Особое внимание следует уделять эмоциональным и обидчивым детям. Нужно подходить к ним с особым тактом, не заставляя их играть.

Отличительной особенностью игры является добровольное участие в ней.

3. Важно соблюдать темп игры: быстрый вызывает отставание, медленный требует длительного ожидания своей очереди, грозит скукой, потерей интереса.
4. Во время игры учителю не следует делать детям замечаний дисциплинарного порядка. Детям необходимо чувствовать себя свободно.
5. Учитель должен соблюдать правила игры, разговаривать доброжелательно, весело и подбадривающе привлекать детей к поискам ответов на вопрос игровой задачи.
6. Для игр-соревнований нужно выбрать капитанов команд. Капитаны должны смотреть за порядком. Учитель следит за правильностью действий капитанов [1: 9–10].

Дидактическая игра — сложное, многогранное явление. Во время проведения дидактических игр происходит не только усвоение учебных знаний, умений, навыков, но и развиваются все психические и познавательные интересы у детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Она позволяет сделать учебный материал увлекательным, создает радостное рабочее настроение. В игре дети чувствуют себя свободно. Они проявляют свои лучшие личностные качества.

Для игры на уроке отводится пять-восемь минут. После объявляются победители. В подведении итогов принимает участие весь класс вместе с учителем. Дети обсуждают результат игры, чтобы выявить навыки самоконтроля и самооценки. Нужно учесть, что игра — это не обязательное учебное задание. Детей занимает сам процесс игры, а результат уже вторичен.

Перечислим некоторые игры, которые можно применять на уроках русского языка в начальных классах.

■ Игра «Буквы рассыпались»

На листе бумаги крупными буквами пишется слово. Не показывая его детям, нужно разрезать слово на буквы, проговаривая: «Было у меня слово. Оно рассыпалось». Затем нужно разложить буквы на столе в произвольном порядке. Нужно как можно быстрее догадаться, какое это слово. Выигрывает тот, кто первый запишет правильное слово. После этого выигравший придумывает слово, сообщает

учителю или сам крупно пишет, разрезает и раскладывает на столе рассыпанные буквы.

Слова, используемые в игре: *лампа, школа, хоккей, журнал, магазин, бумага, девочка, самолёт, словарь*.

■ Игра «Что едим?»

Учитель называет различные предметы. Если предмет съедобный, дети поднимают руку; если предмет несъедобный, дети руку не поднимают. Тот, кто ошибается, получает штрафное очко. Выигрывает команда, получившая меньше штрафных очков.

■ Игра «Кто лучше говорит по-русски?»

Класс делится на команды. Участники команд по очереди описывают событие, изображенное на предложенной картинке. Каждый играющий может произнести только предложение. За правильный ответ команда получает одно очко. Если ученик сделал ошибку, очко снимается. Выигрывает команда, набравшая большее количество очков.

■ Игра «Эстафета»

Класс делится на команды. Ученикам дается задание перевести на русский язык написанный на доске текст. Каждая команда получает лист бумаги. Первый участник переводит первое предложение и передает лист следующему, второй переводит второе предложение и передает лист третьему участнику и т. д.

Побеждает команда, которая первой выполнила задание и сделала меньше ошибок.

■ Игра «Новоселье»

Звери и птицы построили многоэтажный дом. Когда стали заселяться, то начались споры, кому где жить. И тогда решили: те животные, чьи названия состоят из одного слога, будут жить на первом этаже, а те, чьи названия состоят из двух слогов, — на втором этаже и т. д. Учитель называет животное, дети отвечают, на каком этаже будет жить названное животное.

Примеры животных: *волк, зебра, медведь, бобр, обезьяна, барсук, навалин, соловей, ворона, лиса, чернаха*.

Эти игры развивают внимание к слову, к его буквенному составу, помогают запомнить произношение и написание, одновременно способствуют закреплению лексики.

Занимательный материал может выступать как эффективное средство развития познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка. При применении занимательных средств у детей формируется увлеченность, активность, самостоятельность.

Таким образом, дидактическая игра — сложное, многогранное явление. Во время проведения дидактических игр происходит не только усвоение

Методика

учебных знаний, умений, навыков, но и развиваются все психические и познавательные интересы у детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Она позволяет сделать учебный материал увлекательным, создает радостное рабочее настроение. В игре дети чувствуют себя свободно. Они проявляют свои лучшие личностные качества.

Дидактическая игра должна быть подчинена целям каждого конкретного урока и помогать

достижению этих целей, а не отвлекать детей от основного содержания урока.

Великий педагог Н. К. Крупская говорила: «Не надо забывать, что игра для ребят — это самая настоящая учеба» [3: 205].

Использование занимательного материала на уроках русского языка помогает учащимся легче усваивать программный материал, а главное, создает особую творческую атмосферу. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Баев П. М. Играем на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1989. С. 15–17.
2. Блонский П. П. Память и мышление. М., 1938. С. 3–8.
3. Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. М., 1973. С. 205.
4. Надувари Л. А. Психологическая модель обучения устной русской речи // Русский язык за рубежом. 1986. № 6. С. 74.
5. Пангина С. А. К характеристике проблемы исследования игры как специфической детской формы деятельности / АПН РСФСР. М., 1963. С. 25.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
7. Горький А. М. О литературе: Статьи и речи. 1928–1935 гг. М.: Гослитиздат, 1935.
8. Простак Г. Д., Сахариленко А. О. Использование игр и игровых упражнений в учебно-воспитательном процессе в 1–4-х классах. Минск, 1967. С. 3–10.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников // Педагогика. 2002. № 8. С. 74.

K. T. Dzhumajeva

*Lecturer of the Department of Russian Language and Literature of N. Khusrav Bokhtar State University
Bokhtar, Tajikistan*

kurbonbibi.dzhymajeva@bk.ru

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ELEMENTARY GRADES

Keywords: *activity, process, labor, pedagogical tact, development, result, impact, entertaining material, thinking, ability, phenomena, cognitive interest, norm.*

In the article discusses the importance of the game in the life of a child. The game is the main engine that is responsible for motivating learning. Modern didactics, relying on the latest achievements of pedagogy and psychology, assumes that there are great opportunities in the game for learning, the development of personality formation as a whole. In addition, the author believes that the game has something in common with educational activities, it also teaches a lot. In role-playing games, a student learns a lot of useful information for himself, moral norms of public life, thanks to didactic games, a number of educational skills and abilities are developed. But at the same time, the game is different from learning. In the game, the student is not directly tasked with learning something, mastering knowledge; the student performs interesting actions, but at the same time indirectly, involuntarily assimilates new knowledge, fulfills learning skills.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КАРТИНЕ



Г. Я. Умурзакова
преподаватель кафедры
русского языка Российско-
Таджикского (Славянского)
Университета
Душанбе, Таджикистан
gulsara_umurzakova@mail.ru

Ключевые слова:
работа по картине, русский
язык, развитие устной
речи, «Грачи прилетели»,
беседа по картине, рассказ
по картине, устная речь

Статья посвящена актуальной теме — организации работы по картине в целях развития устной речи обучающихся. В работе рассмотрены основные моменты подготовки и проведения беседы по картине, в частности, автор приводит примеры разработки занятия по картине А. К. Саврасова «Грачи прилетели». Особое внимание уделяется постановке наводящих вопросов и устным заданиям. Важнейшие в плане развития устной речи методы и формы организации работы по картине детально рассматриваются в статье с помощью описания примеров заданий.

Картина развивает у учащихся фантазию, помогает выявлять какие-то определенные способности. У них развивается сообразительность, моторика, усидчивость.

К. Д. Ушинский

Константин Дмитриевич Ушинский также говорил: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начинайте показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно, непринужденно» [7: 45]. Картина облегчает усвоение неродного языка, помогает закрепить в памяти слово, способствует лучшему усвоению русской лексики.

Велика роль картины в развитии устной речи обучающихся. Поэтому для развития навыка говорения их необходимо использовать на занятиях по русскому языку. Искусство живописи также развивает наблюдательность, воображение, имеет огромное эстетическое значение.

Использование картин на занятиях по русскому языку оживляет занятия, активизирует студентов, повышает их интерес к работе, усиливает внимание, позволяет в непринужденной обстановке высказать свою мысль. Картины относятся к числу популярных видов наглядных пособий. Это объясняется тем, что выбор демонстрационного материала огромен, использовать его просто, с одной и той же картиной возможна работа на разных этапах обучения языку и с разной учебной целью. При выборе необходимо учитывать тематику и содержание, соответствующие лексико-грамматическому минимуму, который предусмотрен учебной программой.

Работа с картинами на уроках русского языка может оказать неоценимую помощь в деле развития речи обучаемых. Для этого

Методика

следует использовать произведения великих русских художников: И. Репина, В. М. Васнецова, Ф. П. Решетникова, И. И. Левитана, И. И. Шишкина, А. Саврасова и др. В работе со студентами можно также демонстрировать картины таджикских художников, таких как Зухур Хабибуллаев, Сухроб Курбанов, Фаррух Негматзаде, Камил Ёдгор, Амри Аминов и др. Студенты могут самостоятельно подготовить презентации, рассказы по картинам, изучив одновременно жизнь и творчество художника. Таким образом они развивают и обогащают свой лексический запас, развивают устную речь, учатся ориентироваться в искусстве, воспитательная сила которого так велика.

Картина выступает и стимулом для развития творческих способностей. Сначала обучающиеся описывают ее по вопросам, выявляя:

- тему (что изображено на картине);
- композицию: передний план, задний план, расположение предметов;
- действующих лиц и действие;
- идейный смысл, «настроение» картины, т. е. устное описание картины (*расскажите, что вы видите на картине?*).

Постепенно требования к описанию усложняются, вводятся элементы анализа, развивается наблюдательность. Именно наблюдательность играет важную роль в развитии устной речи обучающихся. Систематическая работа с картинами по развитию речи, безусловно, улучшает говорение.

Работу по формированию умения четко излагать свои мысли нужно начинать с пересказа услышанного с опорой на вопросы. Необходимо научить студентов определять части в рассказе (композиция текста сочинения), составлять его план и пересказывать, опираясь на этот план. Следует развивать у обучающихся фантазию, творческое мышление, включать в задание пересказы по отдельным фрагментам (началу, середине и концу).

Любому виду пересказа или рассказа должна предшествовать словарная работа и анализ образцового текста. Этот вид работы требует умения обобщать и выбирать самое главное.

Для того чтобы наиболее полно и точно выразить свою мысль, обучающий должен иметь достаточный лексический запас, поэтому работа над устной речью начинается с расширения и совершенствования словаря. При этом слово рассматривается не только как лексическая единица, но и как грамматическая и синтаксическая единица предложения. Знакомя обучающихся со словами, мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением.

Следующий вид работы — беседа по картине. Подобные занятия — это работа по развитию речи, это вопросы, которые направлены на восприятие и понимание картины, на осознание особенностей

творчества художника, специфики изобразительного искусства.

Предлагаем вариант вопросно-ответной беседы по картине А. Саврасова «Грачи прилетели».

Один из самых известных русских пейзажей — картина Алексея Кондратьевича Саврасова «Грачи прилетели». Картина была создана в 1871 году и показана на первой передвижной выставке, а сейчас находится в Государственной Третьяковской галерее.

Алексей Саврасов очень любил такие чудесные февральские деньки, когда небо чистое, голубое, ясное. Вот как он это описывал: «Настали чудесные солнечные февральские дни. В природе творилось нечто необычное. Казалось, что она праздновала какой-то небывалый праздник голубого неба, жемчужных берез, коралловых веток и сапфировых теней на сиреневом снегу».

Саврасов обращается к переходным, переменчивым состояниям природы, показывает некое противостояние зимы и весны, тепла и холода. Это время, когда каждое мгновение в природе что-то меняется, и вся картина Саврасова проникнута этим ощущением изменчивости. Сочетание двух оттенков голубого в изображении неба показывает как бы борьбу холода и тепла, зимы и весны.

Ориентировочные вопросы для беседы по этой картине:

- Скажите, почему художник назвал картину «Грачи прилетели»? Как вы понимаете слово *грачи*? (*Картина названа так, потому что основа сюжета картины — прилет грачей после зимы. Грачи — это птицы, которые первыми прилетают в конце зимы — начале весны. Они — вестники весны.*)
- К какому жанру живописи можно отнести эту картину? Обоснуйте свое мнение? (*Это пейзажный жанр, в котором изображен окружающий нас мир, природа.*)
- Какую березу изобразил художник на переднем плане — молодую или старую? (*Береза старая, потому что она искривленная, огромная; у нее толстый ствол, много веток.*)
- Почему именно березу выбрал художник? (*Она королева, как царица в своем необыкновенном наряде. Это самое красивое и нарядное дерево, о ней сложено много песен и стихов. В России березу считают символом Родины.*)
- Чем заняты грачи? (*Грачи галдят, суетятся и обновляют старые гнезда, вьют новые.*)
- Какой день показал художник — холодный или теплый? (*Это конец зимы. На опушке еще лежит снег, но местами он растаял. Уже пригревает солнышко. Так бывает ближе к весне. Значит, день не морозный, а теплый.*)
- Выберите слова, которые всем помогут увидеть краски февральского солнечного дня. (*Это голубое небо, жемчужные березы, коралловые ветки, сапфировые тени, сиреневый снег.*)



- Что изображено на заднем плане картины? (На заднем плане за дощатыми заборами виднеются старинная церквушка и колокольня, а за ними просторы полей.)
- Какое настроение и какие чувства передает автор в своей картине? (Автор вложил всю свою душу и любовь в картину, передавая свое радостное настроение.)

После вопросно-ответной беседы можно составить небольшой рассказ следующего содержания с выборочным названием:

Уже в названии этой замечательной картины слышится радостное провозглашение наступления утра года; все в ней исполнено глубокого, близкого сердцу смысла. Человеку, создавшему ее, был понятен язык природы. Серенький весенний день. Корявые березки на окраине раскинувшегося на холме села. Вестники тепла галдят, суеются, обновляя старые гнезда, свивая новые. Воздух свеж и прозрачен. В проталинах отражается проглядывающее из-за рыхлых кучевых облаков голубое небо. За дощатыми заборами, среди изб возвышаются старинная церквушка и колокольня. Еще дальше расстилаются просторы полей с нежно-лиловыми перелесками и белыми полосами нерастаявшего снега на бурой почве. Все в этой картине пронизано единым ритмом, напоено легким дыханием весны. В «Грачах» к радости весеннего обновления

причастны и птицы, и талый снег, и голубые дымки, курящиеся из труб над крышами изб, и невидимые обитатели этих жилищ, и сам автор, сумевший передать и нам, людям уже двадцать первого века, свое весеннее настроение.

Подобные виды работ дают наибольшую возможность развивать навыки говорения. По картине также можно провести следующие формы работы: словарные диктанты, объяснение непонятных слов при помощи толкового словаря, составление словосочетаний и предложений с новыми словами, подбор синонимов и антонимов и составление с ними словосочетаний и предложений в целях активизации словарного запаса, а также на основе пересказа содержания картин можно написать сочинение. Картина при этом будет служить одним из источников материала или явится толчком для создания письменных высказываний.

Рассмотрим некоторые виды заданий, которые мы используем на занятиях.

Задание 1. При помощи толкового словаря определите значение следующих слов: живопись, жанр, церквушка, колокольня, проталина, вьют. С новыми словами составьте словосочетания и предложения.

Работа с картиной может быть разнообразной и продуктивной. Картина стимулирует поиск языковых средств, обеспечивает формирование основных коммуникативных умений и является необходимым компонентом методической системы развития речи.

Задание 2. Подберите к следующим словам из текста антонимы: *радостное, утро, весенний, голубое, старое, нерастаявший, кривая, зима, пасмурная*. Составьте словосочетания и предложения с этими антонимами.

Задание 3. Подберите синонимы к словам: *картина, работа, полотно, молодую, живописец*. Составьте с ними словосочетания и предложения.

Образец: *молодую — молоденькую, юную. Молодую березу. Художник изобразил на картине не молодую березу, а старую.*

Задание 4. Подумайте, как бы вы назвали картину? Что именно понравилось вам в этой картине?

Задание 5. Составьте план описания картины и по составленному плану расскажите о ней.

Задание 6. Составьте вопросы по картине и устно ответьте на них.

Задание 7. Расскажите, какое впечатление произвела на вас эта картина? Чем вам нравится зимний период? Есть ли в таджикском изобразительном

искусстве картина, близкая по сюжету картине «Грачи прилетели»?

Задание 8. Дополните предложения:

1. Уже в названии этой замечательной картины ...
2. Человеку, создавшему ее, ...
3. Корявые березки на окраине ...
4. Вестники тепла галдят, суетятся ...
5. К радости весеннего обновления причастны и птицы ...
6. Это конец зимы и ...
7. Автор вложил всю свою ...

Задание 9. Напишите сочинение по картине Алексея Саврасова «Грачи прилетели».

Работа с картиной может быть разнообразной и продуктивной. Картина стимулирует поиск языковых средств, обеспечивает формирование основных коммуникативных умений и является необходимым компонентом методической системы развития речи.

Наблюдения показали, что такие занятия духовно обогащают студентов, расширяют кругозор, повышают интерес к предмету, развивают устную речь. На вопрос: *Нравится ли вам занятие, на котором используется картина?* — студенты отвечают положительно.

Таким образом, говоря словами К. Д. Ушинского: «Детская душа требует наглядности», — то есть использование картин на занятиях по русскому языку приносит результат и доставляет удовольствие студентам при развитии устной и письменной речи. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бобровская Г. В. Активизация словаря младшего школьника // Начальная школа. 2003. № 4. С. 47–51.
2. Гербова В. В. Развитие речи. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 143 с.
3. Леонтьев А. А. Речевая деятельность. Хрестоматия по психологии. М.: Смысл, 1977. С. 154–158.
4. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: Педагогика, 2000. 218 с.
5. Сохина Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009. 261 с.
6. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам: Пособие для логопеда. М.: Владос, 2006. 121 с.
7. Ушинский К. Д. Родное слово. Новосибирск: Мангазея: Детская литература. Сибирское отделение, 1997. 449 с.
8. Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка. М.: Флинта, 2000. 352 с.
9. Ходякова Л. А. Сочинение-очерк по картине Б. М. Кустодиева «Портрет Федора Шаляпина» // Русский язык в школе. 2005. № 1. С. 3–5.

G. Ya. Umurzakova

Teacher of the Russian Language Department

Russian-Tajik (Slavonic) University (RTSU)

Dushanbe, Tajikistan

gulsara_umurzakova@mail.ru

USING A PICTURE IN DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH OF STUDENTS

Keywords: *painting work, Russian language, development of oral speech, «Rooks have arrived», conversation on the painting, story on the painting, oral speech.*

The article is devoted to a relevant topic — using a picture in order to develop the oral speech of students. The paper discusses the main points of preparing and conducting a conversation on the subject of a painting, in particular, the author gives examples of developing a lesson on the painting by A. K. Savrasov «Rooks have arrived». Special attention is paid to the formulation of leading questions and oral assignments. The most important methods and forms of organizing work on the picture in terms of the development of oral speech are discussed in detail in the article with examples of tasks.

О ЛИРИКЕ КАК ЛИТЕРАТУРНОМ ЖАНРЕ: ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН



А. Р. Ятимов
преподаватель кафедры
русского и литературы
факультета русского языка
и литературы Бохтарского
государственного университета
им. Носира Хусрава
Бохтар, Таджикистан
amirbtg.jatimov.66@mail.ru

Ключевые слова:
внутренний мир,
лирическое произведение,
общеобразовательные
учреждения, педагогические
свойства, воображение,
поэтическая форма, полная
гармония, специфика

В настоящей статье автор рассматривает вопросы об индивидуализации учебных заданий при изучении лирических произведений на занятиях в педагогических вузах Республики Таджикистан. Автор, опираясь на свой опыт по изучению лирических произведений в прошлом и настоящем, предлагает уникальные подходы к решению данной проблемы. Вся классическая таджикская литература пронизана лирикой. Лирические произведения в форме газелей были чуть ли не единственным способом выражения внутреннего мира поэтов-мыслителей, и не даром на Востоке, особенно в средневековье, все ученые мужья прибегали к подобному типу передачи своего состояния.

Мы хорошо знаем, что в силу неопытности и малого жизненного багажа учащимся и студентам сложно вникнуть в суть лирических произведений, поэтому по завершении выразительного чтения лирических произведений следует держать паузу, чтобы обучающиеся как можно дольше находились под впечатлением от прочитанного. Также нам известно, как сильно взаимовлияние двух литератур: русской и таджикской. Дело в том, что большинство русских поэтов и мыслителей в разные периоды обращались к таджикско-персидской литературе, где очень развито лирическое направление. Сегодня русский язык и литература преподаются во всех школах и высших учебных заведениях республики, и таджикские учащиеся и студенты в достаточной мере знакомы с классической и современной русской литературой и русским языком.

Результатом душевных переживаний людей становятся великие творения в форме лирических произведений. Лирика обладает удивительным педагогическим свойством: она способна активизировать эмоционально-нравственные возможности.

Как мы знаем, внутренний мир человека и его воображение подобны космосу и не имеют границ. Человек в своем воображении в один миг может пройти все миры и вернуться назад. И эта способность

вместить в свой мир все, что окружает нас, делает человека сильным и непоколебимым. Обычно у поэтов и людей, имеющих богатое воображение, рождаются стихи, которые впоследствии могут стать шедевром. Дело в том, что человек — мыслящее существо, и эта способность отличает его от других созданий на земле и, может быть, — в космосе. Результатом душевных переживаний людей становятся великие творения в форме лирических произведений. Лирика обладает удивительным педагогическим свойством: она способна активизировать эмоционально-нравственные возможности. В связи с этим педагогам предстоит огромная работа по изучению и пониманию лирических произведений. Студенты в силу своей неопытности не могут до конца понять лирическое произведение и вместе с героем сопереживать и пройти сложный путь до конечной цели. Учителю необходимо выстроить свое отношение к ученикам таким образом, чтобы вместе с ними пройти этот сложный путь, то есть помочь проникнуть в суть авторского замысла. Эта цель достигается развитием у студентов способности к сопереживанию, способности пропустить через себя всю полноту лирического образа.

Персидско-таджикская литература является одной из богатейших в мире. Наши предки в течение более тысячи лет писали свои произведения в основном в форме стихов, и главной поэтической формой была газель, которая считается лирическим произведением. Эта поэтическая форма имеет своего лирического героя. Все поэты без исключения пробовали свои силы в творении газели.

Обычно, слушая выразительное чтение, ученики определенное время находятся под впечатлением от прочитанного, и в этой связи учителю приходится в какой-то мере после завершения чтения держать паузу, чтобы ученики как можно дольше находились в этом состоянии.

Как отмечают ученые-литературоведы, не существует определенного метода анализа лирического произведения, и каждый учитель в силу своих знаний и опыта решает проблему индивидуально. Также выбор метода и способа работы диктует само лирическое произведение.

Во время работы студентов над лирическими произведениями учитель опирается на личный опыт учеников и дает им право интерпретировать то или иное стихотворение.

Внутренний мир человека очень богат. Для того, чтобы постичь его, нам необходимо найти

тропинку в этот мир. Лирика или лирические герои очень разнообразны. Нам, учителям и воспитателям, прежде всего необходимо найти путь во внутренний мир поэта и предлагать любителям и своим ученикам пройти по нему вместе, погружаясь во вселенную лирика.

В средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан литература и родной язык преподаются на базе классической литературы. Мы со своей стороны очень хорошо знаем, что персидско-таджикская литература является одной из богатейших в мире. Наши предки в течение более тысячи лет писали свои произведения в основном в форме стихов, и главной поэтической формой была газель, которая считается лирическим произведением. Эта поэтическая форма имеет своего лирического героя. Все поэты без исключения пробовали свои силы в творении газели. И дело доходило до того, что уровень знаний любого поэта определялся в способности творить газели. Сегодня во всем мире знают таких классиков таджикско-персидской литературы, как Рудаки Фирдоуси, Саади, Гафиз, Моулави и Хайяма. Их стихи, особенно газели и рубаи, читают и знают наизусть во всем мире. Этим великих творцов часто называют пророками таджикско-персидской литературы. Эти поэты оказали сильное влияние и на русских поэтов. Такие поэты, как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, С. Есенин и другие в своих произведениях опирались на произведения этих художников слова, а также посвящали им стихи.

Здесь хочется подчеркнуть, что для того, чтобы прочитать и понять лирику, в том числе вышеназванных поэтов, необходимо знать некоторые тексты коранических сказаний и высказывания пророка Мухаммеда. В этой связи учителя в средних общеобразовательных школах и педагогических университетах Таджикистана прибегают к такому методу, как чтение дополнительной литературы о коранических сказаниях и народных сказках.

Как уже упоминалось выше, ученикам в силу своей неопытности трудно понять смысл лирических произведений, но учителя с помощью различного рода методов и сценических образов доводят до них суть того или иного произведения. В этой связи в средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан очень часто практикуется внеурочное чтение.

Хочется подчеркнуть, что вот уже несколько лет под патронажем президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона проводится конкурс под названием «Фуруғи субҳи доноӣ китоб аст» («Светом знаний является чтение»). Конкурс проводится ежегодно. В этом конкурсе участвуют все жители страны (и школьники, и взрослые) — более 500 тысяч человек. Конкурс начинается в начале года и завершается в конце. Данное мероприятие

проводится в нескольких номинациях, и одной из номинаций является зарубежная литература. Большинство участвующих в данной номинации выбирают русскую литературу. И это понятно, дело в том, что во всех школах и педагогических университетах Республики Таджикистан

обязательно преподаются русский язык и литература, и наши дети погружены в мир русского языка, русских народных сказок, мультипликационных фильмов и так далее. Это один из способов обучения детей русской литературе, лирике русских поэтов и писателей. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Мадер Р. Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы. М., 1979.
2. Рез З. Я. Изучение лирических произведений. Методика преподавания литературы. М., 1977.
3. Гинзбург Л. О лирике. 2-е изд. Л., 1974. С. 7.
4. Брагинский И. С. Таджикская литература. История литературы народов Средней Азии и Казахстана. Учебное пособие для университетов и педагогических институтов. М., 1960. С. 21–27.
5. Раджабов З. Ш. Россия и таджикская литература конца XIX — начала XX вв. Сталинабад: Таджикгосиздат, 1959. 55 с.

A. R. Yatimov

lecturer of the Department of Russian and Literature

Faculty of Russian Language and Literature of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav

Bokhtar, Tajikistan

amirbteg.yatimov.66@mail.ru

ABOUT LYRICAL POETRY AS A LITERARY GENRE: INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL TASKS IN THE STUDY OF LYRICAL WORKS IN THE CLASSROOM AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Keywords: inner world, lyrical work, educational institutions, pedagogical properties, imagination, poetic form, complete harmony, specificity.

In this article, the author examines the issues of individualization of educational tasks when studying lyrical works in classes at pedagogical universities of the Republic of Tajikistan. The author, relying on his experience in studying lyrical works in the past and present, offers unique approaches to solving this problem. All classical Tajik literature is permeated with lyrical poetry. Lyrical works in the form of gazelles were almost the only form of expression of the inner world of poets-thinkers, and it is not for nothing that in the East, especially in the Middle Ages, all learned men resorted to such a form of expression of their condition.

СХОДСТВА И ОТЛИЧИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНЫМИ АТТРИБУТИВНЫМИ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ



З. Ш. Нурматова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры
современного русского языка
Кулябского государственного
университета им. А. Рудаки
Куляб, Таджикистан
znurmatova2020@gmail.com

Ключевые слова:
сопоставление, объект,
исследование, языкознание,
сравнительно-
сопоставительный анализ,
сложноподчиненное
предложение, семантика,
структура, функционирование,
употребление, придаточные
атттрибутивные

В статье автор отмечает, что важнейшей типической чертой придаточных атрибутивных предложений является их непосредственная связь с одним из членов подчиняющего предложения (главным или второстепенным), выраженным именем существительным или субстантивированным словом. Соответствие в обоих атрибутивных придаточных предложениях в русском и в таджикском языке можно заметить, если придаточные предложения находятся посередине и выделяются знаком препинания, а главное предложение — в начале и в конце. Придаточная часть в русском предложении поясняет существительное, как и в таджикском существительное в главных предложениях. Придаточные атрибутивные предложения в русском и таджикском языках также могут быть представлены разными конструкциями.

Автор приводит примеры из трудов таджикских и русских ученых, посвященных придаточным атрибутивным предложениям.

Сравнительно-сопоставительный анализ сложноподчиненных предложений позволяет выявить сходства и различия в их семантике, структуре и функционировании. Широкое употребление сложноподчиненных предложений с придаточными атрибутивными является характерной особенностью русского синтаксиса. Слово «атрибут» — «то же, что определение, обладающий свойствами определения», — пишет О. С. Ахманова [1: 27].

Прежде всего, среди конструкций СПП с придаточными атрибутивными различают два вида: предложения с выделительным значением и предложения с распространительным значением. Придаточные атрибутивные предложения чаще всего отвечают на вопросы определения какой? чей? и обозначают (раскрывают) качества существительного в главной части. Союдами и союзными словами в СПП с придаточными атрибутивными являются *который, какой, чей, где, когда, куда, что, словно* [2: 211]: *Ожидал Павка дня, когда выйдет отсюда, тянуло к огромному каменному закопченному зданию* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 19); *С линии приходили слухи, что железнодорожники начинают бастовать* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 45); *Белье было сложено аккуратно, но не в том порядке, в каком оставила его Машенька, уходя из дому* (А. Чехов. Переполюх, с. 70); *Возвратите мне только те вещи, которые дарил вам мой муж!* (А. Чехов. Хористка, с. 85).

Сравнительно-сопоставительный анализ сложноподчиненных предложений позволяет выявить сходства и различия в их семантике, структуре и функционировании. Широкое употребление сложноподчиненных предложений с придаточными атрибутивными является характерной особенностью русского синтаксиса.

Важнейшей типической чертой придаточных атрибутивных является их непосредственная связь с одним из членов подчиняющего предложения (главным или второстепенным), выраженным именем существительным или субстантивированным словом: *Служба, о которой за минуту думал я с таким восторгом, показалась мне тяжким несчастьем* (А. Пушкин. Капитанская дочка, с. 9). В этом придаточном атрибутивном предложении придаточная часть *за минуту думал я с таким восторгом* распространяет существительное *служба* в главной части и относится к нему как к подлежащему главного предложения, которое требует своего определения и отвечает на вопрос *какая*. Главное предложение *Служба показалась мне тяжким несчастьем* соединяется с придаточным *за минуту думал я с таким восторгом* при помощи союзного слова *о которой*. Как и в русском предложении, в таджикском оно передается как *Хизмате, ки дар бораи вай як дакика пештар бо чунин завку шоди фикр мекардам, ба назарам акнун ӯнамчун бадбахтии вазнин менамуд*. Главное предложение *Хизмате ба назарам акнун ӯнамчун бадбахтии вазнин менамуд* соединяется при помощи союза *ки* с придаточной частью *дар бораи вай як дакика пештар бо чунин завку шоди фикр мекардам*. В этом придаточном атрибутивном предложении придаточная часть поясняет подлежащее *хизмате*, выраженное существительным, в главном предложении и отвечает на вопрос *кадом*. Соответствие в обоих атрибутивных придаточных предложениях в русском и таджикском языке можно заметить и в том, что придаточные предложения находятся посередине, выделяются запятыми, а главное предложение начинает и заканчивает предложение. Отметим также, что придаточная часть в русском предложении поясняет существительное *служба*, а в таджикском — существительное *хизмате* (*служба*) в главных предложениях, т. е. по строению эти предложения полностью идентичны.

Придаточные атрибутивные предложения в русском и таджикском языке могут иметь разные конструкции: *С тех пор жил он в своей симбирской деревне, где и женился на девице Авдотье Васильевне Ю., дочери бедного тамошнего дворянина* (А. Пушкин. Капитанская дочка, с. 5). — *Аз ӯнамон вақт сар карда*

вай дар Симбирск дар кишлоки худ зиндагӣ ба Авдотья Васильевна Ю., ном духтари дворянини камбағали он ӯ хонадор мешавад (А. Пушкин. Духтари капитан, с. 7). В русском СПП с придаточным атрибутивным придаточная часть поясняет словосочетание *в симбирской деревне* и является обстоятельством места. Главная часть в этом придаточном атрибутивном предложении связывается с придаточной при помощи союзного слова *где*. Его можно заменять союзным словом *который*, но союзное слово *где* употребляется преимущественно при существительных с локальным значением, при названных конкретных предметах, которые могут быть местом пребывания, вместилищем, и при названиях объединенных людей и животных [8: 322].

Заметим, что в таджикском переводе данное русское придаточное атрибутивное предложение абсолютно другой конструкции: *Аз ӯнамон вақт сар карда вай дар Симбирск дар кишлоки худ зиндагӣ ба Авдотья Васильевна Ю., ном духтари дворянини камбағали он ӯ хонадор мешавад* (А. Пушкин. Духтари капитан, с. 7). Предложение называется двусоставным, распространенным, и все действия в этом предложении относятся к подлежащему. Состоит из одного субъекта, кроме главных членов имеет второстепенные члены предложения. Сказуемые связаны одним подлежащим, например: *зиндагӣ ба сар мебурд* (кто? Вай), *хонадор мешавад* (кто? Вай). *Аз ӯнамон вақт сар карда* (аз кай?) определяется как словосочетание с обстоятельством времени. Словосочетание *дар ӯнамон ӯ* — обстоятельство места (*дар куҷо?*). Но это словосочетание также содержит определение. Местоимение *ӯнамон* является определением, *ӯ* — определяемым. Определение — это второстепенный член предложения, без которого определяемое слово не может существовать. Таким образом придаточные атрибутивные предложения могут иметь не только идентичные структурно-семантические конструкции при переводе с русского языка на таджикский и с таджикского языка на русский, но и различные.

Стоит сказать и о пунктуации в русском языке, усвоение которой учащимися национальной школы сопряжено с рядом трудностей, возникающих как в силу особенностей синтаксиса, так и вследствие отличия его от синтаксического строя родного языка учащихся. В связи с этим и определяется специфика обучения. Например: *Дар маълиси коргарон, ки*

Придаточные атрибутивные предложения могут иметь не только идентичные структурно-семантические конструкции при переводе с русского языка на таджикский и с таджикского языка на русский, но и различные.

ба муносибати ба кор даромадани завод барпо шуда буд, директор ва Николаев кори падарамро таъриф карданд (С. Улутзода. Субъи љавони мо, с. 107). В этом придаточном атрибутивном предложении придаточная часть поясняет косвенное дополнение главного предложения. Главное предложение *Дар маълиси коргарон директор ва Николаев кори падарамро таъриф карданд* выделено знаком препинания (запятой) перед и после придаточной части *ба муносибати ба кор даромадани завод барпо шуда буд* и присоединено союзом *ки*. Переводится это предложение на русский таким образом: *На собрании по случаю пуска завода директор и Николаев хвалили отца* (С. Улутзаде. Утро нашей жизни, с. 99). В таджикском атрибутивном предложении придаточная часть *ба муносибати ба кор даромадани завод барпо шуда буд* передается в русском предложении словосочетанием *по случаю пуска завода*, которое выполняет функцию второстепенного члена предложения — определения, и за счет отсутствия глагола *барпо шуда буд* предложение укорачивается. Предложение *Дар маълиси коргарон директор ва Николаев кори падарамро таъриф карданд* переводится как *На собрании директор и Николаев хвалили отца*. В русском переводе предложение является простым, распространенным, а также сокращается из-за отсутствия слова *коргарон*. Можно было перевести это предложение таким способом: *На собрании, которое состоялось по случаю пуска завода рабочих, директор и Николаев хвалили отца*.

Придаточно-атрибутивные предложения в таджикском языке можно по структурно-семантическим признакам разделить на три вида.

Выделительно-определятельные предложения в русском языке составляют большинство [8: 697]. В русском языке они строятся по схеме *тот — который* как без определений, относящихся к опорному слову, так и с определениями, согласованными и несогласованными, ср.: *О ее приближении знали многие из тех, кто входил в город со всех концов, плохо пряча стрелевую винтовку под мужицкой «свиткой»* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 194). — *Аксарияти онъое ки милтики љангиرو дар зери чакмани мужикии худ наъз пинъон накарда аз чор тараф ба шаър дохил мешуданд, аз наздик будани тӯфон хабар доштанд* (Н. Островский. Пӯлод чӣ тавр обу тоб ёфтааст, с. 236). *Те пятеро большевиков, что знали, предупредили* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 195). — *Он панъ большевике, ки аз сурати њол вокиф буданд, оғон карданд* (Н. Островский. Пӯлод чӣ тавр обу тоб ёфтааст, с. 237).

Особенностью структуры присубстантивных выделительно-определятельных предложений в русском языке является употребление конструкций без относительных местоимений в главной части. Конструкция без соотносительного местоимения характерна для тех случаев, когда опорное слово имеет обобщенный характер и требует своего уточнения или ограничения, что и осуществляется в придаточной части,

ср.: *Я не сводил глаз с пера батюшкина, которое двигалось довольно медленно* (А. Пушкин. Капитанская дочка, с. 9). — *Ман чашмамро аз калами падарам, ки хеле бо оњистаги њаракат мекард, намекамдам* (А. Пушкин. Духтари капитан, с. 11).

В русском языке в придаточных атрибутивных предложениях придаточная часть всегда присоединяется к главной при помощи союзных слов. Это самое большое отличие придаточного атрибутивного предложения в русском языке от таджикского.

Среди присубстантивных предложений встречаются также распространенные предложения, которые только факультативно распространяют главную часть, сообщая не обязательные, а дополнительные сведения. Для них характерны раздельное предикативное содержание частей, невозможность образования в их составе атрибутивного сочетания опорного слова с придаточной частью, интонационная расчлененность частей и отсутствие соотносительных слов главной части [8: 699].

Сопоставительной работе русского и таджикского языка посвящены работы многих известных языковедов. Об этом писали Р. Д. Салимов, А. И. Королева, Р. А. Самадова, М. Т. Джабарова, И. Б. Мошечев. Цель сопоставительного метода состоит в том, чтобы показать общее и различное во всем. Самым эффективным мы считаем структурно-семантическое сопоставление [4: 244]: *Кто-то бережно развивал перья, которыми грудь и плечо были у меня стянуты* (А. Пушкин. Капитанская дочка, с. 34). — *Бандинаеро, ки ба сина ва китфонам печонида баста шуда буд, касе бо эхтиёт яла мекард* (А. Пушкин. Духтари капитан, с. 39). В этих предложениях придаточная часть, содержащая в себе дополнительное сообщение, формально прикрепляется к опорным словам. Употребляются распространенные предложения, части которых, главная и придаточная, имеют раздельное предикативное содержание в результате дополнительного оттенка причинности, например: *Сегодня им необходимо сесть в поезд, что было далеко не легкой задачей* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 182). — *Имруз онъо бояд ба поезд савор шаванд, ки ин кори чандон саълу осон набуд* (Н. Островский. Пӯлод чӣ тавр обу тоб ёфтааст, с. 220).

В русской публицистике качественно-определятельные конструкции часто употребляются без относительного слова, когда по смыслу предложения ясно, что в потенциале это слово возможно. Они употребляются с теми же группами опорных слов, что и конструкции выделительно-определятельные, с той разницей, что здесь происходит не выделение

предмета из ряда других, а определение признака, который принадлежит данному ряду предметов: *Здесь среди людской гущи, я заметил бледного, хилого отiryска влиятельной семьи, с которым познакомился накануне в квартале Шояхси* (С. Айни. Бухарские палачи, с. 45). — *Дар миёни онъо шахси рангканди камхуни калонзодамонанде ки шаб дар гузари Шояхси дида будам, мисли Қорӣ Ибод ба гарда-наш фута андохта «во шарииато!» мегуфт* (С. Айни. Љаллодони Бухоро, с. 53).

И в выделительно-определятельных, и в качественно-определятельных предложениях соотносительные местоимения *тот* и *такой* с целью экспрессивной окраски высказывания могут употребляться в конце главной части в контактной позиции с союзной скрепой: *Только надо раз навсегда отбросить такой подход к делу, какой есть сейчас* (Н. Островский. Как закалялась сталь, с. 256). — *Аммо ин хел муносибатро ба кор, ки њозир дида мешавад, батомом барњам додан даркор* (Н. Островский. Пулод чӣ тавр обу тоб ёфтааст, с. 312).

Итак, наиболее продуктивными среди сложноподчиненных предложений нерасчлененного типа в русском языке являются присловные конструкции — присюставительные. Их частотность колеблется в зависимости от жанра и авторской манеры писателя.

В русском языке все средства связи, употребляющиеся в сложноподчиненных предложениях, подразделяются на два вида: союзы и союзные слова. Союзы в придаточных предложениях заменять невозможно, а союзные слова заменяются. В русском языке в придаточных атрибутивных предложениях придаточная часть всегда присоединяется к главной при помощи союзных слов. Это самое большое отличие придаточного атрибутивного предложения в русском языке от таджикского. В таджикском языке придаточное атрибутивное предложение присоединяется при помощи единственного союза *ки*, и ученые называют его союзом, а не союзным словом.

В определятельных предложениях придаточная часть представляет собою необходимый определитель опорного существительного главной части. Поэтому в главной части наличествует синтаксическая позиция антецедента — служебного слова *тот* или *такой*, указывающего на необходимость придаточной части [8: 696]. Соотносительные слова усиливают связь подчинения, уточняют значения союзов, за исключением некоторых союзов, которые не нуждаются в этом [5: 328].

О грамматических формах сказуемого можем сказать, что главное и придаточное предложения являются неотделимыми частями синтаксического целого и взаимообуславливают друг друга. Между основными грамматическими формами сказуемых компонентов существуют определенные соответствия (в лице, времени и наклонении).

Это положение принимается многими языковедами (специалистами русского, азербайджанского, персидского, французского и таджикского языков) [7: 43].

Причастный оборот, выражая значение разъяснения, по своей функции вплотную приближается к придаточным атрибутивным предложениям как в русском, так и в таджикском языке: *Лади-доне, ки дастгир карда мешаванд, ба арки олі оварда шаванд, дар ин љо барои саломатии сари љаноби олі тасаддуќот карда мешаванд* (С. Айни. Љаллодони Бухоро, с. 10). — *Расправы на улицах прекратить; выловленных джаидов доставлять в Арк; здесь их принесут в жертву во имя процветания его величества* (С. Айни. Бухарские палачи, с. 6). Хотя причастные обороты и предложения как две разные синтаксические единицы имеют свои специфические особенности, придаточные атрибутивные предложения могут передать все тонкости и семантические оттенки стиля, а его синонимические единицы не имеют такой возможности [3: 36]: *В его кабинете всегда лежала какая-то книжка, заложенная закладкою на четырнадцатой странице* (Н. Гоголь. Мертвые души, с. 56). — *Дар кабинети вай доимо як китобе меистод, ки дар санифаи 14-умаш барои нишони хотир нарчаи қоѓазе монда шуда буд* (Н. Гоголь. Љонњои мурда, с. 28).

Перевод текста — дело не из легких, особенно если речь идет о стилистике: *Дар он рӯзњо, хусусан дар он рӯз хунное ки рехта буданд, сарњое ки бурида шуда буданд, шикамњое ки чок гардида буданд ва чашимњое ки кофта шуда буданд, ба осудагии калбии ѓ њель халал намерасониданд* (С. Айни. Љаллодони Бухоро, с. 17). Писатель здесь рисует положение народа с глубоким чувством. К сожалению, предложение сокращается в переводе и передается таким образом: *И хотя день за днем лилась рекой кровь его подданных, им отрубали головы, ослепляли, истязали их, покой августейшего сердца был смущен вовсе* (С. Айни. Бухарские палачи, с. 13). По переводу ясно, что предложение неполное, так как время произошедшего события не указано, и то острое чувство, которое писатель хотел высказать читателям, не передано.

Наше исследование показывает, что придаточные атрибутивные предложения из произведений русских и таджикских писателей при переводе могут быть представлены разными конструкциями. Довольно трудно донести при переводе всю палитру красок и чувств оригинального текста, однако придаточные атрибутивные предложения имеют специфические особенности и помогают передать тонкости и оттенки стиля. Переводчик обязан это учитывать, чтобы в результате даже профессиональный читатель был удовлетворен. Отсюда мы делаем вывод о необходимости сравнительно-сопоставительного анализа сложноподчиненных предложений и его особенного значения. ■

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 458 с.
2. Бабайцева В. В., Максимов Л. Ю. Современный русский язык. М.: Просвещение, 1981. Ч. III: Синтаксис. Пунктуация. 272 с.
3. Камолиддинов Б. Синтаксическая синонимия в современном таджикском литературном языке. Душанбе, 2012. 285 с.
4. Норматов М. Введение в языкознание (Муқаддимаи забоншиносӣ). Душанбе: Матбуот, 2011. 252 с.
5. Потехина А. А. Из записок русской грамматики. Харьков: Харьковская университетская типография, 1874. 537 с.
6. Ходжаев Д. Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными в современном таджикском литературном языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.22. Душанбе: ТГУ, 1980. 19 с.
7. Шафои А. М. Сложноподчиненные предложения в современном персидском языке (Придаточные определительные предложения). Баку, 1967. 205 с.
8. Шведова Н. Ю. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970. 768 с.

Z. Sh. Nurmatova

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Modern Russian at the Kulob State University named after A. Rudaki

Kulyab, Tajikistan

znurmatova2020@gmail.com

SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF COMPOUND SENTENCES WITH SUBORDINATE ATTRIBUTIVE SENTENCES IN RUSSIAN AND TAJIK

Keywords: *comparison, object, research, linguistics, comparative analysis, complex sentence, semantics, structure, functioning, usage, subordinate attributive sentences.*

In the article, the author notes that the most important typical feature of subordinate attributive sentences is their direct connection with one of the members of the subordinate sentence (main or secondary), expressed by a noun or a substantive word. The similarity in both attributive subordinate clauses in Russian and Tajik can be noticed if the subordinate clauses are in the middle and are punctuated, and the main sentence is at the beginning and at the end. The subordinate clause in the Russian sentence explains the noun, as in the Tajik noun in the main sentences. Subordinate attributive sentences in Russian and Tajik can also be represented by different constructions.

The author gives examples from the works of Tajik and Russian scientists devoted to subordinate attributive sentences.

ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ СВЯЗИ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ НА ВУЗОВСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО СИНТАКСИСУ



И. Н. Самадова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры современного
русского языка Российско-
Таджикского (Славянского)
университета
Душанбе, Таджикистан
ilmira.nazrisho@mail.ru

Ключевые слова:
сложноподчиненное
предложение, средство связи,
союз, союзное слово, член
предложения

В статье поднимается вопрос о средствах связи в составе сложноподчиненного предложения, где в процессе усвоения темы у студентов должны быть выработаны навыки и умения различать союзы и союзные слова.

Синтаксис современного русского языка, в частности, тема «Сложносочиненные предложения», является наиболее трудным разделом и вызывает ряд сложностей у студентов факультета русской филологии, журналистики и медиатехнологий отделения «педагогическое образование».

Студенты должны понять, что такое средство связи, какую функцию оно выполняет. Любое сложное предложение состоит как минимум из двух предикативных частей. Чтобы определить тип сложного предложения, мы должны выяснить, как эти части связаны между собой. В сложносочиненном предложении средством связи являются сочинительные союзы, в сложноподчиненном — подчинительные союзы и союзные слова, а в бессоюзном сложном предложении — интонация и знаки препинания.

Цель нашей работы — рассмотреть средства связи между частями сложноподчиненного предложения и в адаптированной, доступной форме объяснить материал учащимся. Мы знаем, что основным признаком сложноподчиненного предложения — наличие подчинительного союза или союзного слова, соединяющего главную и придаточную части. Остановимся на сложноподчиненном предложении, которое состоит из двух частей, связанных подчинительной связью. Она выражается в синтаксической зависимости одной части от другой. Зависимая часть называется **придаточной** (придаточной частью), независимая часть называется **главной** (главной частью). Иногда независимость главного предложения является относительной: нередко главное предложение нуждается в наличии придаточного. И *главная* и *придаточная* части сложноподчиненного предложения маркируются. Союз или союзное слово находится в придаточной части (за исключением тех случаев, когда союз двойной и одна его половина помещается в главной части) [4].

Безусловно, изучение сложноподчиненного предложения как синтаксической единицы предполагает комплексный, многоаспектный подход к его анализу. Студентами изучаются вопросы, связанные с типологией подобных предложений, рассматриваются основные *средства*

связи предикативных частей и делается вывод, что сложноподчиненным называется сложное предложение, части которого соединяются подчинительной связью — подчинительными союзами или союзными словами. В таких предложениях одна часть распространяемая, а вторая — распространяющая.

Распространяемая часть называется *главной*, а распространяющая — *придаточной*. Обе они маркированы: придаточная часть содержит в своем составе союзы и союзные слова, а главная таковых не имеет [4].

Очень важно, чтобы студенты понимали, что одна предикативная часть предложения выполняет роль синтаксически главной, а другая — синтаксически зависимой. Эта зависимость проявляет себя в том, что от главной части к зависимой можно задать вопрос и, кроме того, придаточная часть формально несамостоятельна. Но при этом она может содержать основную информацию, без которой главная часть коммуникативно неполноценна, поскольку не передает законченной мысли. Например, в предложении *Хорошо, что есть Интернет* (газ.) придаточная часть *...что есть Интернет* несамостоятельна синтаксически, поскольку союз *что* — синтаксический показатель подчинительной связи и прикреплённость к главной части, а главная часть *Хорошо...* — несамостоятельна содержательно, поскольку без придаточной не ясно, что хорошо.

Рассмотрев следующие примеры, обратим внимание на средство связи внутри приведенных СПП:

- 1) *Поведение гарнизона на острове казалось подозрительным, хотя орудия на острове молчали* (К. Паустовский): [–=], (союз *хотя* — =); *А между тем ни под каким видом не смел он очень прибавить шагу, хотя до первого поворота шагов сто оставалось* (Ф. Достоевский): [–=], (союз *хотя* — =) — средством связи является семантический союз *хотя*;
- 2) *Он носил новый берет, чтобы волосы не трепались* (К. Симонов): [–=], (союз *чтобы* — =); *Мать плотно сжимала губы, чтобы они не дрожали* (М. Горький): [–=], (союз *чтобы* — =) — средством связи является семантический союз *чтобы*;
- 3) *Он пошел туда, где под липами жена и дочь варили варенье* (М. Горький): [–=], (союз *где* — и — =); *Впереди, где кончалась роща, стояли березы...* (А. Чехов): [, (союз *где* =–), =–] — средством связи является синтаксический союз *где*;
- 4) *Там были болото и тьма, потому что лес был старей...* (М. Горький): [= — и –], (союз *потому что* — =); *Мы не купались, так как было холодно*: [–=], (союз *так как* =) — средством связи являются семантические союзы *потому что, так как*;
- 5) *Его арестовали тогда, когда он этого не ожидал* (Н. Островский): [=], (союз *когда* — =); *Когда мы сегодня шли под огнем, я дрожал от бешенства* (М. Шолохов): (союз *когда* — =), [–=] — средством связи является семантический союз *когда*;
- 6) *Не жалко сил, если они дадут такие результаты* (Н. Островский): [=], (союз *если* — =) — средством

связи является семантический союз *если*; *Если исчезнет воображение, то человек перестанет быть человеком* (К. Паустовский) — (союз *если* =–), [то –=] — средством связи является двойной союз.

- II. 1) *Князь был красив собою, имел состояние и наконец был вдовец, что особенно было интересно для дам и девиц всего уезда* (Ф. Достоевский): [–=, = и =] (союзное слово *что* =) — средством связи является союзное слово;
- 2) *Мне дали чаю и оставили меня в покое, чему я был очень рад* (Ф. Достоевский): [= и =], (союзное слово *чему* — =) — средством связи является союзное слово;
- 3) *Эти господа прислали молодого доктора, который приехал к нам из города в гости* (А. Чехов): [–=], (союзное слово *который* =) — средством связи является союзное слово, которое в предложении выполняет функцию подлежащего;
- 4) *Деревня, где скупал Евгений, была прелестный уголок* (А. Пушкин): [–, (союзное слово *где* =–), =] — средством связи является союзное слово, которое в предложении выполняет функцию обстоятельства.

Преимущественно главным средством связи между частями СПП являются союзы и союзные слова. Связь между главной и придаточной частями сложноподчиненного предложения грамматическая, поэтому в смысловом отношении иногда главная часть менее значима, чем придаточная. Иногда в главной части содержится только оценка, а содержание передается придаточной частью: *Мне жаль, что ты не пришел на вечер*.

Основными средствами связи частей в составе СПП являются *подчинительные союзы*. Союзы (как чисто служебная, синтаксическая часть речи) выполняют в предложении только связующую роль. Они могут быть простыми: *что, чтобы, ибо, благо, когда, как* и др.; составными: *потому что, в то время как, из-за того что, под предлогом того что, так как, в связи с тем, что*. Эти союзы могут целиком оставаться в придаточной части: *Радио никогда не заменит газету, потому что им нельзя прихлопнуть муху*. Но могут интонационно расчленяться, особенно если придаточная следует за главной частью: *Мне грустно оттого, что весело тебе* (М. Лермонтов). В таком случае первая часть союза интонационно и пунктуационно остается в главной части — так акцентируется грамматическое значение предложения (в приведенном примере это указание на причину). Только два союза — *так как* и *так что* — интонационно не расчленяются.

По структуре выделяются двойные союзы: *когда..., то; если..., то; так как..., то*. Второй компонент союза — *то* — находится в главной части: *Когда б имел я сто очей, то все бы сто на вас глядели* (А. Пушкин).

Союзы бывают синтаксические и семантические. Синтаксические союзы служат только для связи частей СПП, они могут присоединять разные типы придаточных:

- 1) Он сказал, **что** это правда (придаточное изъяснительное);
- 2) Он говорил так громко, **что** в ушах звенело (придаточное меры и степени);
- 3) Он говорил так, **что** все его слышали (придаточное образа действия) — по вопросу, который задается от главного предложения к придаточному, определяется тип придаточного предложения.

Семантические союзы не только связывают придаточную часть с главной, но и указывают на характер смысловых отношений между главной и придаточной частями. Они однозначны. Это союзы причины, условные, уступительные, временные союзы и др.

Союзные слова — средство связи между частями СПП — являются членами предложения. В их роли употребляются относительные местоимения или местоименные наречия:

- 1) В тумане я мог видеть только те предметы, **которые** находились в непосредственной близости от меня.
- 2) Часов в девять вечера прошел короткий, но сильный дождь, после **которого** туман сразу исчез.
- 3) Границы, **где** равнины соприкасаются с горами, обозначены чрезвычайно резко.
- 4) Лес, **где** мы бродили, славился обилием грибов.
- 5) Мы подошли к домику, **что** стоял в глубине леса.

Имеются разные средства связи между частями сложноподчиненного предложения: соотносительные слова, опорные слова, неполнота одной из частей, порядок следования частей, соотношение модальных планов и видо-временных значений глаголов. Кратко рассмотрим их:

- соотносительные слова как средство связи между главной и придаточной частями образуют соотносительные пары — указательные местоимения (такой, тот) и местоименные наречия (там, туда, так, тогда и др.): **Там, куда** он смотрел, были только придорожные кусты (В. Пелевин);
- опорные слова: Ему невольно вспоминалась своя **деревня, где** сейчас тихо-тихо и только кой-где мелькают красные огоньки (Д. Мамин-Сибиряк);
- неполнота одной из частей: И вдруг я **увидел, что** никакой награды нет (В. Пелевин);
- порядок следования частей: Я понял упорное злоречие, **которым** Швабрин ее преследовал (А. Пушкин);
- соотношение модальных планов и видо-временных значений глаголов: Однако декабрь в тот год **выдался** не совсем удачный: портве, когда с ними **говорили** о поезде, только виновато **поднимали** плечи... (И. Бунин).

Рассмотрев со студентами средства связи, остановимся на характере соотнесенности придаточной

части и главной: СПП нерасчлененной структуры (СПП одночленной структуры) и СПП расчлененной структуры (СПП двучленной структуры).

Основные признаки СПП одночленной (нерасчлененной) структуры:

- 1) придаточная часть соотносится с отдельным словом или словосочетанием главной части. При этом главная часть не закончена по смыслу и по структуре: Принеси ту книгу... Он сказал... Горы оказались дальше... Я тот...
- 2) основным средством связи придаточной части с главной чаще всего являются **союзные слова** и реже — синтаксические союзы;
- 3) они имеют **контактную рамку** (КР), которую образуют контактное слово + средство связи: Деревня, где скучал Евгений, была престестный уголок (деревня — контактное слово, где — средство связи, союзное слово);
- 4) структура СПП обуславливается грамматической природой контактного слова или его семантической природой.

В. А. Белошапкина данные СПП подразделяет на два типа: присловные и местоименно-соотносительные. В свою очередь присловные она делит на: присубстантивные, прикомпаративные, изъяснительные [1].

В СПП двучленной структуры (расчлененные) придаточная часть относится ко всей главной части, и от нее задается вопрос. Как правило, в таких предложениях нет контактной рамки, средством связи чаще всего являются **семантические союзы**, реже — **союзные слова**. К СПП нерасчлененной структуры относятся придаточные обстоятельственные, за исключением СПП с придаточными образа действия, меры и степени:

- 1) **Надо ехать, если** он советует.
- 2) Кто ж будет в мире прав, **коль** слушать клеветы?
- 3) **Хотя** казаков было мало, Левинсон почувствовал вдруг сильное волнение.
- 4) Работа кипела, несмотря на то, **что** уж наступила ночь.
- 5) Очнулся он, **когда** солнце стояло уже высоко.
- 6) Они проснулись, **когда** в небе было совсем темно.

Безусловно, нужно уметь отличать союзы и союзные слова, так как иногда от правильности диагностики зависит тип СПП — расчлененной или нерасчлененной структуры.

Умение отличать союз от союзного слова у студентов отделения «педагогическое образование» вырабатывается не сразу: не всегда знание теоретического материала способствует выработке определенных навыков. Постоянная работа под руководством преподавателя и, конечно, самостоятельная работа студента могут дать желаемый результат. Для усвоения данного материала мы предлагаем учащимся следующую таблицу:

СОЮЗЫ	СОЮЗНЫЕ СЛОВА
<i>Не падает логическое ударение</i>	<i>Падает логическое ударение</i>
<i>Не являются членами предложения</i>	<i>Являются членами предложения</i>
<i>Не отвечают на вопросы</i>	<i>Отвечают на вопросы</i>
<i>Не обладают самостоятельным лексическим значением</i>	<i>Обладают самостоятельным лексическим значением</i>
<i>Иногда союз можно опустить</i>	<i>Нельзя изъять из предложения без искажения смысла</i>
<i>Союз можно заменить только на другой союз</i>	<i>Союзное слово можно заменить тем словом в главном предложении, к которому относится придаточное</i>

Студентам отделения «педагогическое образование» можно предложить интересные тренировочные упражнения, где предлагается проработать предложения, взятые из классической и современной литературы.

В упражнении надо расставить необходимые знаки препинания, обозначить придаточные, определить, что является средством связи в СПП.

1. *Надюшка почувствовала что она тут лишняя и побежала на кухню* (Г. Марков).
2. *Парадная дверь в доме где жили Быстровы была почему-то закрыта* (В. Каверин).
3. *Там где только что был холм зияла глубокая яма* (Н. Островский).
4. *Он варил какую-то кашу грел чай и когда завтрак был готов будил остальных людей* (В. Арсеньев).
5. *Пришлось мне сидеть на месте до тех пор пока рана на ноге не зажила* (В. Арсеньев).
6. *Они посылают в эфир батареям приказаания которые отдает полковник* (В. Кожин).
7. *Когда стало смеркаться Быстриков поднял удилице смотал леску* (Г. Марков).
8. *В любой момент он мог сказать сколько пудов поймано рыбы* (Г. Марков).

9. *Он не мог разобрать слов песни но печальная мелодия которую доносило эхо схватило его за сердце* (Г. Марков).

10. *Мы спустились в долину и как только нашли воду тотчас остановились среди дубового редколесья* (В. Арсеньев).

11. *Тихо как умеют только звери медведь сидел возле неподвижной человеческой фигуры* (Б. Полевой) [2: 37].

Выполняя подобного рода упражнения, разбирая их, студенты вырабатывают умения и навыки работы, связанные с определением средств связи в СПП расчлененной и нерасчлененной структуры.

Средства связи между частями СПП — интересная в плане исследования тема. Работа с примерами из художественной литературы, выполнение заданий — большая, серьезная, тщательная и самостоятельная работа — дадут положительный результат. Знание этого материала поможет студентам отделения «педагогическое образование» достойно пройти педагогическую практику, качественно выполнить выпускную квалификационную работу, сдать государственные экзамены и успешно работать в школе. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Белошапкова В. А. Современный русский язык: Учебник для филологических специальностей университетов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, В. А. Земская и др.; под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. 800 с.
2. Новикова Л. И. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении: 6–9 классы. ФГОС / Л. И. Новикова, Е. Э. Грибанская, Н. Ю. Соловьева. М.: Экзамен, 2016. 96 с. (Сложные темы).
3. Русская грамматика. В 2 т. Т. 2: Синтаксис / Н. Ю. Шведова (гл. ред.), Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко, В. В. Иванов, В. В. Лопатин, И. С. Удуганов, Ф. П. Филин. М.: Наука, 1980. 711 с.
4. Современный русский язык: В 3 т. Т. 3: Синтаксис: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, В. А. Лаврентьев [и др.]; под. ред. С. М. Колесниковой. М.: Юрайт, 2015. 241 с. (Бакалавр. Академический курс).

I. N. Samadova

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Modern Russian Language Russian-Tajik (Slavic) University

Dushanbe, Tajikistan

ilmira.nazrisho@mail.ru

THE STUDY OF MEANS OF CONNECTIONS IN COMPLEX SENTENCES IN UNIVERSITY SYNTAX CLASSES

Keywords: compound sentence, means of connection, union, union word, sentence member.

The article raises the question of means of connection as part of a complex sentence, where in the process of mastering the topic, students should develop skills and abilities to distinguish conjunctions and allied words.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. Н. ТОЛСТОГО НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК



Иброхими Аमतхон
ассистент кафедры
зарубежной литературы
с методикой преподавания
русского языка и литературы
Кулябского государственного
университета им. А. Рудаки
Куляб, Таджикистан
khasanov-94@bk.ru

Ключевые слова:
эпоха, перевод,
эстетический опыт,
синтез, взаимоотношение,
просветительские
произведения

В данной статье рассматривается история переводов произведений Льва Толстого на таджикский язык, проблема литературных взаимоотношений Востока и Запада в эпоху, которую представляет Лев Николаевич Толстой.

История переводов произведений Льва Толстого на таджикский язык, вопросы творческого освоения его эстетического опыта таджикскими мастерами прозы не однажды становились объектами изучения М. Шакурова, Р. Хошима, А. Маниязова, В. Самада, Х. Шодикулова и других исследователей творчества писателя [4: 19]. В 80-е гг. XIX в. произведения Толстого переводились на языки народов Кавказа и Средней Азии. Знакомством с Л. Толстым на родном языке мы обязаны печатным изданиям. Но прежде чем кратко рассказать о переводах произведений Л. Толстого на таджикский язык, хотелось бы назвать другие источники, ставшие предпосылкой обращения национальных просветителей, писателей к творчеству Л. Толстого.

Еще раньше произведения великого писателя стали известны в русско-туземных школах, где наряду с русскими обучались таджики, узбеки и другие народы Туркестана. «Книги для чтения» С. Граменицкого, куда вошли такие рассказы и публицистические очерки Л. Толстого, как «Много ли человеку земли нужно?», «Хозяин и работник», «Как бухарцы научились разводить шелк?», «Легенда китайской царицы Силинчи», «Петр и мужик», «Лев и мышь», «Старый дед и внучек», в период 1885–1909 гг. неоднократно были изданы в Петербурге и Ташкенте. Вали Самад — исследователь произведений Толстого — в беседе с писателем Сотим Улугзода отмечает, что в 70-х гг. XIX в. таджики были знакомы с произведениями Толстого. В статье «Судьба одного рассказа Толстого» Вали Самада отмечено, что 18 марта 1901 г. возле медресе Шердора Самарканда после молитвы около 5000 человек слушали рассказ Толстого «Чем люди живы?», который прочитал Мирзо Махмуд [3]. В 1882 г. И. О. Черняевский, инспектор русского лицея в Гори, переводит данный рассказ на азербайджанский язык. После этого рассказ «Чем люди живы?» был переведен и на персидский [4: 38].

Словом и делом Лев Толстой отстаивал интересы восточных народов, встал на защиту нравственной чистоты и свободлюбивых устремлений, способствовал изданию ряда книг в переводе. Эти факты подтверждены во многих произведениях ученых, как русских, так и других народов, где очевидны достижения Востока, покорившие гения русской культуры.

Проблема литературных взаимоотношений и синтеза рассмотрена нами с попыткой осмысления исторической обстановки, осознания направленности исторического процесса в сочетании с представлением о мире Востока и Запада в эпоху, которую представляет Лев Николаевич Толстой. Как стало очевидно из краткого экскурса в историю переводов и других предпосылок, связанных с распространением русской литературы в Средней Азии, а таджикской — в России, Лев Толстой вошел в мир таджикского читателя, стало быть — и в духовное сознание нашего народа с конца 70-х гг. Произведения, опубликованные сначала на языке оригинала в учебниках С. Граменицкого «Книга для чтения» в 3 частях (с 1879 г.) для русско-туземных школ края, переведенные потом на узбекский и персидский языки короткие рассказы, а потом, в конце 90-х гг., переводы на таджикский язык крупных произведений обеспечили популярность этому имени и рук его творениям. Вместе с А. С. Пушкиным он стал тем русским писателем, который в истории таджикско-русских литературных связей прочно занял одно из первых мест.

Тому были свои причины и веские аргументы. Лев Толстой основательно знал историю, философию, нравоведения, этику и эстетику, литературу и религию восточных народов, в том числе ирано-язычных народов, и их обычаи. Творческое освоение традиций таджикско-персидской литературы и их плодотворное использование в творчестве делали его еще более близким нашей культуре, обеспечили естественное вливание в таджикский литературный процесс. Мотивы и сюжеты, взятые из «Тысячи и одной ночи», «Калиды и Димны», назиданий Саади из его «Гулистана», изящное слово Хафиза легко и органично вписались во плоть и кровь толстовской педагогики и философской мысли, стали выразителями его идей и философских воззрений. Довольно интересен и обратный процесс.

При «возвращении» к национальным истокам литературные произведения оказались не только знакомыми, более того — выразителями дум

и чаяний, эстетических идеалов таджикского народа. Другими словами, пришли они не как гости из другой страны, а вошли в свой дом как полноправные члены одной семьи. Синтез философско-эстетических воззрений Л. Толстого, выраженных в русской художественной форме, однако, на нравоучительных, этических основах таджикской эстетики сделали его любимым, дорогим, самым желанным писателем.

Лев Толстой был тем русским автором, который благодаря своей непосредственной связи с деятелями науки и литературы Ирана стал как бы мостом, соединившим Западный и Восточный берега реки по имени Литература и Эстетика. Более того, он выполнил гораздо большую задачу, чем его соотечественники, активно и плодотворно пропагандируя и распространяя образцы таджикской литературы в России. Изучив произведения фольклора, переработав сюжеты и мотивы художественной литературы, переписываясь с деятелями культуры и религии, где значительное место отводилось проблемам перевода Фирдоуси, Руми, Саади, Хафиза, литературным памятникам Средневековья, открыл он перед русским взором иной Восток. Эти труды послужили основой ярким переводам, принципиально новым достижениям в литературе и в деле укрепления связей.

Словом и делом Лев Толстой отстаивал интересы восточных народов, встал на защиту нравственной чистоты и свободлюбивых устремлений, способствовал изданию ряда книг в переводе. Эти факты подтверждены во многих произведениях ученых, как русских, так и других народов, где очевидны достижения Востока, покорившие гения русской культуры. Наука отмечает большую, чем на европейском континенте, славу и признание, влияние Л. Толстого на Восток и Востока на него. Его воздействие на Восток Ромен Роллан, например, считал «более значительным для ее (Азии) истории, чем воздействие его на Европу» [4: 88].

В нашей работе речь шла только об одной грани связей Толстого с Востоком — в аспекте его педагогической деятельности и традиций таджикско-персидской назидательной литературы. Другие грани вклада Льва Толстого в ирано-таджикско-русские литературные связи только ждут исследования. К примеру, особого разговора заслуживают вскользь затронутые нами темы «Хафиз и Толстой», «Мотивы “Тысячи и одной ночи” в педагогических трудах Л. Толстого», «Калила и Димна» и «Книги для чтения» Л. Толстого, переводы на европейские и русский язык, которыми он пользовался, и т. д. Выявлять эти источники и провести сопоставительный анализ — наипервейшая задача в перспективе.

Не будет преувеличением сказать, что самым плодотворным источником, питавшим дидактическое творчество Льва Толстого, были назидательные традиции таджикско-персидской литературы,

арабские сюжеты и мотивы, индийские сказки о животных, пришедшие к нему также через таджикские переработки и свободные переложения.

Наше исследование дополняет начатый разговор о восприятии Л. Толстым назидательных традиций Саади. Нужны большие усилия ученых, чтобы проблема стала объектом монографических исследований, капитальных трудов. Таким образом, Лев Толстой, как А. С. Пушкин для первой половины XIX в., стал олицетворением нового этапа западно-восточного литературного синтеза.

Нельзя сказать, что все произведения Л. Толстого стали достоянием таджикского народа и нет необходимости обращения к его наследию. Нужда в переводе его повестей и рассказов не отпала, более того, сегодня его слово особенно хочется услышать. Еще не переведены многие повести и рассказы, еще не стали достоянием таджикской сцены его великолепные пьесы, а также теоретические труды об искусстве, прекрасная публицистика и философские размышления, письма, во многом связанные, кстати, с Востоком, с восточными корреспондентами, с восточной философией наконец. «Поликушка», «Декабристы», «Власть тьмы», «Плоды просвещения», «И свет во тьме светит», «Живой труп», «Холстомер», «Отец Сергей», «Дьявол», «Крейцерова соната», «Фальшивый купон», «Божеское и человеческое», «Алеша Горшок», «Ягоды», «За что?» и многие другие произведения ждут перевода. Пришла также пора нового прочтения старых переложений, нового подхода к ранее выполненным переводам.

Ждут продолжения поисков, а потом изучения и исследования вопросы о путях и формах «возвращения» мотивов, сюжетов и тем к истокам, о своеобразии переложения дидактических материалов Л. Толстого, основу которых составляют мотивы и сюжеты, взятые из собственно таджикских и арабских источников. Перефразируя Сотима Улугзаде, назвавшего Льва Толстого «неиссякаемым источником художественного мастерства», можно резюмировать, что «Лев Толстой питал и продолжает питать живительной влагой сады литератур нашей страны, в особенности тех народов, в литературе которых реалистическая проза, современный роман родились и формировались после Октября, благодаря творческому влиянию великой русской литературы» [3: 55]. По выражению Дж. Икрами, «старейшина мастеров слова» продолжает оставаться вершиной художественной культуры всего человечества» [10: 5].

В начале XX в. в Средней Азии выходили газеты «Искра», «Борьба». Газета «Благородная Бухара» с 1912 г. играла важную роль в распространении рассказов Льва Толстого. Произведения русских писателей, пропагандирующие прогрессивные идеи, оказали большое влияние на передовых читателей Средней Азии и любителей русской литературы.

В начале века переведенные на различные восточные языки (тюркский, персидский, арабский, азербайджанский, узбекский и таджикский) наибольшей популярностью пользовались рассказы, в основу которых были положены восточные сюжеты: «Как бухарцы научились разводить шелковичных червей», «Осел и лошадь», «Деж наследства», «Китайская царица Силинчи», «Ровное наследство», «Шелковичный червь», «Много ли человеку земли нужно?» [4: 26]. Литературовед М. Шакуров пишет, что еще при жизни Восток восхищал Толстого. Надо отметить, что самыми старыми источниками об изучении перевода рассказов Толстого на таджикский язык являются статьи Рахима Хошима. Вали Самад вспоминает Рахима Хошима как первого толстоведа и наилучшего переводчика произведений русского писателя. Выше было указано, что таджикский народ знакомится с именем и творениями Толстого с 80-х г. XIX в. Переводы, осуществленные на фарси в Азербайджане и Грузии, на таджикском языке в Самарканде и Бухаре, стали как бы мостиком между русской культурой и культурой восточных народов. Как пишет В. Самад, самаркандским и бухарским просветителям были известны не только переводы, выполненные для учебника «Муаллим-ус-сони» (учебника для второго этапа чтения, 1903) Али Асгаром ибн Байрамом, а также персидские издания. Им были доступны издания в оригинале в учебнике С. Граменицкого и в газете «Туркестанские ведомости» (1899–1900) [4: 30].

Ждут продолжения поисков, а потом изучения и исследования вопросы о путях и формах «возвращения» мотивов, сюжетов и тем к истокам, о своеобразии переложения дидактических материалов Л. Толстого, основу которых составляют мотивы и сюжеты, взятые из собственно таджикских и арабских источников.

Ряд рассказов увидел свет на таджикском языке в «Туркистон газети» и, наконец, в выходящей на таджикском языке газете «Бухорои шариф» («Благородная Бухара»), которая вторую годовщину смерти писателя отметила публикацией десяти рассказов и впервые — повести «Кавказский пленник». В течение мая-июля 1912 г. из номера в номер были опубликованы «Ильяс», «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Много ли человеку земли нужно?», «Легенда о китайской царевне Силинчи», «Где любовь, там и Бог», «Кавказский пленник» и другие произведения малых жанров [4: 31].

Лингвистика

В начале XX в. в Средней Азии распространялись газеты «Искра», «Борьба» и журнал «Заря». Один из листов газеты выходил с рубрикой «Солдатская памятка Льва Толстого». Вскоре вышел и «Сборник рассказов», составленный и выпущенный в 1909 г. учителем Абдукадыром Шакури в Самарканде, входившем в Туркестанское генерал-губернаторство. Рахим Хошим отмечает, что Абдукадыр Шакури «первый из учителей смог

познакомить детей, всех таджиков с рассказами Толстого и впервые с русской литературой». В этот сборник включены и притчи Толстого: «Старик и смерть», «Два товарища», «Садовник и сыновья». Среди переводов Толстого упоминается также «Старый дед и внучек». Эта книга была издана второй раз для подготовительных классов в 1911 г. В книге было 72 страницы, и состояла она из 49 небольших рассказов и 14 басен. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Арбузов А. Н. Дневник Л. Н. Толстого. Т. I (1895–1899) / под ред. В. Г. Черткова. М., 1986. 187 с.
2. Арбузов А. Н. Дневник молодости Л. Н. Толстого. Т. I (1847–1852) / под ред. В. Г. Черткова. М., 1987. 387 с.
3. Гусев Н. Н. Жизнь Л. Н. Толстого. Молодой Толстой (1828–1862). М.: Толстовский музей, 1997. 375 с.
4. Гусев Н. Н. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого. М.; Л.: Academia, 1986. 275 с.
5. Изучение творчества Т. Лев Толстой, как зеркало русской революции // Ленин В. И. Сочинения. 3-е изд. Т. XII. 143 с.
6. Леонтьев К. Н. О романах гр. Л. Н. Толстого. Анализ, стиль и веяние. (Критический этюд). М., 1991. 188 с.
7. Эйхенбаум Б. Молодой Толстой. П.; Берлин: Издательство З. И. Гржебина, 1992. 198 с.
8. Брейтбург С. Лев Толстой за чтением «Капитала» Маркса [По неизданным материалам] // Звенья. V изд. М.; Л.: Academia, 1985. 254 с.
9. Гудзий Н. К. Как работал Л. Толстой. М.: Советский писатель, 1986. 176 с.
10. Тексты романов: «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», поэмы «Казачьи»; повестей: «Детство», «Отрочество», «Юность».

Ibrohimi Amathon

Assistant Department of Foreign Literature with MPRL Kulob State University named after A. Rudaki

Kulyab, Tajikistan

khasanov-94@bk.ru

FEATURES OF THE TRANSLATION OF WORKS BY L. N. TOLSTOY IN TAJIK LANGUAGE

Keywords: *era, translation, aesthetic experience, synthesis, relationship, educational works.*

This article presents the history of translations of Leo Tolstoy's works into the Tajik language, the problem of literary interactions and synthesis with an attempt to comprehend the historical situation, understanding the direction of the historical process in combination with the correct representation of the world of East and West in the era, which is represented by Lev Nikolaevich Tolstoy.

ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДРАМАТУРГИИ М. А. БУЛГАКОВА



Р. Д. Салимов
доктор филологических наук,
профессор кафедры
русского языка Российско-
Таджикского (Славянского)
университета
Душанбе, Таджикистан
www.s83@mail.ru

Ключевые слова:
синтаксис, вопросительные
предложения, функционально-
семантические типы,
структура, семантика,
вопросительные
местоимения, наречия

Объектом исследования в настоящей статье являются функционально-семантические типы вопросительных предложений в художественном тексте. Материалом для исследования послужили примеры, извлеченные методом сплошной выборки из пьес М. А. Булгакова.

Предложение как конкретную коммуникативную единицу речи с его индивидуальным лексическим составом, синтаксическими значениями, порядком слов и интонацией называют высказыванием (фразой), в отличие от предложения как синтаксической единицы, выступающей в роли типовой модели построения высказывания» [3: 163]. Поэтому следовало бы говорить о вопросительных и т. д. не предложениях, а высказываниях и видеть основу разграничения данных конструкций в коммуникативной цели, которую преследует говорящий.

Авторы «Русской грамматики» предлагают такое определение: «Вопросительными называются предложения, в которых специальными языковыми средствами выражается стремление говорящего узнать что-либо или удостовериться в чем-либо. Вопросительные предложения, таким образом, информируют о том, что хочет узнать говорящий. Характер искомого сведения может быть самым различным: это могут быть сведения о деятеле: *Кто это делает?* (М. Булгаков. *Последние дни*), *А с кем имею честь говорить?* (М. Булгаков. *Последние дни*), *Могу ли видеть господина камер-юнкера? Кто сейчас разговаривал?* (М. Булгаков. *Последние дни*); о месте: *Ты была на пристани?*; о цели: *Зачем, зачем вы появились на нашем пути?* (М. Булгаков. *Последние дни*); о ситуации в целом: *Есть у тебя время?*» [2: 386].

Так, И. П. Распопов различал вопросительные предложения в полном смысле и предложения, которые лишь внешне сходны с вопросительными, но по существу имеют эмоционально-оценочное декларативное значение: *Что говорит этот старый враль?* (М. Булгаков. *Последние дни*).

И. П. Распопов выделял три типа вопросительных предложений в полном смысле: 1) собственно-вопросительные предложения, 2) удостоверительно-вопросительные предложения, 3) предположительно-вопросительные предложения.

Собственно-вопросительные предложения выражают вопрос, требующий в ответе конкретного наименования каких-то неизвестных

говорящему «деталей» обозначаемого события (в широком смысле этого слова). Они строятся исключительно на базе синтаксических конструкций, включающих в свой состав вопросительные местоименные слова, которые и служат непосредственно для указания на то, какими именно «детальями» события интересуется говорящий. Например: *Где царь?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Что же это будет?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Кого обокрали?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Что же вы сердитесь?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Кто вас передел?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Что означает эта свиньяча петрушка?* (М. Булгаков. Бег).

Собственно-вопросительные предложения выражают вопрос, требующий в ответе конкретного наименования каких-то неизвестных говорящему «деталей» обозначаемого события (в широком смысле этого слова). Они строятся исключительно на базе синтаксических конструкций, включающих в свой состав вопросительные местоименные слова, которые и служат непосредственно для указания на то, какими именно «детальями» события интересуется говорящий.

По формальным признакам в пьесах М. А. Булгакова было выделено более 600 вопросительных предложений (точнее, предикативных единиц, поскольку как отдельное предложение мы считали и вопросительные предикативные части синкретичных по цели высказывания сложных предложений, и вставные конструкции, оформленные как вопрос). Косвенные вопросы, за редким исключением, в их число включены не были.

Начнем анализ вопросительных предложений, выделенных нами из текста пьес М. А. Булгакова, с рассмотрения особенностей их грамматической структуры.

В большинстве своем обнаруженные нами конструкции были образованы на основе невопросительных следующими способами:

1) только посредством изменения интонации.

В предложениях данной разновидности вопросительная интонация отличается от повествовательной повышенным тоном произношения всего предложения и особенно резким повышением тона на том слове, с которым связан смысл вопроса: *Был огонь на колокольне?* (М. Булгаков. Бег), *Антония, солнце село?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Сеньор Дон Кихот, вы слышите мой голос?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Сатанинская*

ключница послушается ее? (М. Булгаков. Дон Кихот), *Первый поэт?* (М. Булгаков. Последние дни), *Вы говорите, Пушкин первый?* (М. Булгаков. Последние дни), *По шею тебе не наkostenяли?* (М. Булгаков. Последние дни);

- 2) посредством использования вопросительных местоименных слов, как собственно местоимений, так и наречий.** Такие предложения интонационно оформляются с помощью ИК-2: *А где же королевский брат?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Почему же вы не отрубили ему руку?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Какой такой лицензиат?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Какие штаны на них?* (М. Булгаков. Бег), *Что же привело вас ко мне?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Кто же со мной?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Что вам угодно, сударь?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Какая же причина вас привела сюда, рыцарь?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Но где же вы намерены искать эту принцессу и ее похитителя?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Зачем, зачем вы появились на нашем пути?* (М. Булгаков. Последние дни), *Откуда я знаю? Почему вы задаете мне этот вопрос?* (М. Булгаков. Последние дни);
- 3) при помощи одновременного использования вопросительного слова и частицы:** *Как же небо его не покарает?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *А что же вы стесняетесь, почтеннейший?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Про кого же это можно сказать?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Куда же ты девал, окаянный, сеньора Алонсо?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Какие же басни?* (М. Булгаков. Последние дни), *Как же это вы так искусно?* (М. Булгаков. Последние дни).

Подчеркнем, что вопросительная интонация характеризует все высказывания рассматриваемого коммуникативного типа. Но используемый тип интонационной конструкции во многом определяется именно особенностями их структуры, в частности наличием/отсутствием вопросительного слова: *Но кто же мог ожидать такой катастрофы?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Вы полагаете, что я хочу вас отравить?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Итак, изволите заниматься поэзией?* (М. Булгаков. Последние дни), *Вашему императорскому величеству угодно было меня видеть?* (М. Булгаков. Последние дни).

Остановимся подробнее на использованных в пьесах М. А. Булгакова предложениях, построенных на основе невопросительных.

В целом самыми частотными являются предложения, образованные на основе невопросительных с помощью вопросительных частиц. В их структуре обнаруживаются такие вопросительные частицы: *а, что, что ж, что ли, разве, ли, не... ли.* Чаще всего они встречаются в разговорной непринужденной речи, открывают собой предложение и имеют собственно вопросительное значение: *Вы сознаете ли опасность, которой меня подвергли?* (М. Булгаков. Последние дни), *А ежели бы в гостиной был он?* (М. Булгаков. Последние дни), *Ну ежели ты можешь*

серьезно относиться к бредням светской женщины? (М. Булгаков. Последние дни), **Разве** могут такие ясные глаза лгать? (М. Булгаков. Последние дни), **К** обеду он тебя, **что** ли, звал? (М. Булгаков. Последние дни), **Выпивши, что** ли? (М. Булгаков. Последние дни), **Интересно, бывают** ли шулера в Монте-Карло? (М. Булгаков. Зойкина квартира), **Уж не пьян** ли ты, голубчик? (М. Булгаков. Полоумный Журден), **Верить** ли мне моим глазам? (М. Булгаков. Дон Кихот), **Разве** вам причинили какое-нибудь зло, пока везли сюда, в Севастополь? (Булгаков. Бег).

Число употреблений предложений с вопросительными частицами далеко не одинаково в разных пьесах. Оно зависит от стиля речи того или иного персонажа, от речевой ситуации, в которой используется вопросительное предложение. Рассмотрим наиболее частотные конструкции в пьесах.

В пьесах М. А. Булгакова преобладают вопросительные предложения, образованные на основе невопросительных с помощью частицы *а*: **Погодка-то, а?** (М. Булгаков. Последние дни), **А ты что здесь делаешь?** (М. Булгаков. Зойкина квартира), **А как же вы-то попали в это ателье?** (М. Булгаков. Зойкина квартира).

Частновопросительные предложения, требующие развернутого ответа, являются здесь запросом информации об обстоятельствах обсуждаемой ситуации. С частицы *а* начинается каждая новая реплика рассказчика. **А что помогает моей ноге?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **А, черт возьми, я долго буду дожидаться?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **А где это вас так отделали, сударь?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **А тебя, что ли, тоже угораздило сверзиться со скалы?** (М. Булгаков. Дон Кихот).

Общевопросительные предложения, образованные с помощью интонации: **Вы что-нибудь, видите?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **Я заставил вас ждать, господа?** (М. Булгаков. Полоумный Журден) используются, когда герою важно выяснить, как повели себя участники событий в описываемой ситуации; логическим ударением в них выделяются глаголы-сказуемые: **Вы хотите говорить со мной стихами или прозой?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **Вы не обманываете меня, Люсиль?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **Вы смотрите на мое кольцо?** (М. Булгаков. Полоумный Журден).

В пьесах большее количество вопросительных предложений образовано с помощью слов *что*, *что ж*: **Что же, сударь, вы доконать меня хотите?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **Итак, что же делать нам теперь?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **Что еще мне хотелось сказать?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **Что должен ты сделать в таком случае?** (М. Булгаков. Дон Кихот).

Данные сочетания свойственны разговорной, непринужденной речи, что и обуславливает употребление их в диалоге.

Предложения, образованные с помощью слов *что*, *разве*, обнаруживаются в речи главного героя,

точнее, в его рассуждениях о чем-либо: **Что скажете, друзья мои?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **А что случилось с тобой, голубка?** (М. Булгаков. Дон Кихот), **Да что** вы мне рассказываете, Зоя Денисовна? (М. Булгаков. Зойкина квартира), **Что** могут сказать про меня? (М. Булгаков. Последние дни), **Разве** он одинок? (М. Булгаков. Последние дни), **Что ж это**, в самом деле, чем ремесло мое нечестнее прочих?, **Разве** гробовщик брат палачу?, **Что бы** это значило?. Употребляются частицы и в диалоге: **Да разве** она умерла?

Из вопросительных местоимений и наречий в пьесах М. А. Булгакова чаще других используются *что*, *который*, *кто*, *чему*, *кому*, *зачем*, *куда*, *откуда*, *какие*: **Какую** пустоту, сеньор? (М. Булгаков. Дон Кихот), **Какая** же причина вас привела сюда, рыцарь? (М. Булгаков. Дон Кихот), **А что** случилось с тобой, голубка? (М. Булгаков. Дон Кихот), **Что** еще мне хотелось сказать? (М. Булгаков. Дон Кихот), **Что** должен ты сделать в таком случае? (М. Булгаков. Дон Кихот), **Какой** вы злой, **зачем** вы мстите мне? (М. Булгаков. Дон Кихот), **А где ж** владыко? (М. Булгаков. Бег), **Где** проживаете постоянно? (М. Булгаков. Бег), **Зачем** вы прибыли в расположение белых из Советской России? (М. Булгаков. Бег), **Зачем же** приехала к белым именуемая Серафимой Корзухиной? (М. Булгаков. Бег), **Сколько** даст Корзухин, чтобы откупиться? (М. Булгаков. Бег), **Зачем же** ссориться? (Булгаков. Дни Турбиных).

Изучение функционирования типов вопросительных предложений в художественном тексте на материале пьес М. А. Булгакова осуществляется впервые, и поэтому возможно недостаточно полное их описание. Первые попытки исследования функционально-семантических типов вопросительных предложений в русском языке, надеемся, послужат материалом для дальнейших исследований.

Среди предложений со свободным лексическим компонентом представлены оба существующие в русском языке подтипа:

- 1) инфинитивные: **Мне ли тебя учить?** (М. Булгаков. Полоумный Журден), **Как же ее не любить?** (М. Булгаков. Иван Васильевич), **Да зачем же его дергать?** (М. Булгаков. Блаженство), **Мне здесь оставаться?** (М. Булгаков. Иван Васильевич), **Проводить вас в ваши комнаты?** (М. Булгаков. Блаженство), **Откуда же мне ее знать?** (М. Булгаков. Бег), **Зачем же чужую фамилию выцарапывать?** (М. Булгаков. Блаженство).

В предложениях без вопросительного слова вопрос относится к выяснению принципиальной

возможности самого действия — с точки зрения целесообразности или нецелесообразности его в определенных обстоятельствах: *Так поступить с верным и преданным возлюбленным?* (М. Булгаков. Полоумный Журден), *Может, и тебе еще отдельную спальню отвести?* (М. Булгаков. Зойкина квартира). Такие вопросы часто служат средством описания размышлений, внутренней речи. Это вопросы, обращенные к самому себе, вопросительные реплики внутреннего диалога: *Куда идти?* (М. Булгаков. Полоумный Журден), *Убедать, что ли?* (М. Булгаков. Бег), *Пронизать пространство?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), *Что же нам делать?* (М. Булгаков. Дон Кихот);

2) предложения с именительным падежом. Они имеют несколько разновидностей:

- предложения с частицей *а*, обычно направляющие диалог, стимулирующие собеседника к сообщению информации о лице, интересующем говорящего: *А куда, если спросить вас, Григорий Лукьянович, вы побежите?* (М. Булгаков. Бег), *А где Серафима?* (М. Булгаков. Бег), *А остальные-то комнаты как же?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Что же это такое, а?* (М. Булгаков. Последние дни);
- предложения с вопросительными словами *как*, *что*: *Как его звать-то?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Как квартирку-то вы находите?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Что вы скажете, бесценный Борис Семенович?* (М. Булгаков. Зойкина квартира).

Среди предложений фразеологизированной структуры нами были выделены предложения, открывающиеся вопросительным словом *что* или устойчивым сочетанием *что за, что такое*: *Что означает эта свиньяча петрушка?* (М. Булгаков. Бег), *Что вам нужно от меня?* (М. Булгаков. Бег).

В пьесах М. А. Булгакова вопросительные предложения функционируют и как самостоятельные синтаксические единицы (все приведенные выше случаи): *Что это вы делаете?* (М. Булгаков. Последние дни), *Есть кто на станции?* (М. Булгаков.

Последние дни), *А это кто?* (М. Булгаков. Последние дни), *Что это, чай?* (М. Булгаков. Последние дни), *Часы-то есть у тебя?* (М. Булгаков. Последние дни), *Александр Иванович, удобно, час поспим?* (М. Булгаков. Последние дни). *А куда путешествуете?* (М. Булгаков. Последние дни), *На чем это он водку настаивает?* (М. Булгаков. Иван Васильевич), и в составе более сложных синтаксических конструкций. Рассмотрим несколько примеров. *Вы хотите сказать, что видели государя императора, Сергей Васильевич?* (М. Булгаков. Последние дни). Здесь вопросительной является последняя предикативная часть сложноподчиненного предложения. *Василий Андреевич, я плохо вижу отсюда, кто этот чёрный стоит у колонны?* (М. Булгаков. Последние дни), *Присядьте, Наталья Николаевна, я не наскучу вам?* (М. Булгаков. Последние дни), *Ваше превосходительство, извольте угадать, что за бумага?* (М. Булгаков. Последние дни), *Вы не боитесь, что нас накроют?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Ты хочешь, чтобы я обиделся и ушел?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Мсье Аметистов, скажите, как, по-вашему, у меня широкие скулы?* (М. Булгаков. Зойкина квартира), *Да откуда ты знаешь, что я хочу тебе шепнуть?* (М. Булгаков. Дон Кихот), *Почему никто и никогда не спросил меня, счастлива ли я?* (М. Булгаков. Последние дни), *Лети на Миллионную, не торгуйся с извозчиком, к доктору Арендту, знаешь?* (М. Булгаков. Последние дни), *Вы изволите полагать, что корпус жандармов может действовать вопреки повелению государя императора?* (М. Булгаков. Последние дни).

Изучение функционирования типов вопросительных предложений в художественном тексте на материале пьес М. А. Булгакова осуществляется впервые, и поэтому возможно недостаточно полное их описание. Первые попытки исследования функционально-семантических типов вопросительных предложений в русском языке, надеемся, послужат материалом для дальнейших исследований. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Расповов И. П. Вопросительные предложения // Русский язык в школе. 1958. № 1. С. 73–75.
2. Русская грамматика: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1982. 709 с.
3. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 2001. 288 с.

R. D. Salimov
Doctor of Philology,
Professor of the Russian Language Department of the Russian-Tajik (Slavic) University
Dushanbe, Tajikistan
www.s83@mail.ru

FUNCTIONAL AND SEMANTIC TYPES OF INTERROGATIVE SENTENCES IN M. A. BULGAKOV'S DRAMATURGY

Keywords: syntax, interrogative sentences, functional-semantic types, structure, semantics, interrogative pronouns, adverbs.

The object of research in this article is the functional and semantic types of interrogative sentences in a literary text. The material for the study was the examples extracted by the continuous sampling method from the plays of M. A. Bulgakov.

ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СЛЕДОВАНИЯ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ ВРЕМЕНИ (на материале романа М. Шолохова «Тихий Дон»)



Н. А. Каримов
кандидат филологических наук,
ст. преподаватель кафедры
русского языка Российско-
Таджикского (Славянского)
университета
Душанбе, Таджикистан
Nusratullo.karimov@outlook.com

Ключевые слова:
время, временной соотношенность,
отношения следования,
совершенный вид, несовершенный
вид, одновременность, интервал,
последовательность, очередность
событий, страдательные
причастия, краткие причастия,
длительность, протяженность

В статье анализируется выражение отношения следования в сложно-подчиненных предложениях с придаточной частью времени, а также говорится об основных средствах передачи этого значения. Дается информация о разных видах временной соотношенности ситуаций (событий, фактов), основными смысловыми компонентами которых являются значения непосредственного следствия в главной части сложного предложения по времени. Говорится о частном характере конкретизирующего основного временного признака, дается указание на полное или частичное совпадение во времени, на отсутствие или наличие интервала и его длительность, на ограничительный момент. Материалом для исследования послужили примеры из произведения М. Шолохова «Тихий Дон».

В предложениях, выражающих значения следования, событие, представленное в главной части, следует за событием указанным в придаточной. Основным средством передачи этого значения являются союзы *после того как*, *с тех пор как*, *как только* (и его синонимы).

Иногда значение следования событий может быть передано союзом *когда* при наличии в обеих частях сложного предложения глаголов-сказуемых в форме совершенного вида: *Он на ходу надел шинель, шел торопливо и, когда, запыхавшись, поднялся на террасу дома, засмеялся радостно, довольно* [6: 218]; *Теперь без сомнения узнавала Аксинья в ребенке отца и от этого прикипала к нему жгучим чувством, — не было уж так, как раньше, когда подходила она к люльке и отшатывалась, найдя в сонном личике девочки какой-нибудь отдаленный намек, беглое сходство с ненавистными линиями Степанова лица* [6: 87].

Значение следования в наиболее общем виде выражается при помощи союза *после того как*: ... *после того как хуторской пастух Кузька Курносый на заре увидел их возле ветряка, лежавших под неярким светом закатного месяца в невысоком жите, мутной прибойной волной покатила молва* [6: 90].

В предложениях с этим союзом может указываться на наличие временного интервала между двумя событиями при помощи лексических конкретизаторов: *Через неделю, после того как полк пришел на лунки, есаул Попов позвал сотенного коваля и вахмистра* [6: 163];

В первую минуту, после того как выронил пику, Григорий, сам не зная для чего, повернул коня [6: 142].

В предложениях с союзом *после того как* наблюдается временная одноплановость обеих частей, в них всегда употребляются одинаковые видо-временные формы глаголов-сказуемых, чаще всего прошедшего времени. Исключение составляют те предложения, в которых на временные отношения наслаиваются оттенки условного или причинного значения: *В первую минуту, после того как выронил пику, Григорий, сам не зная для чего, повернул* [6: 12]; *После того как вернулись, видел лицо Чернецова — сосредоточенно, сдержанно-весело, — за преферансом сидит, а не в седле, после убийства человека* [6: 184].

Значение следования одного события за другим может выражаться также союзом *с тех пор как*, и в этом случае он выступает как синоним союза *после того как*: ср.: *С тех пор как ушел Григорий из дому, установились меж ними отношения не то что враждебные, а холодно-натянутые* [6: 203]. *После того как ушел Григорий из дому, установились меж ними отношения не то что враждебные, а холодно-натянутые* [6: 203]; *После того как хуторской пастух Кузька Курносый на заре увидел их возле ветряка, лежавших под неярким светом закатного месяца в невысоком жите, мутной прибойной волной покатились молва* [6: 203]. *С тех пор как хуторской пастух Кузька Курносый на заре увидел их возле ветряка, лежавших под неярким светом закатного месяца в невысоком жите, мутной прибойной волной покатились молва*. Однако эти союзы не всегда синонимичны, союз *с тех пор как* обладает специфическим оттенком значения. Событие, о котором сообщается в главной части, в своем начале соприкасается с событием, обозначенным в придаточной части, отнесено в прошлое, оно как бы «тянется» оттуда, а его конечная граница совпадает с моментом речи, таким образом, оба события соприкасаются, происходит их «наложение».

События, представленные в обеих частях предложения, характеризуются расширенными временными границами: форма настоящего времени, сохраняя свое основное значение, вносит дополнительную информацию об обращенности события в прошлое, а форма прошедшего времени ввиду своего перфектного значения вносит информацию об актуальности события в момент речи, т. е. не замыкается в рамках прошлого. Наиболее характерным для предложений с союзом *с тех пор как* являются сочетания глагольных форм прошедшего времени в придаточной части с формами настоящего или прошедшего в главной, возможно сочетание формы настоящего в придаточной с формами прошедшего в главной. Не исключаются формы будущего времени в придаточной части, что вполне допустимо для предложений с союзом *после того как*; ср.: *Через три дня, после того как бежал с фронта,*

вечером Бунчук вошел в большое торговое местечко, лежавшее в прифронтовой полосе [6: 220].

Отношения следования с оттенком быстроты и непосредственности чередования событий передаются предложениями с союзом *как только* и его синонимами, и при этом акцентируется минимальность интервалами между двумя событиями, т. е. отсутствие разобщенности во времени: *В первый же день, как только болезнь свалила девочку с ног, Аксинья вспомнилась горькая Натальяна фраза* [6: 216]; *На другой же день, как только Наталья перебралась к свекрам, Пантелей Прокофьевич под свой указ заставил Дуняшку писать Григорию письмо* [6: 22].

При помощи частиц *только, лишь* и наречий *едва, чуть* образуются составные специализированные союзы: *лишь только, только лишь, чуть только, едва только, едва лишь только*. В качестве аналогов выступают союзные частицы *только, лишь, едва, чуть*: *Пантелей Прокофьевич проснулся, лишь чуть запенился на обыневших окнах свет* [6: 128]; *Едва грузило достигло дна, конец погнуло* [6: 11]; *...едва из спальни долетало сухое покашливание отца, начинали разногласия и фальшиво: «Спаси, Господи, люди Твоя», потом «Отче наш»* [6: 69]; *Уже за полночь пришел на хутор Грачев, в крайнем дворе заночевал и вышел, чуть только поредели лиловые утренние сумерки* [6: 224].

При словах следования могут выступать корреляты *то, так, как* (последний не употребляется с союзом *как только*): *Григорий в первые дни, как только поселился в имении с Аксиньей, часто бывал у молодого хозяина* [6: 97].

Значение непосредственного следования может подчеркиваться лексическими конкретизаторами *сразу же, тотчас, мгновенно, сейчас же, уже*: *Как только немцы поднимались из ложбины на ту сторону, — казаки спешивались и выпускали им вслед по обойме* [6: 155].

В предложениях непосредственного следования наиболее частотными являются сочетания однотипных видо-временных форм глаголов-сказуемых — прошедшего времени совершенного вида. При наличии форм несовершенного вида в обеих частях предложение выражает повторяемость, но значение быстрой сменяемости событий благодаря семантике союза сохраняется; ср.: *Едва лишь распахнул он дверь — разговор смолк* [6: 65]; *Едва лишь лиловой полосой засветлел восток, бросил Васька в овраге винтовку и пошел к станции, все ускоряя и ускоряя шага* [6: 35]; *Как только наставало утро, пение птиц раздавалось по всему лесу*.

Возможны разновидности комбинации глагольных форм, но при этом предлагается завершенность предшествующего события, поэтому при придаточной части не может быть форм несовершенного вида при наличии форм совершенного вида в главной: *С того дня, как приезжала баба Томилина, подурнул Степан с лица* [6: 37]; *Ехали они, тесно скупившись, в bestiорядке; ехали с юго-западной*

стороны, в то время как наблюдатель ждал их с северо-запада [б: 168]; Она отказала, в то время как деньги у нее были [б: 168].

Предложения непосредственного следствия могут быть осложнены оттенками противительного значения, немотивированностью последующего

явления. В предложениях этого типа порядок частей строго фиксирован, обе ситуации обязательно отнесены к прошлому, сказуемое второй части выражено обычно глаголом совершенного вида, а формы настоящего времени могут быть употреблены лишь в значении настоящего. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоусов В. Н., Ковтунова И. И., Кручинина И. Н. Краткая русская грамматика. М.: Русский язык, 1989. 639 с.
2. Бондарко А. В. Вид время глагола. М.: Русский язык, 1971.
3. Всеволодова М. В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1975.
4. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Русский язык, 1982.
5. Кокорина С. И., Бабалова Л. Л., Метс Н. А. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей русистов. М.: Русский язык, 1985. 408 с.
6. Шолохов М. А. Тихий Дон. СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2014.

N. A. Karimov

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer of the Russian Language Department Russian-Tajik (Slavic) University

Dushanbe, Tajikistan

Nusratullo.karimov@outlook.com

EXPRESSION OF THE RELATION OF FOLLOWING IN COMPLEX SENTENCES WITH A SUBORDINATE PART OF TIME (based on the material of M. Sholokhov's novel "The Quiet Don")

Keywords: time, temporal correlation, sequence relations, perfect form, imperfect form, simultaneity, interval, sequence, sequence of events, passive participles, short participles, duration, length.

The article analyzes the expression of the relation of following in complex sentences with a subordinate part of time, and also talks about the main means of transmitting this meaning. Information is given about different types of temporal correlation of situations (events, facts), the main semantic components of which are the values of the immediate consequence in the main part of a complex sentence in time. It is said about the particular nature of the concretizing main time feature, an indication is given of a complete or partial coincidence in time, the absence or presence of an interval and its duration, a limiting moment. The material for the study was examples from the work of M. Sholokhov "The Quiet Don".

ЛАЗОРЕВЫЙ СТРАННИК

Зебуниссо Искандарова

Высоко в горах Таджикистана живет дервиш, чей искрометный и острый язык может ранить и одновременно развеселить любого человека — независимо от его положения, достатка, должности...

Он, как Сократ, жалит тех, кто, по его мнению, творит не совсем праведное и честное, кто обижает обездоленных и бескорыстных, кто жаждет денег, власти и славы любым путем.

Часто он проверяет другого человека на прочность, испытывая его на проявление зависти, жадности, невежества.

Он строг по отношению к самому себе и бесстрашно ведет беседу с сильными мира сего.

Он покоритель дамских сердец с самой юности своей, и обаяние его личности не знает границ.

На него невозможно обидеться, что бы он ни говорил и писал, как нельзя обидеться на ливень с градом, который внезапно обрушивается на человека, или на ветер, который уносит вдалеку любимую шляпку.

Он чувствует Слово в его первоизданной красоте и глубине, его истоки, как будто знает, как оно зарождалось.

Своими произведениями он пробуждает в душе человека самые разнообразные чувства, погружает его в мир своих фантазий, грез или реалий, после чего многое меняется в восприятии этого мира — уже преображенного, обновленного, нового, интересного, более оживленного, ибо его Слово, в конечном итоге, защищает мир человека, в котором царят Достоинство, Красота и Счастье.

Да, на это способен только Поэт вселенского масштаба, который творит по «божественному наитию».

Думаю, что читающая публика угадала, что речь идет о современном неповторимом Мастере Русской Слоvesности — Тимуре Касимовиче Зулфикарове.

В своей поэзии он погружает нас в миры разных эпох и культур, которые есть одновременно реальные и созданные богатым воображением поэта.

Смелость как главное достоинство творцов Ренессанса проявляется у Зулфикарова не только в его откровениях, фантазиях о великих мира



сего, о любви, милосердии, щедрости, но и, главным образом, в том, что во многих своих произведениях он продолжает восставать против системы власти, опирающейся на тотальный контроль, ярко показывая метафизическую боль, которая связана с любым проявлением насилия над человеком.

Красочный, откровенный, чувственный, музыкальный язык приглашает читателя войти в зулфикаровский волшебный сад, где вы сможете встретить не только павлинов дивной красоты, русское «духмяное, медовое, мятное разнотравье», но и дворцы восточных царей, святую землю Иерусалима, колыбель Иисуса Христа, блаженного Омара Хайяма, славного непреклонного витязя Михаила Черниговского, остроумного и мудрого Ходжу Насреддина...

Неповторимость его слога, яркость, живость языка определяется по одной строке и даже по одному слову. Зулфикаров вышивает алмазными нитями ковер, который, переливаясь, сверкая и маня, будит воображение и показывает, точно в старинных сказках, картины придуманного мира.

Но это не просто витиеватость или игра в красоту слов, это поток сознания, высказанный глубинным Первословом. Он будто окунает нас в родниковую святую Купель Доброты и Милосердия.

Любое его произведение — это откровение поэта, который творит, будто Бог велит.



Остроумный, обаятельный, энергичный, он умеет собирать вокруг себя даровитых людей, которые зажигаются огнем от его Божьей Свечи и создают уже свои шедевры в других областях искусства — как это произошло с магическим спектаклем «Первая любовь Насреддина», поставленным Баходуром Миралибековым в Русском драматическом театре.

По произведениям Зульф리카рова снимаются фильмы, его острая публицистика горька и беспощадна, и за этим кроется боль за простых людей.

А песни и романсы, которые иногда он сам поет, завораживают своей глубиной и образностью. И все это связано также с тем, что его Слово включает в себя архетипы мира, позволяющие людям разных культур и конфессий лучше понимать друг друга.

Зульф리카ров — это вечное дитя!

Вечный поиск справедливости, Вечное желание любить, творить, удивлять, помогать, Вечная борьба со злом, которое не приемлет благородная и аристократичная душа...

«Твой дом — твоя душа», — говорит поэт.

Вот о чем он беспокоится больше всего — его волнует стратегический вопрос: в чьих руках будет

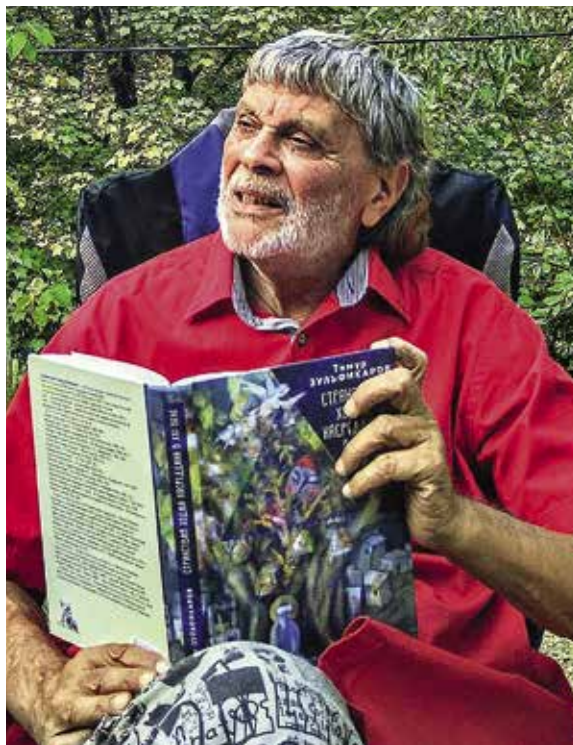
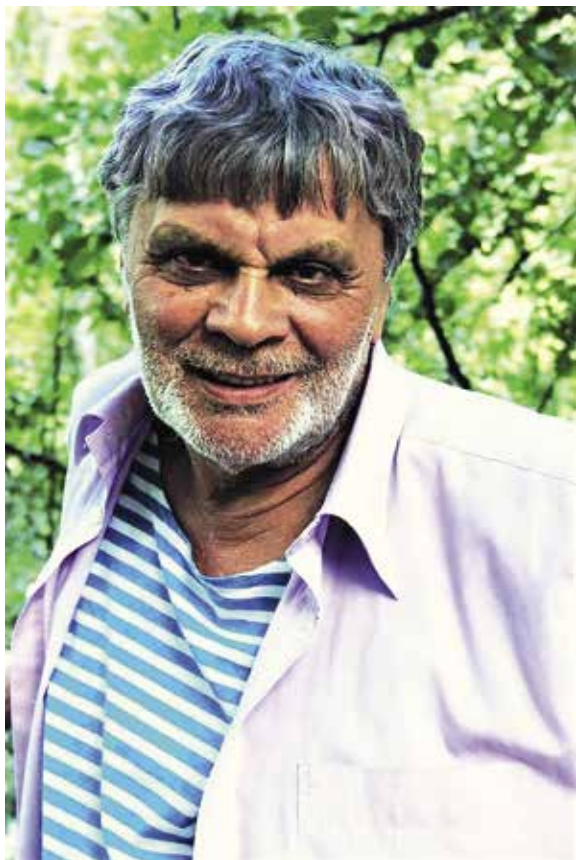
История, Судьба, Культура России?.. И странствуя по ее дорогам, он размышляет об этом.

И пламень древней сократовской речи перед казнью зажжет Божью Свечу нашего поэта, который озарил его «всех человек, все языки и все народы».

И от этого света просвещенные человеки соединились для счастья, подружались во имя благоденствия, поняли друг друга во имя сохранения нашего хрупкого мира.

Во времена, когда усиливается уровень недоверия между народами, когда идут столкновения не только государств, но и религий, когда происходит разрушение универсальных ценностей, его мощные произведения помогают раскрыть не только духовный потенциал человека, способного найти путь из экзистенциального кризиса человечества, но и стать воителем, защитником Чести и Достоинства!

Творения Зульф리카рова просветляют и очищают душу, открывают тайны бытия, показывают мир во всем его многообразии и гармоническом единстве. Трагизм, радость, невинность, красота, щедрость, благородство, жертвенность... — все ценности мира сверкают в его поэмах, словно драгоценные камни на алтаре культуры.



И вот идет по горным тропам мимо хрустально-ледяных рек-речушек великий поэт — Тимур-Тимофей Зульфикаров — Ходжа Насреддин — Гражданин мира — Друг всех людей и восклицает:

*Храмы Бога! Храмы Бога! Дома Бога...
Пагоды Мечети Церкви Синагоги
Вечно манят и врачуют быстротечных мимолетных
очарованных людей.
Но всего родней больней милей живею мне
пыльная вечерняя дорога
И лазоревый дервиш странник бездомник
на ней...* ■

Тимур Касимович Зульфикаров

ДЕРВИШ И ЗМЕЯ ГЮРЗА

*Ночь...
Я выхожу из своей кибитки-ковчежца на Золотой горе
И ложусь в ночные духмяные успокоительные
Упоительные травы... травы... травы...
Ночью травы гуще... слаще источают дурманы...
ароматы...*

Айххха...

*Душа на звёзды что ль ушла,
Где родилась...
И куда бредёт она...*

Иии...

*И шелестит в травах... приходит змея гюрза...
И обвивает мою ногу... замирает...*

Аааа...

*Мы одиноки... Я страшусь, что она уйдёт...
А она страшится, что я изгоню её...*

Ойхххо...

*Так мы и лежим, не шелохнувшись...
В травах медовых...
Пчёлы мы что ли, что любят мёды...*

*Так и лежим...
Два одиноких...*

*И тут я чую, что когда-то был змеёю...
А она чует, что была человеком...
И вот мы вновь встретились что ли...*

*А окрест нема и алмазно бездонна
Плывёт Вселенная... Такая же Одинокая...
Но...*

Но Кто-то глядит...
 То ли с ближней горы...
 То ли с дальней звезды...
 Ойёооо...

Но глядит Кто-то...
 Чьё-то Вселенское Око...

И нет на земле одиноких...
 Все под Богом...

ПОКЛОНЫ АЛМАЗНЫХ И ЗОЛОТЫХ АСТР

Рафоат Муллоевой

Дервиш сказал:
 — Ранним утром я пошёл на Золотую гору
 Поливать родниковой водой
 Мои уже осенние... уже хладные Алмазные
 и Золотые Астры...

И вдруг увидел на склоне горы стайку засохших
 голубых цикориев...
 Воды мало было у меня,
 Но я полил из ведра эту засохшую
 безнадежную семейку...

О, братья и сёстры! Далёкие и близкие!
 Хотя нет далёких, а есть на Земле
 только близкие и родные...

О, если бы вы видели, как благодарно

Стали мне кланяться и трепетать
 эти засохшие цикории...
 Ветра не было, но они долго... долго кланялись...
 качались...
 Мне даже показалось, что они улыбались...

Я уже ушёл с пустым ведром, но почему-то оглянулся,
 А они всё кланялись мне вслед...
 Всё качались голубыми головками... всё радовались
 О, Боже...

А потом я весь день блаженно улыбался,
 Вспоминая эти лазоревые головки благодарные...
 Вот бы всю жизнь так улыбаться!..

Айхххххйя!..

АНГЕЛ СТРАШНОГО СУДА В ГОСТЯХ У ХОДЖИ НАСРЕДДИНА

Дервиш сказал:
 — Однажды в одинокую приречную кибитку-
 мазанку Ходжи Насреддина пришёл Ангел
 Страшного Суда...

Он тяжело дышал и был согбен, как дряхлый старец,
 хотя был молод и жгуче горяч,
 Как всякий Посланник Огненного Страшного Суда...

Он снял с плеч тяжкий хурджин и извлёк из него
 огромную книгу...

— Что это? — покорно спросил Ходжа,
 Уже почуяв, Кто перед ним, и готовясь к Великому
 Путешествию в Загробный Мир...

Тут Ангел прошептал, ибо говорить у него не было
 сил из-за тяжести книги:

— О, двуногий муравей, это Книга твоих
 многочисленных грехов...
 Готовься!..

Страшно тебе будет на Страшном Суде, а Он уже
 близок к таким, как ты, грешникам...

Ходжа смиренно покачал многоседой головой:
 — Вот ты, Посланник Небес, одно мгновенье тащил
 на плечах эту Книгу и сразу согнулся, постарел,
 захирел и едва дышишь от её тяжести...

А я таскаю на себе эту Книгу всю мою несчастную
 непутёвую жизнь!

Ангел, пожалей меня...

И выступи на мою защиту на лютном Страшном Суде...

...Тогда Ангел, задыхаясь, вновь поднял огромную
 книгу и сочно стукнул ею по многомудрой
 многогрешной непокорной голове Ходжи...

И покинул кибитку Мудреца...

Истаял в Небесах, как летнее облако...

...Но огромная Книга осталась на павлиньей
 бухарской подушке Ходжи Насреддина...

Тогда Мудрец воскликнул:

— О, брат мой, далёкий и близкий...

Взгляни на свою подушку...

Там Книга твоих грехов...

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ВОСТОЧНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЛИТЕРАТУРЫ В ИСТОРИИ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



С. Н. Гуломова
кандидат филологических наук,
ст. преподаватель кафедры
зарубежной литературы
с методикой преподавания
русского языка и литературы
Кулябского государственного
университета им. А. Рудаки
Куляб, Таджикистан

Ключевые слова:
Хафиз, Саади, вера,
персидско-таджикская поэзия,
газель, культура, традиции,
Восток, история

В данной статье рассматривается значение Востока в истории мировой культуры и литературы, проблемы воздействия восточной культуры и литературы на русскую литературу. Анализируется изучение проблем, затрагивающих литературные связи народов России и восточных стран, в частности между русскими и таджиками, которые складывались в XIX веке и получили свое дальнейшее развитие в русской и советской ориенталистике с конца XIX века по настоящее время.

Учитывая исторический аспект, культурные связи между Западом и Востоком имели свои особенности и различные обоснования. В России начала XIX века наблюдается тенденция к постижению и восприятию наследия стран Востока — Турции, Ирана, Аравии, Индии, Китая и т. д. Известны факты, свидетельствующие о том, что в учебные планы вузов России включались дисциплины по обучению арабскому и персидскому языкам. Для эффективности обучения специально приглашались ученые-востоковеды. К примеру, в 1804 г. в Казанский университет на должность профессора кафедры восточных языков был приглашен ученик знаменитого немецкого востоковеда Тихсена — Х. Д. Френ. Далее, с 1811 г. продолжает свою востоковедческую деятельность в Московском университете ученик известного французского ученого-востоковеда Сильвестра де Сасси — профессор А. В. Болдырев, который признан как один из активных популяризаторов восточной поэзии и переводчик стихов с арабского и персидского языков на русский.

В 1818 г. Х. Д. Френ открывает и курирует в Санкт-Петербурге Азиатский музей. Главный педагогический институт открывает кафедру ориенталистики, которая является третьей кафедрой в стране по преподаванию и изучению восточных языков и литератур.

Важным элементом взаимоотношений между Россией и Востоком было выступление С. С. Уварова на открытии кафедры восточных языков в Петербургском университете. С. Уваров обратил внимание на значение Востока в истории мировой культуры. Европейские и российские ориенталисты осознавали роль и место Азии (Востока) в истории человечества — появление первых цивилизаций, первые государственные образования, родина мировых

религий, центры духовности и науки и т. д. Об этом и было сказано в докладе: «Из Азии простекали все религии, все науки, вся философия. Она одна сохранила чудесный дар производить все большие явления морального мира; там находим мы истинный единственный источник всеобщего просвещения...»

В России начала XIX века наблюдается тенденция к постижению и восприятию наследия стран Востока — Турции, Ирана, Аравии, Индии, Китая и т. д. Известны факты, свидетельствующие о том, что в учебные планы вузов России включались дисциплины по обучению арабскому и персидскому языкам. Для эффективности обучения специально приглашались ученые-востоковеды.

С. Уваров делился своими взглядами: «Интеллигенция больше всего была обеспокоена судьбой России, поскольку в эпоху возрождения восточных наук она не могла позволить себе волочиться позади всех других европейских народов». Ее положение было ее преимуществом, Восток являлся частью России. Особое место в литературных связях народов занимают переводы. Русский читатель знакомился с произведениями восточных классиков. Это были переводы на европейские языки (труды немецких, французских, английских ориенталистов). Первые переводы восточной литературы (непосредственное знакомство) с образцами поэзии Фирдоуси, Саади, Хафиза отразились в периодике. Например, были опубликованы в журнале «Вестник Европы» арабские сентенции и отдельные прозаические произведения, отрывок из народной легенды о Лейли и Меджнуне (1811, ч. XII, № 16), «Могамметаново путешествие на небо» и др.

В России осуществлялось знакомство с переводами восточных поэм Байрона, таких как «Гяур», «Лала», «Корсар», «Паризина», «Абидоская невеста», «Осада Коринфа» на французском языке. Примечательно, что в журнале «Вестник Европы» стали публиковать научные исследования европейских ориенталистов. В 1815 г. выходит из печати отрывок из монографии А. Журдена — ученика того же Сильвестера де Саси: «Персия, или Картина управления, религии, литературы этой страны».

В России постепенно приобретают популярность и славу восточные сказки, особенно «Тысяча и одна ночь», подготовленная еще в конце XVIII века А. Галланом. С 1763 по 1798 г. книга «Тысяча и одна ночь» была столь популярна и востребована, что

была четырежды переиздана. Она повлияла на европейских писателей, которые вслед за А. Галланом стали создавать подражания и аналогии.

Историк литературы А. Н. Веселовский отмечает, что «перед читателем открылся особый мир, знакомый и незнакомый вместе, фантастический и реальный; те же образы, что и в народной сказке, но окутанные теплом и ароматами Востока; вместо тридцатого государства и банальных декораций — настоящий Восток, с обыденными подробностями его жизни, мелочами его и тайнами гарема. Те же феи и волшебники, джинны и окаменелые города, но все в грандиозных размерах, перерастающих воображение и вместе мирящихся с реальностью, миры демонов и людей так глубоко слились, что между ними нельзя провести грани... И эта чересполосица фантастического и реального не только не изумляет нас, а кажется естественной: так просто возвращаются в ней действующие лица».

Богато представлена на суд русского читателя и персидская классическая литература. Особый интерес к литературе Востока проявлял «отец русского сентиментализма» Н. М. Карамзин. В 1798 году русский писатель-сентименталист издает отдельной книгой свои переводы под названием «Пантеон иностранной словесности». В сборник вошли и переводы образцов персидской литературы. Не обладая обширными знаниями персидского языка, Карамзин переложил произведения Саади, опираясь на европейских переводчиков. К переводу такого характера следует отнести прозаический пересказ первой главы «Бустана», названный Н. Карамзиным «Последние слова Козроэса Парвисас» (Хосров Первез), который был опубликован в «Пантеоне иностранной словесности». Акцентируем внимание, что Н. М. Карамзин сослался на первоисточник данной цитаты: «Им является персидская книга «Бустан», сочиненная поэтом Саади», — заключает автор перевода.

Переводы на русский язык, служивший посредником между различными литературами, позволяли художникам слова различных литератур, подражая известным произведениям классиков персидско-таджикской поэзии, вдохновляясь их сюжетами и мотивами в XVIII веке, обогатить свою литературу новыми формами и жанрами. Именно в этот период появляется «Западно-восточный диван» Гёте. А. С. Пушкин, проявивший особое внимание к Корану и сказкам «Тысячи и одной ночи», создал свои знаменитые «Подражания Корану» и «Подражания Хафизу», где особое внимание уделил поэтике мусульманского трактата и его философии, изящному слову «поэта всех времен и народов» (именно такое определение дает Гёте), каким прославился во всей Европе Хафиз. Немецкий перевод «Шах-наме» Фирдоуси Фридрихом Рюккертом и русское переложение Жуковским поэмы «Рустам и Сухраб» из этого немецкого источника изумили всю российскую общественность.

Диалог культур

Именно в этот период немецкий поэт Гёте назвал классическую персидско-таджикскую поэзию главным источником своего вдохновения, а ее великих мастеров — своими учителями.

В журнале «Вестник» Международного сообщества писательских союзов (сокращенно ВМСПС) в разделе «Трибуна писателя» известный таджикский литературовед Вали Самад в заключение статьи «Переключка через века: о ненаписанной поэме Чернышевского, или Луч персидской культуры в сибирской каторжной глуши» пишет следующее: «Плодотворное влияние «Шах-наме» Фирдоуси на творческие поиски Чернышевского было так велико, что пробудило в русском писателе новые, его собственные идеи, мысли и ощущения...» Наследие персидско-таджикских классиков глубоко пропитано назидательными напутствиями. Они не могут не повлиять на новые творческие поиски других поэтов, даже иноверных или инакомыслящих.

Произведения персидско-таджикских поэтов всегда побуждают читателя быть благородным и смелым, верным своему народу и родине, бороться против насилия и защитить угнетенных. Хафиз всегда воспевал знание и благородность и призывал людей к благим делам. Обратите внимание на следующие строки поэта:

■ Оригинал:

Туро донишу дин раёнад дуруст,
Раёи растагорӣ бубояд луст.

■ Перевод:

Ты образ и суть различаешь во всем.
Пусть разум водителем будет твоим.

А еще он убежден в том, что нельзя оставлять детей без знаний. Родители обязаны проследить за воспитанием ребенка, однако нельзя не учитывать и его склонность к игре. Отсюда вытекает вывод, что недаром педагогические взгляды Фирдоуси до сих пор остаются актуальными:

■ Оригинал:

Ҳама гушдоред панди маро,
Сухан гуфтани судманди маро.
Замоне маёсойзи омӯхтаи,
Агар ӯлон ӯнамеҳои афрӯхтаи.

■ Перевод:

Слушай все напутствие мое,
Слово скажу во благо твое,
Не оставляй учебу даже на миг,
Если в душе желаешь свечку зажечь¹.

Омар Хайям (1048–1131) в четверостишиях по-своему изображал жизнь. Для выражения своих чувств поэт использовал такие символы, как: кӯза/

кувшин, ошик/влюбленный, май/вино и т. п., которые до сих пор остаются в центре внимания читателей его поэтического дара:

■ Оригинал:

Ин кӯза чу манн ошики зоре будааст,
Дар банди сари зулфи нигоре будааст.
Ин дастаки дар гардани ӯ мебинӣ,
Дастест, ки бар гардани ёре будааст.

■ Перевод:

Кувшин мой прежде был влюбленным,
все муки он познал,
Кудрей завитками плененный,
как я, от любви изнывал.
А ручка на шее кувшина, наверно,
когда-то была
Рукою, которую шею возлюбленной
он обнимал.

Имя Омара Хайяма известно русскому читателю еще с 1894 года по переводу В. Л. Величко и до сегодняшнего дня является наиболее известным и популярным среди русскоязычного читателя. Этот знаменитый восточный поэт приобрел популярность не только своим рубайятом. Омар Хайям признается как «царь философов Востока и Запада», «ученейший муж века». Это связано с тем, что Омар Хайям отличался глубокими профессиональными познаниями в астрономии, а также математике и смог безошибочно составить свой звездный гороскоп, мы располагаем сведениями относительно даты его рождения, которая приходится на 18 мая 1048 года. Подобное явление, по сути, феноменально, поскольку Омар Хайям является единственным из средневековых поэтов, у которого зафиксирована точная дата рождения.

Всем известны газели Саади, отличающиеся изяществом и простотой, естественностью и практичностью с глубоким назидательным характером. Саади в своих назидательных газелях и других поэтических текстах наставлял «сильных мира сего» к человеколюбию и гуманизму.

В своем переводе «Бустана» Саади русский сентименталист воспроизвел данные слова великого гуманиста в следующем значении: «Счастье твое (правитель, царь) должно состоять единственно в счастии твоих подданных. Первая добродетель для монарха есть справедливость». Карамзин в своем видении исходит из собственных эстетических взглядов о просвещенном монархе.

Широта тематики, богатство содержания и высокие художественные ценности обеспечили дидактике Саади неслыханную популярность на Ближнем и Среднем Востоке. У него появилось много последователей. Саади, как гуманист, направил все свои усилия на то, чтобы слово или поэзия служила воспитанию человека — существу, которому свыше

¹ Подстрочный перевод.

воздано это благо, то есть разум. А разум должен быть использован в мирных целях и ради процветания определенных ценностей. Все эти качества сделали возможным отнести его творчество к вершинам таджикско-персидского Возрождения:

■ Оригинал:

Бани одам аъзои якдигаранд,
Ки дар офариниши як гавъаранд,
Чу узве ба дардоварад рӯзгор,
Дигар узвьоро намонад қарор
Ту к-аз меънати дигарон беғамӣ,
Нашоёд, ки номат ниъанд одамӣ.

■ Перевод:

Сыны Адама спаяны друг с другом члены [единого тела],
Ибо сотворены из одной сущности.

Если судьба породит один член недугом,
То остальные члены покинет покой.

О ты, кого не печалят страдания других,
Нельзя тебя назвать человеком.

Страстный любитель персидско-таджикской поэзии, русский поэт и переводчик Михаил Синельников в тексте выступления «Саади в творчестве Пушкина» в Тегеране отмечает, что «количество русских переводов из Саади все увеличивалось с годами и десятилетиями, а в XX столетии сложилась сильная русская школа стихотворного перевода, имеющая в соприкосновении с «Бустаном» и «Гулистаном» значительные успехи».

Другим ярким представителем персидско-таджикской классической литературы был Гафиз иди Хафиз, даровавший мировой литературе прекрасные газели и неповторимые загадочные строки. Его известная газель «Агар он турки Шерозіба дастораддилиморо...» вдохновила многих поэтов с мировым именем написать подражания на сюжет и мотив газели. На сегодняшний день нами выявлено более 30 таких назир (стихотворный ответ) и эти стихотворные ответы стали в русской литературе традицией.

■ Оригинал:

Агар он турки Шерозі ба даст орад дили моро,
Ба холи ӯиндуяш бахшам Самарқанду Бухоро.
Бидеъ, сої, майи бої, ки дар ӯаннат нахои ёфт
Канори оби Рукнободу гулгашти Мусаллоро...

■ Перевод:

Когда красавицу Ширази своим кумиром изберу,
За родинку ее отдам я и Самарканд, и Бухару.

Налей мне, кравчий, полный кубок!

В раю не будут мне даны

Сады в окрестностях Ширази и лепет речки по утрам.

Персидско-таджикский поэт провозгласил ценность любви, силу и значимость чувств. Хафиз,

а вслед за ним и другие поэты за любовь готовы были отдать все ценности мира. Любовь — это наивысшее проявление жизни и жизнь без любви достойна сожаленья.

Этот бейт привлек внимание художников слова в написании назира. Таджикский литературовед Вали Самад в исследовании пишет, что только переводы и переложения бейта газели «Если эта турчанка из Ширази...» осуществили более 150 поэтов.

В. Гюго в стихотворении «Красавице» писал: если бы лирический герой «...был королем, отдал бы... колесницу, ...скипетр, ... народ, ... венец, ... порфирные купальни, ...флаг, ...за... взгляд», если был бы богом, за поцелуй не пожалел «...землю и воздух с водами, ангелов, демонов, ...глубинный хаос плодородных недр, вечность, пространство, небеса и миры».

Русские поэты в «назире» подражают Хафизу, сохраняют традиционный мотив любви — поклонение красавице выше благ. Звучит мысль: служение любимой есть противопоставление могуществу земной и небесной власти. Так в переложениях соприкасается персидско-таджикская литература и русская поэзия: любовь помогает познать мир.

Благодаря своей изящности и благозвучию персидско-таджикская литература была по достоинству оценена ведущими поэтами и писателями мировой литературы. Об этом свидетельствует проявленный интерес, отраженный в их творчестве, переводах и критических заметках, которые до сих пор находятся в центре внимания исследователей, ученых-литературоведов. Следует особо отметить наследие Саади и Хафиза — этих двух известных мастеров слова, которое восхищает и вдохновляет поэтов, толкает на новые и новые творческие изыскания.

Исследования показывают, что Восток и прежде всего Персия были в центре внимания А. С. Пушкина и что он питал особую любовь к творчеству таких гениев, как Саади и Хафиз. К такому выводу мы пришли, опираясь на тот факт, что в отдельных произведениях русского классика часто встречаются упоминания имен поэтов и цитаты из их творений. Мы солидарны с мнением отдельных исследователей проблемы литературных связей, подчеркивающих, что персидско-таджикская литература вошла в русскую литературу первоначально благодаря европейским переводчикам.

Вали Самад, исследуя вклад Мирзы Казимбека — выдающегося российского востоковеда (1802–1870) в популяризации восточной культуры и литературы, напоминает о том, что «таджикским исследователям жизни и творчества Саади и его места в истории мировой культуры необходимо выйти за узкие рамки своих привычных поисков».

Героический эпос — «Шах-наме» («Книга царей») Фирдоуси по объему достигает 120 000 строк. Установлено, что во много раз эпос превосходит

«Илиаду» и «Одиссею», вместе взятые. В «Книге царей» воспеваются героизм, благонравие и справедливость правителей, осуждается зло и кощунство. Русский читатель ознакомился с переложением «Шах-наме» Фирдоуси на русский язык через переводы В. Жуковского и Г. Державина.

Сергей Есенин ценил восточную литературу. О любви Есенина к персидско-таджикской литературе свидетельствуют слова: «...Я должен лететь в Тегеран... Я еду учиться, хочу проехать даже Шираз и думаю, проеду обязательно. Там ведь родились лучшие персидские лирики». Он хотел как паломник поклониться этим местам, ибо они вдохновили персидских поэтов создать неувядаемые творения.

В. Г. Белоусов, известный есениновед, всю свою жизнь посвятивший исследованию творчества поэта, писал, что «Есенин воспринимал Персию как Мекку классической поэзии и отдать дань уважения и почитания ее могилам было для поэта сокровенной мечтой и целью жизни».

Многие исследования ученых-литературоведов посвящены рассмотрению вопроса влияния восточной литературы на русскую. В частности, этот вопрос нашел отражение в трудах таких известных русских и таджикских ученых-востоковедов, как Е. Наумов, П. Тартаковский, Эвентов, С. Л. Каганович, Вали Самад, Б. Р. Рахронов, М. В. Русакова, М. Х. Бариева и др.

Влияние персидско-таджикской поэзии на творчество А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Н. С. Гумилева, Л. Н. Толстого, Н. Г. Чернышевского, Ф. М. Достоевского, А. А. Блока, И. А. Бунина, С. А. Есенина, В. В. Маяковского, Е. А. Евтушенко, Р. И. Рождественского не вызывает никакого сомнения. Об этом свидетельствует их творческое наследие, пронизанное восточным духом, пропитанное колоритом Востока.

Отрадно, что своей прелестью и блеском персидско-таджикская литература оставила глубокий след в русской литературе, которая словно впитала мощь и силу таджикско-персидского стиха и стала еще привлекательнее и мощнее. Полагаем, что исследователям следует больше сфокусировать внимание на философско-этических воззрениях этих выдающихся мастеров слова, так как сегодня как никогда необходимы дружественные связи Востока с Западом. Дальнейшее исследование вопроса литературных связей сближает народы, способствует сплочению и мирному объединению разных народов и наций на земном шаре.

Таким образом, можно заключить, что неопределима роль персидско-таджикской классической литературы в обогащении русской литературы. Доказательством тому служат многочисленные произведения разного жанра и характера, написанные в восточном, таджикско-персидском духе. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Брагинский И. С. Исследования по таджикской культуре / И. С. Брагинский. М.: Наука, 1977. 288 с.
2. Вали Самад. Переключка через века: о ненаписанной поэме Чернышевского, или Луч персидской культуры в сибирской каторжной глуши // Вестник Международного сообщества писательских союзов. 1997. № 10, 11 (26, 27). С. 31.
3. Гуломова С. Н. Влияние персидско-таджикской литературы на русскую литературу // Вестник Таджикского национального университета. 2015. № 4/1 (159). С. 235–238. ISSN 2074–1847.
4. Есенин С. А. Собр. соч. в 6 т. / С. А. Есенин; под ред. В. Г. Базанова. М.: Худож. лит., 1979: Т. I. 429 с.
5. Саади Муслихаддин. Бустан / Пер. Г. Державина, А. Старостина. М.: Худож. лит., 1982. С. 37.
6. Хафиз Шамсадин Мухаммад. Газели: оригиналы и переводы / Предисл. К. А. Ходжибековой. Худжанд: Ношир, 2008. 558 с.
7. Хайям Омар. Рубайят / О. Хайям; рус. пер. Г. Державина; сост. Ш. Шомухаммедов. Ташкент: Изд-во им. Г. Гуляма, 1970. 304 с.
8. Журден А. О языке персидском и словесности // Вестник Европы. 81 часть. № 9. Май 1815 г. С. 28–38.

S. N. Gulomova

Candidate of Philology,

senior lecturer of the Department of Foreign Literature. Kulob State University named after Abuabduollohi Rudaki

Kulyab, Tajikistan

POPULARIZATION OF EASTERN CULTURE AND LITERATURE IN THE HISTORY OF WORLD LITERATURE

Keywords: Hafiz, Saadi, faith, Persian-Tajik poetry, gazelle, culture, traditions, East, history.

This article examines the importance of the East in the history of world culture and literature, the problems of the impact of Eastern culture and literature on Russian literature. The study of problems affecting the literary ties of the peoples of Russia and Eastern countries, in particular between Russians and Tajiks, is analyzed. The study of problems affecting the literary ties of the peoples of Russia and Eastern countries, where they formed in the XIX century and received their further development in Russian and Soviet orientalism from the end of the XIX century to the present.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ И СПОСОБЫ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКЕ



Х. Т. Хакимов
преподаватель кафедры
русского языка
и литературы Бохтарского
государственного
университета
им. Носира Хусрава
Бохтар, Таджикистан
hasantursunovich@gmail.com

Бобомурод Исмадуллои
преподаватель кафедры
русского языка
и литературы Бохтарского
государственного
университета
им. Носира Хусрава
Бохтар, Таджикистан
ismatulloi.bobomurod@mail.ru

Статья посвящена изучению проблем на базе определенного этноса, специфики его культуры, отраженной в языке и закрепившейся в лексическом составе и в многочисленных и разнообразных кодах культуры. Также говорится о взаимосвязи личности и общества, о языковом определении национальной принадлежности, критериях самосознания, об исследовании отношений языка с культурой и национальным менталитетом. Рассматриваются точки зрения лингвистов, относящиеся к культурологическому подходу, подразумевавших выделение различных типов языковых единиц.

Ключевые слова: родной язык, национальность, национальное самосознание, языковая личность, культура, лингвистический антропоцентризм, ментальность, лингвокультурология, формирования.

Формирование лингвокультурологии как науки проходит на стыке лингвистики и культурологии. Данная наука исследует на базе определенного этноса специфику его культуры, отраженную в языке и закрепившуюся в лексическом составе и в многочисленных и разнообразных кодах культуры.

В настоящий момент лингвокультурологию можно назвать самым молодым направлением этнолингвистики. Основной задачей лингвокультурологии является исследование отношений языка с культурой и национальным менталитетом. Лингвокультура в таком аспекте является некоей линзой, которая служит для рассмотрения материальной и духовной самобытности конкретной нации.

В настоящий момент лингвистические исследования на базе антропологической парадигмы в первую очередь направлены на изучение вопросов взаимоотношений языка и культуры, что и привело к появлению лингвокультурологии.

Антропологическая парадигма, ставшая причиной появления лингвокультурологии, была изложена В. фон Гумбольдтом еще в XIX в.

в работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода». В данном труде был сформулирован известный тезис о взаимосвязи специфики языка и характера нации [10: 72].

В настоящий момент лингвокультурологию можно назвать самым молодым направлением этнолингвистики. Основной задачей лингвокультурологии является исследование отношений языка с культурой и национальным менталитетом. Лингвокультура в таком аспекте является некоей линзой, которая служит для рассмотрения материальной и духовной самобытности конкретной нации.

В рамках истории интересен также термин «вербализация мира», предложенный Л. Вейсгербером. По определению ученого, вербализация мира — это овладение миром посредством языка, в процессе которого мир превращается в объект познания. Также Л. Вейсгербер говорил об актуальности формирования «новой грамматики», которая фиксировала бы содержательный аспект как сторону языка в виде «действующей силы» [7: 130].

В настоящий момент уровень осмысления вопросов взаимоотношений языка и культуры доказывает существование нескольких важных тенденций исследования указанной проблемы. Такими тенденциями можно назвать исследования в русле этнолингвистики, как то взаимодействие различных этнокультурных и этнопсихологических факторов в языке, исследование содержания культуры в рамках национальной психологии и мифологии и т. п. Весьма значимое направление раскрытия указанных вопросов представлено в работах, показывающих широкий спектр лингвострановедческих проблем [4: 130].

Однако необходимо учитывать диалектичность наивной картины мира и тот факт, что она может содержать противоречивые постулаты. Е. С. Кубрякова указывала на уменьшение наивных представлений в современной жизни [10: 9]. При этом, хотя языковая картина мира является объективным отражением мира носителей конкретной лингвокультуры, однако человеческое мировосприятие всегда будет субъективным в силу индивидуального мышления.

Каждая культура содержит смысловые категории, более склонные к универсализации, и, наоборот, смысловые поля, которые проявляют наибольшую культурную самобытность. Семиотическая глубина языковых знаков может быть весьма различной: в зависимости от социального взаимодействия она может быть на уровне ближайшего значения слова до обширного культурно-исторического фона [11: 142].

Рассматривание языка с точки зрения культурологического подхода подразумевает выделение различных типов языковых единиц. Так, с одной стороны, выявляются слова и выражения, являющиеся

концентрированным выражением специфического национального опыта (антропонимы, культурно-исторические реалии, реминисценции и аллюзии, прецедентные феномены, слова с важным для конкретного этноса эмоционально-оценочным фоном) [8: 165]. С другой стороны, можно отметить и наличие крупной группы слов и оборотов, носящих универсальный всечеловеческий характер.

Каждая культура содержит смысловые категории, более склонные к универсализации, и, наоборот, смысловые поля, которые проявляют наибольшую культурную самобытность. Семиотическая глубина языковых знаков может быть весьма различной: в зависимости от социального взаимодействия она может быть на уровне ближайшего значения слова до обширного культурно-исторического фона.

Между двумя этими полюсами находится обширный пласт лексики, слабо выражающий национально-культурную специфику: для такой лексики национально-культурный семантический компонент вторичен и раскрывается только в специальном объяснительном контексте.

Утверждение В. фон Гумбольдта о том, что язык является выражением духа народа [6: 144], отражено и продолжает развиваться в рамках всех лингвистических теорий, имеющих также культурологическую основу. Такие характеристики и параметры языка, как форма и строй, система категорий, из которых выделяются доминантные, играют важную роль в определении национального менталитета, базирующегося на конкретном языке.

В. Н. Телия называет лингвокультурологию дисциплиной, изучающей в первую очередь актуальные коммуникативные процессы и взаимоотношения употребляющихся в них языковых оборотов менталитетом народа в синхронном срезе [12: 250].

При этом лингвокультурология не ограничена только теми единицами, чей культурный компонент выявляется посредством историко-этимологической подоплеки. Наблюдается также стремление лингвокультурологии к эксплицированию единиц с высокой культурно-национальной значимостью. Уровень культурно-национальной значимости определяется путем соотношения значений единиц с универсальными либо национальными культурными концептами [12: 265]. Такая точка зрения определяет как культурно значимые языковые единицы, репрезентирующие культурно маркированные явления, а также языковые единицы,

чья культурная информация находится на более «глубоком» семантическом уровне.

Основой многих современных лингвистических направлений стала гипотеза Сепира — Уорфа, чей широкий спектр формулировок дает возможность обсуждать ее «сильную» и «слабую» версии. Также некоторые исследователи XX в. пытались сформулировать новые гипотезы на базе данной: известны, например, «гипотеза лингвистической дополненности» [2: 57] и «гипотеза лингвистической универсальности» [3: 45]. Таким образом, интерес к данному вопросу и многообразию подходов к его изучению свидетельствуют о непрерывности традиции исследования языка в его роли носителя культурных особенностей.

Самым же полным изложением теоретико-методологической базы лингвокультурологии в рамках современной российской лингвистики можно назвать работу В. В. Воробьева [5: 280]. Ученый предлагает исследовать лингвокультурологические объекты посредством системного метода, объединяющего семантику, синтактику и прагматику, что дает возможность получения целостного представления о лингвокультурологических объектах как о единицах, которые связывают диалектически языковое и внеязыковое содержание [5: 43].

Похожие проблемы рассматривает также В. В. Красных: в работе «Этнопсихолингвистика и лингвокультурология» исследовательница называет лингвокультурологию дисциплиной, исследующей проявление, отражение и фиксирование культуры в языке и дискурсе. Лингвокультурология, по утверждению В. В. Красных, напрямую связана с исследованием национальной картины мира, языкового сознания и специфики ментально-лингвального комплекса [9: 120].

Также необходимо отметить работы российских лингвистов, в которых представлен лингвокультурный подход: Н. Л. Грейдина [Грейдина 1999], В. И. Карасик [Карасик 1992, 2009, 2011, 2014], Ю. Н. Караулов [Караулов 1987], О. А. Леонтович [Леонтович 2005, 2008], Г. Г. Слышкин [Слышкин 2004, 2005], И. А. Стернин [Стернин 2006, 2011, 2017], Н. В. Уфимцева [Уфимцева 2012, 2014, 2017] и др.

В исследовании Е. И. Шейгал и В. А. Буряковской лингвокультурология называется дисциплиной, занимающейся изучением 1) отдельных объектов концептуальной картины мира; 2) их осмыслением в рамках общественного сознания; языка с позиции объекта отражения (т. е. этноса) [13: 90]. Авторы исследуют лингвокультурологический заряд этнонимов, содержащихся в составе устойчивых сочетаний, и, кроме того, особенности функционирования этнонимов в различных текстах (статьи, рассказы, анекдоты).

Таким образом, можно еще раз указать на то, что наличие терминов «лингвокультурология», «лингвокультурологический» в названиях

множества современных работ не всегда обосновано авторами данных работ с точки зрения дефиниции понятий и определения методов лингвокультурологического исследования. Результатом такого вольного обращения становится излишне свободная трактовка категории «лингвокультурологический»: например, в некоторых случаях под данным термином подразумевают языковую политику [1: 3].

Необходимо указать на стремление лингвокультурологии в центр своего мнения выдвигать рассмотрение языка и культуры в их взаимосвязи. Причиной подобного рассмотрения данной взаимосвязи является онтологическая общность языка и культуры. Таким образом, методы лингвокультурологии будут являться совокупностью аналитических операций, приемов и процедур, применяемых для исследования взаимосвязи языка и культуры. Применение же методов культурологии и лингвистики в рамках лингвокультурологического анализа будет выборочным.

Любой определенный метод научного исследования обладает конкретными рамками использования, иными словами, ограниченность метода является аксиомой современной науки. Многоаспектность языка и культуры в их взаимосвязи настолько широка, что изучение их природы, функций, генезиса представляется невозможным лишь при помощи одного метода. Данным фактом и обусловлено существование целого ряда методов, состоящих в отношениях дополненности.

В. Н. Телия предложила макрокомпонентную модель значения, применяющуюся в целях лингвокультурологического описания. Семимерность пространства данной модели позволяет включения информационных блоков с данными о таких свойствах, как 1) денотация; 2) пресуппозиция; 3) мотивационная база знака; 4) рациональная оценка; 5) эмоциональная оценка; 6) эмотивная оценка; 7) оценка условий использования знака. Все блоки вводятся когнитивным оператором, который указывает на процесс обработки соответствующих ментальных структур [12: 185].

Любой определенный метод научного исследования обладает конкретными рамками использования, иными словами, ограниченность метода является аксиомой современной науки. Многоаспектность языка и культуры в их взаимосвязи настолько широка, что изучение их природы, функций, генезиса представляется невозможным лишь при помощи одного метода.

Итак, можно заключить, что лингвокультурология, будучи комплексной сферой научного знания о взаимоотношениях языка и культуры, на данный момент находится в самом расцвете по ряду причин. В такие причины входят: 1) стремительная глобализация мировых проблем, благодаря которой становится необходимостью учет универсальных и специфических характеристик поведения и коммуникации различных наций в целях решения целого ряда многообразных проблем; 2) значимость точного определения культурных ценностей, являющихся основой коммуникации;

3) тенденции к объективному и интегративному развитию гуманитарных наук; важность изучения лингвистами результатов, полученных в смежных отраслях знания (данные психологии, социологии, этнографии, культурологии, политологии и т. д.); 4) прикладная часть научного (лингвистического) знания, т. е. определение языка как инструмента осмысления концентрированного коллективного опыта, зашифрованного в различных языковых пластах (лексическое значение, фразеологические единицы, общеизвестные тексты, формульные этикетные ситуации и т. д.). ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Артемьева Е. Ю. Лингвокультурная составляющая современного политического процесса (специфика англоязычных государств): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003. С. 3–4.
2. Брутян Г. А. Гипотеза Сепира — Уорфа: Лекция, прочитанная в Лондонском университете в 1967 г. Ереван, 1968. С. 57–61.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 45–46.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1983. 269 с.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997. 331 с.
6. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
7. Гухман М. М. Лингвистическая теория Л. Вейсгербера // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М., 1961. С. 123–162.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
9. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
10. Кубрякова Е. С. Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура: Материалы 2-й междунар. конф. Ч. 3. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 1999. С. 7–17.
11. Потехина А. А. Из записок по русской грамматике // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 1. М.: Просвещение, 1964. С. 142–169.
12. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.
13. Шейгал Е. И., Буряковская В. А. Лингвокультурология: Языковая репрезентация этноса. Волгоград, 2002.

H. T. Khakimov

*Lecturer of the Department of Russian Language and Literature of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav
Bokhtar, Tajikistan
hasantursunovich@gmail.com*

Bobomurod Ismatulloi

*Lecturer of the Department of Russian Language and Literature of Nosir Khusrav Bokhtar State University
Bokhtar, Tajikistan
ismatulloi.bobomurod@mail.ru*

LINGUISTIC AND CULTURAL PRINCIPLES AND WAYS OF REFLECTING NATIONAL CULTURE IN THE LANGUAGE

Keywords: *native language, nationality, national identity, linguistic personality, culture, linguistic anthropocentrism, mentality, linguo-culturology, formations.*

The article is devoted to the study of problems based on a certain ethnic group, the specifics of its culture, reflected in the language and fixed in the lexical composition and in numerous and diverse cultural codes. It also talks about the relationship between the individual and society, about the linguistic definition of nationality, the criteria of self-awareness, about the study of the relationship of language with culture and national mentality. The points of view of linguists related to the culturological approach, which implied the allocation of various types of linguistic units, are considered.