

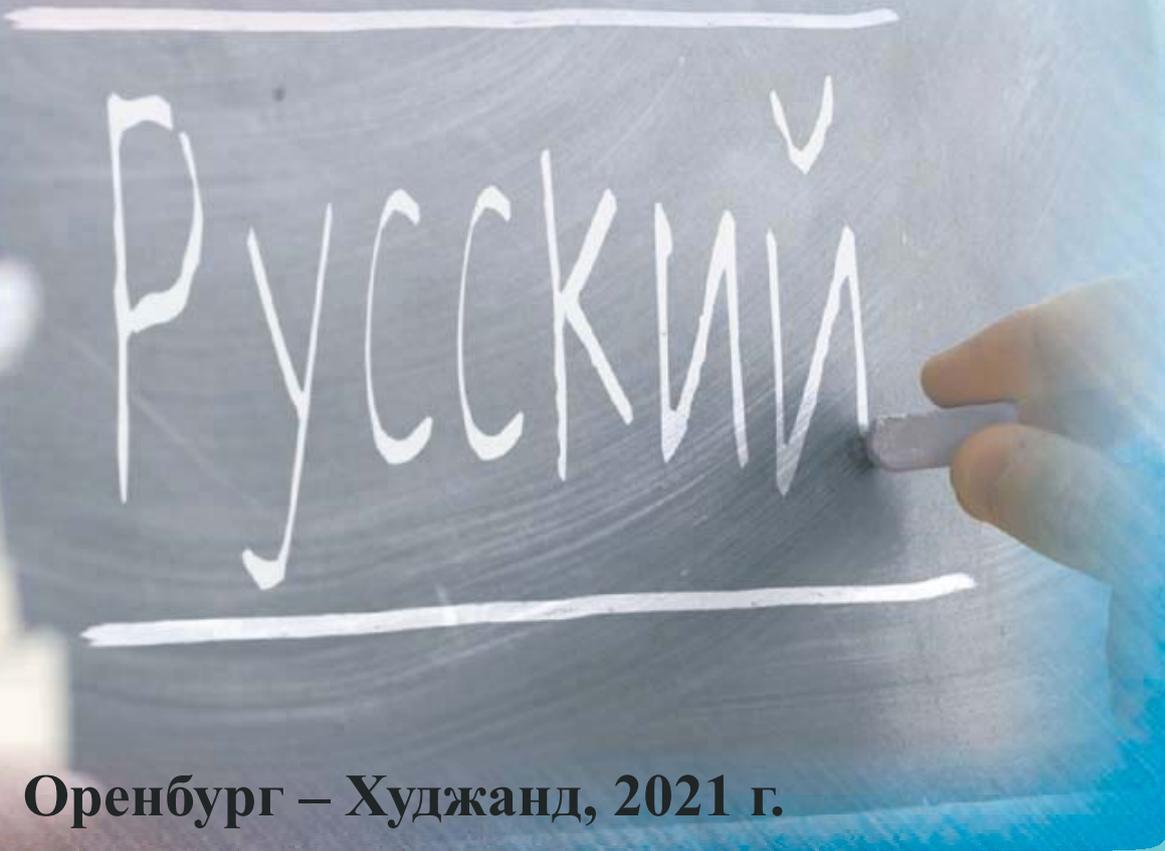
**Научно-исследовательский институт истории и этнографии Южного Урала  
Оренбургского государственного университета**

**Государственное образовательное учреждение  
«Худжандский государственный университет имени Бободжана Гафурова»**

**Автономная некоммерческая организация по содействию в развитии  
сотрудничества стран СНГ «Содружество народов Евразии»**

# **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Сборник материалов  
Международной видеоконференции**



**РУССКИЙ**

**Оренбург – Худжанд, 2021 г.**

**Научно-исследовательский институт истории и этнографии Южного Урала  
Оренбургского государственного университета**

**Государственное образовательное учреждение  
«Худжандский государственный университет имени Бободжана Гафурова»**

**Автономная некоммерческая организация по содействию в развитии  
сотрудничества стран СНГ «Содружество народов Евразии»**

# **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Сборник материалов  
Международной видеоконференции**

**Серия: «Евразийский перекресток».**

**Выпуск пятнадцатый**

**Оренбург – Худжанд, 2021 г.**

УДК 81.161.1:39  
ББК 81.411.2+63.52  
Р89

**Составители:**

**Амелин В. В.** – доктор исторических наук, профессор

**Денисов Д. Н.** – кандидат исторических наук

**Моргунов К. А.** – кандидат исторических наук

**Р89 Русский язык как средство расширения международных компетенций.** Сборник материалов Международной видеоконференции (27 ноября 2020 года). Серия: «Евразийский перекресток». Вып. 15. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2021. – 196 с.

**ISBN 978-5-4417-0853-1**

В сборнике представлены материалы Международной видеоконференции «Русский язык как средство расширения международных компетенций», которая прошла в онлайн-формате 27 ноября 2020 года с участием ученых и специалистов из г. Москвы, г. Ташкента, г. Бишкека, г. Оренбурга, г. Худжанда, г. Ферганы, г. Намангана, г. Уральска, г. Алматы.

Издание адресовано ученым, специалистам, интересующимся вопросами русистики, а также проблемами развития интеграционных процессов на Евразийском пространстве.

*Материалы печатаются в авторской редакции.*

УДК 81.161.1:39  
ББК 81.411.2+63.52

**ISBN 978-5-4417-0853-1**

© Коллектив авторов, 2021

© ООО ИПК «Университет», 2021

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Активное внедрение элементов интерактивности в методике преподавания предполагает взаимодействие: работа в парах, в малых и больших группах. Основная цель использования интерактивной идеи в методике заключается не только во внедрении свободного общения преподавателя со студентами в процессе обучения, а также и студентов друг с другом. Но без взаимного уважения, без умения прислушиваться друг к другу, без правильного общего руководства ведением урока ничего не получится. Аккуратное и настойчивое использование идеи элементов интерактивности в методике вскоре приводит к более доверительным отношениям в процессе обучения.

Само слово «интерактивный» произошло от англ. "interact" – находиться во взаимодействии, действовать друг на друга; обучение через участие, взаимодействие в составе меняющихся групп. В связи с этим, слово «интерактивный» все чаще используется в методике преподавания: интерактивный метод, интерактивные задания, интерактивный урок, интерактивная доска и т.д.

Следовательно, мы называем преподавание и обучение интерактивным, если во время занятия между студентами, а также между студентами и преподавателями наблюдается высокий уровень взаимодействия. Такое взаимодействие обычно происходит в форме обсуждения, каким образом решить ту или иную проблему и насколько приемлемо предложенное решение.

Пожалуй, наиболее важно здесь понять, что процесс решения проблемы становится таким же важным или, возможно, даже важнее, чем сам ответ, это связано с тем, что целью интерактивной методики является не просто передача информации, а привитие студентам навыков самостоятельного нахождения ответов. Для наиболее быстрого и эффективного достижения интерактивной цели, в данном случае, можно считать использование интерактивной доски (ИД) в обучении того или иного предмета. Таким образом, студенты учатся быстрее и запоминают лучше то, что узнали в процессе обучения, которое рассматривается в трёх ключевых направлениях применения интерактивных досок в образовании:

1. Презентации, демонстрация и моделирование.

– Как использовать соответствующее программное обеспечение

и другие ресурсы вместе с интерактивной доской для улучшения понимания материала урока.

- Повышение активности студентов на уроке.

- Как использование интерактивной доски может увеличить активность студентов на уроке.

- Увеличение темпа урока при использовании интерактивной доски.

- Как использование интерактивной доски может улучшить планирование урока и увеличить его темп. [3, 68]

Интерактивная доска - ценный инструмент для обучения всей группы. Это - визуальный ресурс, который может помочь преподавателям сделать уроки живыми и привлекательными для студентов. Интерактивная доска позволяет преподнести студентам информацию, используя широкий диапазон средств визуализации (карты, таблицы, схемы, диаграммы, фотографии и др.). [2, 197]

Преподаватели могут использовать управление интерактивной доской, чтобы преподнести изучаемый материал захватывающими и динамическими способами. Интерактивная доска позволяет моделировать абстрактные идеи и понятия, не прикасаясь к компьютеру, изменить модель, размещать объект на другое место экрана, или установить новые связи между объектами. Все это делается в режиме реального времени.

2. Повышение активности студентов на уроке. Многие преподаватели утверждают, что студенты становятся более активными и заинтересованными на уроке, на котором используется интерактивная доска. Информация становится для них более доступной и понятной, что улучшает атмосферу понимания в аудитории, и студенты становятся более нацеленными на работу.

3. Увеличение темпа урока. Если у вас есть интерактивная доска, на уроке вам больше не придется ждать, когда студент напишет задание на доске, и несколько минут урока будут потеряны - преподаватель может выводить на экран заранее подготовленные материалы, и время урока будет использовано только на решение поставленных задач.

Все записи на интерактивной доске могут быть сохранены на компьютере и вновь открыты при повторении пройденного материала или переданы студенту, который пропустил урок по болезни. [1, 56]

Полностью функционирующие интерактивные доски обычно включают 4 компонента:

- компьютер

- мультимедийный проектор

- соответствующее программное обеспечение
- интерактивная доска.

Мультимедийный проектор и интерактивная доска подключаются к компьютеру. Изображение на мониторе компьютера передается через проектор на интерактивную доску. Прикосновения к поверхности интерактивной доски передаются на компьютер с помощью кабеля или через инфракрасную связь и интерпретируются специальным программным обеспечением, которое установлено на компьютере.

Интерактивные доски могут быть прямого или обратного проецирования. При прямом проецировании проектор находится перед поверхностью интерактивной доски, при обратном проецировании - сзади. Отдельные модели интерактивных досок могут быть оснащены специальными карманными компьютерами для обмена данными с интерактивной доской.

Более дорогие модели интерактивных досок не используют проектор, а представляют собой большую сенсорную плазменную панель.

Интерактивные доски бывают 3-х типов:

Доски, фиксирующие сопротивление поверхности при прикосновении. Такие доски имеют мягкую, гибкую поверхность, подобную винилу, состоящему из двух частей. Материал, фиксирующий сопротивление, отделяется небольшим промежутком от остальной поверхности доски и передает сигналы на компьютер при срабатывании специальной мембраны. Такие доски могут управляться не только специальными маркерами, но и прикосновением к доске руками или иными предметами. Специальные маркеры могут быть настроены (в прилагающемся программном обеспечении) на отображение различных цветов. [1, 68]

Доски, фиксирующие электромагнитные импульсы. Эти доски подобны традиционным - их поверхность твердая. Они управляются специальными электромагнитными ручками (маркерами), работающими на батареях. Поверхность доски покрыта сеткой тонких проводов, фиксирующих небольшое магнитное поле, излучаемое маркером.

Лазерные доски. Эти доски имеют твердую рабочую поверхность с инфракрасными лазерными сканерами, установленными на поверхности. Эти сканеры обнаруживают движение специальной ручки, закодированный цвет и передают на компьютер. [1, 105]

Мы рассмотрели, возможности, которые дает использование интерактивной доски в образовании, убедились, что интерактивная

доска - это современное средство, позволяющее сделать обучение в вузе более эффективным.

Основные преимущества и недостатки интерактивных досок, преграды, которые встают при желании использовать интерактивные доски в образовании, отражены в Таблице 1.

Таблица 1 Преимущества и недостатки интерактивной доски перед меловой.

Недостатки	Преимущества
Интерактивные доски намного дороже, чем стандартные доски или же проектор с экраном	Интерактивные доски похожи на обыкновенные доски, но в то же время они помогают преподавателю использовать средства обучения легко и непринужденно, находясь в постоянном контакте с аудиторией.
Поверхность интерактивных досок может повредиться, замена поврежденной поверхности также очень дорогостоящая услуга.	Интерактивные доски помогают расширить использование электронных средств обучения, потому что они передают информацию слушателям быстрее, чем при использовании стандартных средств.
Изображение, передаваемое на поверхность интерактивной доски, может закрываться человеком, находящимся около доски.	Интерактивные доски позволяют преподавателю увеличить восприятие материала за счет увеличения количества иллюстративного материала на уроке, будь то картинка из интернета или крупномасштабная таблица, текстовый файл или географическая карта. Интерактивная доска становится незаменимым спутником преподавателя на уроке, отличным дополнением его слов.
Переносные интерактивные доски (и проекторы) должны быть более защищены от кражи, порчи и т.д.	Интерактивные доски позволяют преподавателю создавать простые и быстрые поправки в имеющемся методическом материале прямо на уроке, во время объяснения материала, адаптируя его под конкретную аудиторию, под конкретные задачи, поставленные на уроке.
При использовании переносных досок при	Интерактивные доски позволяют студентам принимать участие в

каждом переносе на новое место доску необходимо настраивать (калибровать).	групповых дискуссиях, делая обсуждения еще более интересными.
Неграмотное использование расширенных функций интерактивной доски может привести к отображению на экране некорректной информации	Интерактивные доски позволяют студентам выполнять совместную работу, решать общую задачу, поставленную преподавателем. Интерактивные доски позволяют студентам воспринимать информацию быстрее.
Если к интерактивной доске разрешен удаленный доступ, то некоторые пользователи могут передать на экран нежелательное сообщение или рисунок.	Интерактивные доски позволяют проводить проверку знаний обучающихся сразу во всем учебном классе, позволяет организовать грамотную обратную связь "студент-преподаватель".
	При полной интеграции интерактивных досок в образовании, создании единой базы данных методических и демонстрационных материалов для обучения, у преподавателей появляется больше свободного времени.

Эффективное использование интерактивной доски делает урок ярким, насыщенным, интерактивным; повышает активность студентов, развивает память, внимание, скорость реакции и другие психологические особенности учащихся.

Использование ИД создает возможности в становлении взаимных связей между преподавателем и студентом, между самими студентами. В настоящее время широко применяются ИД, как современный метод обучения.

Каждый преподаватель, умно и внимательно сможет подготовить и внедрить программу преподавания, используя методы, исходящие из этих теорий.

Результаты, полученные интерактивными методами обучения и использования ИД на уроке: знания студентов укомплектовываются с получением новых информации по интерактивной доске; развиваются навыки использования ИКТ; переход от представлений к визуальным эффектам; прививается эволюция навыков ведения независимых исследовательских работ; повышаются способности анализировать,

исследовать, осваивать и обобщать; формируется способность характеризовать любой объект, окружающий нас; студенты знакомятся с компьютерными программами; формируется способность представить в форме презентации личные исследования; создается способность свободно выступать перед аудиторией.

### **Литература:**

1. *Зенкина С.В.* Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22-28.

2. *Сергиенко П.И.* К вопросу об использовании гипертекста в энциклопедическом и информационно-развлекательном электронных изданиях // Вестник Московского Университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 4. – С. 166-172.

3. *Харламов И.Ф.* Педагогика. – М.: Гардарики, 2000.

**Сульжина И. В.**

(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОХРАНЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ, ПОПУЛЯРИЗАЦИИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)**

В современной ситуации, когда стремительно развивается дистанционный формат обучения и трудовой деятельности, в нашу жизнь уверенно входит понятие «инструменты».

В словаре С.И. Ожегова встречаем такое значение: инструмент – это [в переносном смысле] средство, способ, применяемый для достижения чего-нибудь.<sup>1</sup>

Известный канадский культуролог, философ, филолог и литературный критик Геерберт Маршалл Маклюэн говорил: «Сначала мы создаем инструменты, затем инструменты создают нас». В этом выражении сокрыт глубокий смысл, поэтому филологи-русисты, занимающиеся проблемами сохранения и продвижения русского языка за рубежом, всегда находятся в постоянном поиске тех эффективных инструментов и подходов, которые бы привлекали представителей

---

<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 26.11.2020).

той или иной титульной нации к изучению русского языка как неродного и иностранного и постижению русской культуры. И это зачастую происходит интуитивно, без опоры на серьёзные научные исследования, а только с учётом либо исторически сложившейся практики работы, либо современных вызовов дня сегодняшнего. И даже этот путь проб и ошибок порой приводит к хорошим результатам, потому что, как метко заметил Б. Трейси, «нужно работать с теми инструментами, которые есть в вашем распоряжении, - по мере продвижения обнаружатся и лучшие».

Ключевым здесь является слово «работать», то есть уходить от формальных и количественных показателей и чётко руководствоваться целевыми ориентирами, ведь плох тот мастер, который, достигнув совершенства в работе, потерял свою цель. А цель одна – сделать всё возможное, чтобы русский язык расширил ареал своего распространения и был востребован будущими поколениями.

Продвигая русский язык на постсоветском пространстве, необходимо понимать, что есть некоторые положительные моменты, способствующие успешной деятельности в этом направлении: общая история и общие победы, более высокий уровень владения русским языком по сравнению с дальним зарубежьем, но и сложности, которые тоже присутствуют в работе: сужение сферы распространения русского языка в информационно-коммуникационном пространстве; дефицит языковой (русскоязычной) среды как препятствие для более эффективного его изучения; недостаточное количество учебных часов в средних школах, особенно с таджикским языком обучения; отсутствие необходимого деления классов при обучении русскому языку.

Выстраивая траекторию предстоящей деятельности в названном направлении в конкретно взятой стране, важно учитывать стратегию организации и формировать систему инструментов, позволяющую добиваться поставленных целей, ведь популяризация русского языка за рубежом является делом государственной важности. Для этого считаем необходимым сосредоточить свою деятельность на определённых направлениях: образование и наука, культура, взаимодействие с НПО и НКО, а также «лидерами мнений»<sup>1</sup>.

Образование на русском языке является серьёзным стимулом для постижения и глубокого изучения русского языка, поэтому представительство Россотрудничества в Таджикистане поддерживает многие образовательные проекты и инициативы.

С сентября 2017 года продолжается совместный образовательный проект с российскими учителями-русистами и предметниками,

---

<sup>1</sup> Кац Э., Лазарсфельд П. Личное влияние. – Томск: Водолей, 1991. – 238 с.

направленными на работу в Таджикистан. Проект «Российский учитель за рубежом», осуществляемый Минпросвещения России и Минобрнауки Таджикистана под эгидой Председателя Совета Федерации ФС РФ В.И. Матвиенко, получил высокую оценку руководства республики и позитивный общественный резонанс, в т.ч. в СМИ. В настоящее время 50 российских преподавателей трудятся в ряде образовательных учреждений республики, прежде всего в президентских школах и лицеях-интернатах для одарённых детей городов Душанбе, Куляба, Гиссара, Худжанда, Спитамена, Бустона, Дангары, Хорога, а также Раштского, Аштского и Б. Гафуровского районов, района Кушониён и в ведущих столичных школах.

Представительством Россотрудничества в Республике Таджикистан осуществляется курсовое обучение различных целевых групп по программам коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как неродному для учащихся титульной нации столичных школ, гимназий, лицеев, а также для госслужащих, потенциальных трудовых мигрантов. Особое место в курсовом обучении занимают подготовительные курсы для выпускников школ, готовящихся к поступлению в российские вузы. К работе на подкурсах привлекаются российские педагоги высокой квалификации, командированные в республику в рамках российско-таджикского проекта, что позволяет в значительной степени повысить уровень подготовки выпускников по различным учебным предметам. В текущем учебном году 8 российских педагогов ведут обучение на подкурсах в рамках трёх кластеров (технический, медицинский/химико-биологический и гуманитарный).

В центре коллективного доступа (ЦКД РЦНК г. Душанбе) проводятся краткосрочные интенсивные курсы для школьных учителей и вузовских преподавателей по использованию мультимедийных и цифровых технологий обучения русскому языку и другим предметам на русском языке.

С начала учебного года (2020/2021) курсовым обучением на площадках РЦНК в Республике Таджикистан было охвачено более 150 человек.

Также было организовано обучение русскому языку различных целевых групп: таджикских журналистов, пишущих на родном языке, представителей государственных органов власти Республики Таджикистан, молодых учёных.

Актуальным считаем и проведение различных культурных мероприятий, направленных на продвижение русского языка, поддержку и укрепление его позиций. Среди них стоит выделить следующие:

1. Масштабные всероссийские и международные образовательно-просветительские акции, проводимые под патронатом Россотрудничества:

- международная патриотическая акция «Диктант Победы» и «Урок Победы», посвящённый 75-летию Великой Победы, на площадках РЦНК г. Душанбе и РЦНК г. Худжанда;

- «Пушкинские дни» русского языка в Республике Таджикистан (с 3 по 11 июня) в Душанбе, Хатлонской, Согдийской областях, ГБАО и районах республиканского подчинения. Широко отмечался день рождения великого поэта, «Пушкинский праздник поэзии» и возложение цветов к памятнику А.С. Пушкина, «Пушкинский бал» с участием лучших чтецов поэтических и прозаических произведений А.С. Пушкина, конференции и круглые столы по вопросам преподавания русского языка и литературы в школе и вузе.

2. Международные конкурсы педагогического мастерства (участие таджикских педагогов-русистов в XX Международном Пушкинском конкурсе «Автограф Победы. О войне и мире на уроках русского»).

3. Научно-практические конференции, круглые столы и научно-методические семинары по актуальным проблемам преподавания русского языка и литературы в школах и вузах Таджикистана, по вопросам филологии и лингводидактики (совместно с Академией образования Таджикистана, ТНУ, РТСУ, Таджикским государственным институтом языков им. С. Улугзаде).

4. Литературно-музыкальные вечера к юбилейным датам русских писателей и поэтов, литературные праздники и фестивали для детей, приуроченные к юбилеям русских и советских писателей, филологические квесты.

5. Республиканские и международные конкурсы чтецов:

- Международный конкурс юных чтецов «Живая классика»,

- Республиканский онлайн-конкурс чтецов «Мой Пушкин».

6. Организация участия педагогов Таджикистана в образовательных семинарах, проводимых с использованием различных интернет-мессенджеров:

- «Слушание как вид речевой деятельности»,

- «Чтение как вид речевой деятельности»,

- «Говорение как вид речевой деятельности»,

- «Преодоление трудностей при обучении русской грамматике (трудные вопросы синтаксиса)».

7. Ежемесячный «Русский культурно-образовательный экспресс», включающий мастер-классы по русскому языку и виртуаль-

ные экскурсии «В гостях у Русского музея», посвящённые творчеству выдающихся русских художников.

8. Еженедельный клуб любителей словесности «Русский златоуст», созданный для учащихся старших классов душанбинских школ, проявляющих живой интерес к русскому слову, русской культуре, истории России, искусству красноречия и художественной декламации.

9. Организация участия педагогов Таджикистана в образовательных семинарах, проводимых как в России, так и в странах СНГ (Венгрия, XXV международная видеоконференция «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания», 15 мая 2020 г.).

10. Вебинары по вопросам доступа к электронным изданиям по русскому языку, русской литературе и культуре России, участниками которых становятся педагоги, представители Минобрнауки РТ, сотрудники РЦНК.

11. Участие в традиционных Неделях русского языка, художественно-литературных викторинах.

12. Обучение педагогов республики работе с образовательными онлайн-сервисами, созданными в целях подготовки иностранных граждан для обучения в российских вузах и колледжах (Проект «Учись в России!»).

Одним из новых и важных направлений в работе Представительства Россотрудничества в Таджикистане считаем работу с неправительственными организациями. И это не только проведение совместных мероприятий, но и действенная помощь в прохождении обучения представителями данных организаций на площадках РЦНК, передача комплектов учебной и научно-методической литературы, помощь в разработке дополнительных общеобразовательных и общеразвивающих программ, так как в республике существуют серьёзные проблемы с организацией дополнительного образования.

В любой стране есть лидеры мнений - люди, чьё мнение оказывает в той или иной мере влияние на окружающих. И сотрудничество с ними способствует расширению диапазона нашего воздействия, а соответственно играет важную роль в продвижении языка. Так, успешное сотрудничество с руководителем клуба «Фантазия» (г. Душанбе) не только привлекло к участию в наших мероприятиях талантливую молодёжь, но и помогло ребятам повысить уровень владения русским языком.

Особое внимание следует уделять и работе в социальных сетях и мессенджерах. Это обеспечивает более широкий охват аудитории и возможность получить обратную связь.

Таким образом, есть основания утверждать, что работа по популяризации русского языка, проводимая представительством Россотрудничества в Республике Таджикистан, носит системный, конструктивный характер и учитывает современные тенденции развития и функционирования русского языка в республике, но при этом одной из ключевых задач, требующих безотлагательного решения, становится в новой парадигме образования переход от старых инструментов и идей к новым, более современным и перспективным.

**Мирзаназарова А. М.**  
(г. Наманган, Республика Узбекистан)

### **СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОХРАНЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ, ПОПУЛЯРИЗАЦИИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В НАМАНГАНСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАНА**

В взаимоотношениях между народами ключевую роль играет государства. «Дипломатические отношения между Россией и Узбекистаном установлены 20 марта 1992 года. 30 мая 1992 года был заключён Договор об основах межгосударственных отношений, дружбе и сотрудничестве, зафиксированы приоритетные направления развития российско-узбекского партнерства в военно-политической, торгово-экономической и гуманитарной сферах. В рамках Соглашения о сотрудничестве между Министерством образования и науки России и Министерством высшего и среднего специального образования Узбекистана на учебу в российские ВУЗы ежегодно направляются выпускники узбекских общеобразовательных заведений. Кроме того, в Ташкенте успешно работают филиалы Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова, Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина.»<sup>1</sup>.

В Наманганском государственном университете республики Узбекистан осуществляются две Международные образовательные программы Герценовского педагогического университета и Уральского медицинского института.

«В октябре 2020 года в Ташкенте между Министерством народного образования Узбекистана и Министерством просвещения Рос-

---

<sup>1</sup>[https://uzbekistan.mid.ru/ru/countries1/rossiya\\_i\\_uzbekistan\\_dvustor/rossiysko\\_uzbekskie\\_otnosheniya/](https://uzbekistan.mid.ru/ru/countries1/rossiya_i_uzbekistan_dvustor/rossiysko_uzbekskie_otnosheniya/) (Дата обращения 20.11.2020).

сийской Федерации был подписан меморандум. В рамках этого соглашения в Узбекистан направлены 32 специалиста Российского государственного педагогического университета имени Герцена, задачей которых является оказание методической помощи для учителей русского языка как отдельного предмета, а также расширением спектра учебных дисциплин на русском языке»<sup>1</sup>. «На будущий год, в Узбекистан отправятся уже сто преподавателей, а в дальнейшем каждый год их количество будет увеличиваться еще на сотню»<sup>2</sup>.

Такая поддержка государства создает благоприятные условия для развития русского языка в Узбекистане. Культурные связи объединяют наши страны несколько столетий. На открытии научно-практической конференции, посвященной 25-летию со дня основания Русского культурного центра в Ташкенте, советник президента Республики Узбекистана Рустам Касымов отметил, что «Между русским и узбекским народами существуют глубокие культурные связи, первые переводы Алишера Навои на русский язык были сделаны еще в 1837 году, а великая поэтесса Анна Ахматова прожила в Ташкенте почти 800 дней, создав в этом городе ряд выдающихся произведений, которые можно считать циклом или даже небольшой лирической поэмой. Кроме того, в Узбекистане работают единственные в странах бывшего СССР (за исключением России) государственные музеи прозаика, автора популярных исторических романов Сергея Бородина и Сергея Есенина – возможно, самого русского по духу поэта, ставшего родным для Узбекистана. Собранная в Ташкенте коллекция, посвященная Есенину, – уникальная, она уступает только музею на родине поэта в Рязанской области. Такое внимание к наследию – во многом заслуга Русского культурного центра»<sup>3</sup>. Немаловажную роль в продвижении русской культуры и языка играют и региональные РКЦ.

Русский культурный центр Наманганской области так же был создан в 1994 году. Он является некоммерческой организацией, осуществляющей свою деятельность на основании Устава Республиканского русского культурного центра.

Профиль деятельности согласно уставных положений и норм: пропаганда русского языка, литературы, культуры, обычаев и традиций русского народа, соотечественников. Проведение культурно-массовых мероприятий в данном направлении. Оказание практической благотворительной помощи ветеранам войны, труда и остро ну-

<sup>1</sup> <https://uz.sputniknews.ru/columnists/20201014/15179059/Uzbekistan-i-russskiy-yazyk.html>  
(Дата обращения 21.11.2020)

<sup>2</sup> <https://uz.sputniknews.ru/columnists/20201014/15179059/Uzbekistan-i-russskiy-yazyk.html>  
(Дата обращения 20.11.2020)

<sup>3</sup> [//uz.sputniknews.ru/culture/20190419/11286667/Russkommu-kulturnomu-tsentru-Uzbekistana--25-let-kak-otmechayut-yubiley.htm](https://uz.sputniknews.ru/culture/20190419/11286667/Russkommu-kulturnomu-tsentru-Uzbekistana--25-let-kak-otmechayut-yubiley.htm). (Дата обращения 21.11.2020)

ждающимся соотечественникам представителям русскоязычной диаспоры области. Работа с молодёжью.

При РКЦ функционирует молодёжное подразделение, клуб по интересам «Очарованный странник» хор Ветеранов «Огонек».

Наша деятельность направлена на сотрудничество с организациями близкого и дальнего Зарубежья. Активно поддерживаем проекты, направленные на продвижение русского языка не только в регионе, но и в Республике. По Республике в трех городах, в Ташкенте, Нукусе и в Намангане, ежегодно открываются городские площадки для проведения акции Тотальный диктант. Участниками акции являются учащиеся школ с русским языком обучения, педагоги, студенты. С каждым годом число желающих принять участие в акции увеличивается.

Начиная с 2016 года, наш центр проводит национальные отборочные туры Международного конкурса юных чтецов «Живая классика». Если в первый год принять участие в этом проекте изъявили желание 50 конкурсантов, то сегодня эта цифра приблизилась к пятистам. Заявки на участие в конкурсе поступают со всего Узбекистана.

Хотелось бы отметить, что акция Тотальный диктант, Международный конкурс юных чтецов «Живая классика» являются успешными проектами по продвижению, сохранению и поддержке русского языка за рубежом.

Конкурс чтецов «Живая классика» не только популяризирует русскую классическую литературу, но и служит развитию навыков коммуникативной речи, развитию навыка ораторского искусства на русском языке, сегодня этот навык является центральным качеством навыков и умений нового образовательного проекта 2030 года, и входит в навык «мягких компетенций» (soft-skills).

Нужно, отметить, что конкурс направлен так же на повышение интереса к литературе у детей и юношества, расширение читательского кругозора, но и что особо хотелось бы отметить, что он служит возрождению навыков семейного чтения. Нами был сделан анализ наиболее популярных авторов среди конкурсантов в Узбекистане. В списках самых популярных авторов есть писатели классики, современные писатели, писатели Советской эпохи: Чингиз Айтматов, Тургенев, Куприн, Гоголь, Зощенко, Горький. Остер, Васильев, И. Бунин, А. Чехов, В. Шукшин, Железняков. По следам этого конкурса «Живая классика» в Каракалпакстане действует фан-клуб «Живой классики», в нашем центре создан клуб «Читающие мамы-читающие дети». Задача этого клуба поддержка инициативы конкурса «Живая классика» развитие навыка семейного чтения. Деятельность клуба построена на совместных встречах в библиотеках, посещении арт галерей, прове-

дении квестов по прочитанным книгам, где актерами являются дети и мамы. Мы запустили акцию «Читающий автобус» который проводится каждый второй выходной нового месяца. Нужно отметить, что все наши мероприятия проводятся на русском языке, что способствует улучшению речи на русском языке, укреплению семейных ценностей. Награждение фондом «Живая классика» финалистов бесплатными путевками в Международный детский центр Артек дает возможность ребятам из Узбекистана взаимнообмена межкультурными коммуникациями с ровесниками из разных стран, что является основополагающим фундаментом развития для дальнейшего международного сотрудничества в сфере бизнеса, взаимнообмена различного рода деятельности. В скором будущем это общение на площадке Артека даст свои плоды в виде молодого поколения, которое будет контактировать с ребятами, с которыми познакомились в Артеке уже в новом статусе в качестве партнера и языком общения между ними будет русский язык.

Умение формировать свое мнение и свою позицию учит навык журналистики. При нашем центре действует клуб Юных журналистов, статьи печатаются в единственной областной газете на русском языке «Наманганская правда». Новое поколение отличается от предыдущего тем, что среди них становится популярным волонтерской движение, бескорыстная помощь нуждающимся. Эти темы являются самыми популярными среди наших читателей и среди юных корреспондентов. С этими материалами наши юнкоры победили в отборочных этапах Лиги юных журналистов Российской Федерации и были награждены бесплатными путевками в МДЦ Артек.

Посещение Международных форумов, лагерей, организованных на территории Российской Федерации, способствует не только развитию и поддержке талантливых детей, но и помогает налаживать дружеские отношения. Эти дружеские отношения сформировались в новый проект «Друг по переписке». Ребята из разных стран обмениваются письмами, написанными в эпистолярном жанре от руки и отправляют их по почте. Чем они отличаются от современного обмена информацией, через Интернет? Ребята относятся к бумажным письмам с доверием, с чувством гордости рассказывают о достопримечательностях своей Родины, о семейных традициях. География, наших бумажных писем охватывает такие страны как Беларусь, Болгария, Словения, Таджикистан, Казахстан и другие страны. В этом году ребята обменялись с письмами с детьми с Урала. Наманганская и Свердловская область налаживают между странами гуманитарные, экономические, культурные связи. Министерство международных и внешнеэкономических связей Свердловской области способствует

развитию отношений между областями по гуманитарным, образовательным, межкультурным направлениям. Один из таких примеров организация встречи с представителями Уральского педагогического университета и Наманганского государственного университета. Старт взаимоотношениям между Свердловской областью и Наманганской был дан еще год назад, после визита делегации Свердловской области осенью прошлого года. Описанные нами проекты, такие как международные олимпиады, акция «Тотальный диктант», конкурс юных чтецов «Живая классика», Лига юных журналистов, Международный детский центр «Артек», являются одним из приоритетных инструментов сохранения, поддержки, популяризации и продвижения русского языка и служат развитию межкультурного диалога и укрепления взаимопонимания между народами в нашем регионе а так же государственной политике, которая заинтересована в продвижении русского языка среди узбекского народа.

**Просвиркина И. И.**

(г. Оренбург, Российская Федерация)

## **МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НОВОМ ФОРМАТЕ, ПРОДИКТОВАННОМ ПАНДЕМИЕЙ**

Современное коммуникативное пространство под влиянием процессов, связанных с пандемией, существенно изменило нашу жизнь, и позволило увидеть образовательный потенциал в уже привычных технологиях. Гаджеты, компьютеры, Интернет, образовательные платформы и т.п. стали неотъемлемой частью учебного процесса, более того, мы все понимаем, что даже когда жизнь вернется в привычное русло – образовательный процесс будет другим.

Перед педагогическим сообществом остро встаёт проблема моделирования образовательного процесса в новых условиях: от учёных и преподавателей-практиков требуется переоценка и пересмотр почти всех компонентов новой *постпандемической* образовательной модели.

Изменения в коммуникативном пространстве показали, что необходимо пересмотреть содержательную сторону модели обучения, его организационную форму и, конечно, контрольно-оценочный компонент.

Прежде всего, рассмотрим, как может выглядеть содержательно-целевой компонент *постпандемической* модели обучения на примере дисциплины «Русский язык и культура речи», в рамках которой со-

держательно-целевого компонент реализуется с учётом регламентирующих нормативных документов, определяющих требования к сформированной компетенции (ФГОС ВО 3++) и потребности современные процессов и события (государственного и социумного уровней).

Основополагающими идеями при моделировании содержательного компонента учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», позволяющего адаптироваться студенту в образовательном пространстве, а в дальнейшем в профессиональной деятельности служат следующие цели:

*образовательная*: расширение представлений о русском языке как об инструменте коммуникативного процесса, о культуре использования данного инструмента в процессе коммуникации в российском пространстве в соответствии с уровнем коммуникации (межличностная, групповая);

*развивающая*: развитие навыков использования синтетических видов речевой деятельности в образовательном и профессиональном пространстве;

*воспитывающая*: формирование отношения к русскому языку как инструменту толерантного диалога.

В разработанной нами на основе *постпандемической* модели обучения авторской программе учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» учтены требования, продиктованные потребностями студентов, поэтому, в содержательном компоненте изменён подход в подборе дидактического материала. Данные изменения обусловлены 1) новыми коммуникативными ситуациями, в которых оказывается современный студент в бытовом общении, при осуществлении образовательной и, в дальнейшем, трудовой деятельности (например, форма подачи материала выступления на онлайн-конференции, участие в онлайн-дискуссии и т.п.); 2) обучение «смешанным» или «синтетическим видам речевой деятельности»[7] при реализации коммуникативного процесса; частотными лексическими единицами, активно используемыми в российском социуме; 3) анализ частотной современной лексики (обычно заимствованной) и языковых и речевых ошибок, возникающих в процессе её использования.

Современный учащийся вынужден привыкать к новым условиям, общественным явлениям, разрешать социально-бытовые проблемы в новом формате, а именно: налаживать контакты, вырабатывать умение действовать, исходя из новых условий коммуникации, приобретающей непривычные формы, которые влияют на формирование новой коммуникативной культуры. Нахождение в современной коммуникативной среде требует установление межличностных контактов

с помощью гаджетов – телефонов, планшетов, смартчасов, ноутбуков и т.д., которые оказались связующим звеном с миром и с образовательным процессом. (Я уж не говорю о многочисленных материальных и бытовых проблемах, которые необходимо решать обучающемуся) Удовлетворение коммуникативных потребностей современных учащихся существенно меняется: нужно учить новым коммуникативным ситуациям, которые не прописаны ни в одном стандарте, а именно: письменный диалог в чате, аудиозапись-ответ в мессенджере, выступление на онлайн-семинаре, и т.п.

Таким образом, при конструировании модели обучения русскому языку в новом формате, продиктованном пандемией, мы отобрали коммуникативные ситуации, способствующие формированию коммуникативной компетенции в бытовой, профессиональной и научной сферах.

Тематическое наполнение *постпандемической модели* состоит из одного вводного и двух основных («культура устной речи» и «культура письменной речи») тематических разделов, которые не противоречат требованиям программы и соответствуют актуальности коммуникативных ситуаций в социально-бытовой, научной и профессиональной сферах. Основное отличие заключается в том, что все коммуникативные ситуации, рассматриваемые на занятиях, представлены в соответствии с новыми форматами: онлайн-совещание, онлайн-лекция, электронное письмо, голосовое сообщение (в WhatsApp, Viber, VK, Messenger и т.д.), информационное сообщение, предназначенное для размещения в соцсетях и т.п.

Таким образом, *постпандемическая модель* обучения русскому языку при реализации программы дисциплины «Русский язык и культура речи» включает содержание, трансформированное в современные формы, использование которых требует определённых умений и навыков.

Нельзя отрицать, что появившиеся новые формы общения не влияют на привычный ход и психологическую атмосферу занятий. Строгая классическая форма проведения занятий с течением времени становится все менее созвучна современным реалиями социокультурного развития, предъявляющими запрос на адаптацию образовательной деятельности под более инновационные тенденции в обучении. Последнее утверждение отнюдь не свидетельствует о том, что традиционная форма проведения занятий изжила себя. Напротив, *современные информационные технологии во многом лишь способствуют активизации методических идей, «наработок», которые вяло использовались в практике обучения по различным причинам, а сложившееся положение позволило активизировать этот бесценный опыт и до-*

полнить традиционную схему «преподаватель – студент» [1, 2, 4, 4]. Нельзя отрицать педагогические и методические технологии, потенциал которых становится важным компонентом моделируемого процесса: кейс технологии, технологии смешанного обучения, лепбуки, ментальные карты и т.п. Более того, использование новых технологий порождает разработку новых методов и приёмов (например, метод «мобильное видео» [6]).

Не менее важным элементом процесса обучения становится использование новых проектов. На сегодняшний день на виртуальном рынке мультимедийных средств обучения можно найти большое количество электронных учебных пособий, самоучителей, интерактивных программ, онлайн-курсов, мастер-классов и вебинаров для любого уровня подготовки учащегося, которые необходимо использовать при организации учебного занятия. Более того, в сети Интернет можно задействовать механизмы живого общения с носителем русского языка в конкретных «живых» речевых ситуациях, анализ которых является одним из способов овладения навыками межличностной и профессиональной коммуникации.

В современном образовательном пространстве нашли свою нишу и такие его «продукты», как социальные сети и мессенджеры. С точки зрения изучения практически любого языка, коммуникация, осуществляемая в чатах социальных сетей и мессенджерах, несет в себе обучающий потенциал, поскольку взаимодействие с коммуникантом происходит в режиме реального времени в рамках ситуации живого общения. В данном случае, созданная виртуальная образовательная среда служит для создания языковой практики и развития коммуникативной личности студента.

Важную роль играет *организация* самостоятельной работы студента на занятии – это, на наш взгляд, очень сложная задача. Опасность «самостоятельности» таится, прежде всего, в том, что некоторые преподаватели-практики понимают её как работу, «осуществляемую без непосредственного участия преподавателя». На практике же убеждаемся, что организация самостоятельной работы – это сложный подготовительный процесс, который шаг за шагом в течение многих лет планирует и осуществляет преподаватель, это работа, которая может быть предложена только студенту, у которого сформирован, автоматизирован алгоритм выполнения задания (например, порядок анализа определённого устного или письменного текста). Сложность заключается ещё и в том, что при работе с современными текстами, например, взятыми из интернет-источника алгоритм работы может каждый раз меняться, потому что часто этого требует сам текст, точнее медиатекст. Следовательно, самостоятельная работа с медиатек-

стами предполагает не только наличие пошаговой инструкции к конкретному материалу, предлагаемому преподавателем на уроке, но и иного подхода к работе с подобным материалом, иной *технологии* (выделено нами), обусловленной качеством дидактического материала – текстами сетевого дискурса: тексты новостной ленты, тексты медиапроектов, видеотексты и т.п. Изменение качества дидактического материала требует новых форм и методов работы с ним, например, «обучение синтетическим видам речевой деятельности» [7], идея которой построена на совокупности последовательных операций в рамках одного занятия, направленных на одновременное формирование навыков письма, говорения, чтения, аудирования, а также моделирование коммуникативных ситуаций, использование различных стратегий и тактик, и т.п.

Всё вышеназванное позволяют при конструировании учебного процесса уйти от единообразия в моделировании занятия благодаря использованию потенциала технологий, разработке новых методов и приёмов, которые разрабатываются благодаря новым условиям (например, метод «мобильное видео», предложенный И.И. Просвиркиной и А.М. Фроловой) [6], созданный в рамках популярной технологии «смешанное обучение». Данный метод на сегодняшний день представляет самостоятельный образовательный продукт, который может быть использован как инструмент для объяснения нового материала, закрепления, и самостоятельной работы учащихся. Как видим, одни идеи, связанные с использованием новых образовательных технологий, инструментов, способствует «рождению» новых методов и приёмов.

Именно использование современного потенциала образовательного пространства и интенсивных форм и методов обучения позволяет изменить образовательную модель той или иной языковой дисциплины, сделать её гибкой, адаптировать под цели и задачи конкретного обучаемого (студента, ученика). Таким образом, несомненно, использование современных технологий (*технология смешанного обучения* (К.Д. Бонк (Curtis J. Bonk), Ч.Р. Грэхем (Charles R. Graham), Н.В. Любомирская и др.); *электронная лингводидактика* (А.Д. Гарцов, О.И. Руденко-Моргун); *дистанционное обучение* [А.Н. Богомолов] и многие другие) обусловлено веянием времени и позволяет сделать образовательный процесс эффективнее, увлекательнее, сформировать, прежде всего, при обучении русскому языку коммуникативную компетенцию как основополагающую.

Также необходимо помнить, что работа в новых условиях заставляет преподавателя не только искать новые пути при обучении русскому языку, но и сохранять бесценный опыт традиционного обу-

чения, который по-прежнему является фундаментом всего образовательного процесса. Современная образовательная модель обучения русскому языку, в частности, при обучении русскому языку и культуре речи, конструируется с учётом целей, коммуникативных потребностей обучаемых, особенности российской ментальности, которыми и обусловлен выбор приёмов, методов и технологий, дидактического материала для коммуникативных ситуаций для устной и письменной форм речи.

Таким образом, при проектировании различных моделей обучения русскому языку в новом формате, продиктованном пандемией (постпандемическая модель) необходимо учитывать цели обучения, особенности дидактического материала, используемого на занятиях; потенциал образовательных платформ («Открытое образование», «Stepik», «Арзамас», «Лекториум», «Универсариум», «Академия» и др.); технологии, методы и формы работы с дидактическим материалом, а также опыт, накопленный традиционной методикой русского языка.

#### **Список использованной литературы:**

1. *Балыхина, Т.М., Балыхин М.Г.* Электронное обучение в образовании без границ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 4. С. 65 – 72.

2. *Белозубов, А. В.* Система дистанционного обучения Moodle: учеб.-метод. пособие / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – Санкт-Петербург, 2007. – 108 с.

3. *Богомолов, А.Н.* Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: дисс... докт. пед. наук (13.00.02). М., 2008.

4. *Гарцов, А.Д.* Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дисс... докт. пед. наук (13.00.02). – М., 2009.

5. *Просвиркина, И.И., Давыдова, Е.А., Карабаева Е.М.* Проблема передачи неявного знания при электронном обучении и возможности замены традиционного обучения электронным обучением // Международный научно-исследовательский журнал – № 1-4 (67), – 2018. – С. 63-65.

6. *Просвиркина, И.И., Фролова А.М.* Использование интенсивных технологий и методов в системе профессионального обучения русскому языку // Актуальные вопросы современной филологии: монография. – Петрозаводск, 2020, С. 93 – 108.

7. *Prosvirkina I., Maria Yakhno M., Biryukova Y, Akhnina K, Molchanova I.* Method of teaching synthetic types of speech activity // 5 International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM. 26 August – 01 September, 2018. Albena Co., Bulgaria. – С. 519-527.

8. *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: дисс. ... докт. пед. наук (13.00.02). – М., 2006.

**Азизов А. А.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ - ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОСТИ**

В наше время изучение иностранных языков является важным аспектом жизни современного человека. Знание иностранного языка дает нам возможность знакомства с культурой и традициями других стран, способствует развитию мышления, воображения и памяти. Его знание необходимо для эффективного взаимодействия между государствами во многих сферах жизни (науке, политике, культуре, искусстве и т. д.). Владение иностранным языком в наши дни – одно из условий профессиональной компетенции.

Сейчас в мире наблюдается процесс глобализации – возникновения гибридной мировой культуры, смешения национальных традиций, усиления сотрудничества между нациями. Он проявляется в унификации и единении самых различных аспектов жизнедеятельности людей – их мировосприятия и мировоззрения, политики и экономики, социальной жизни и производства, науки и образования, культуры и искусства, религии и языка, спорта и т. д.

Процессы мировой глобализации и интеграции привели к бурному росту межкультурных контактов во всех сферах нашей жизни. В нее прочно вошли такие ситуации межкультурного общения, как учеба в школе и в вузе по обмену, стажировки ученых, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, выставки, гастроли, спортивные соревнования и т. д. Таким образом, одним из условий успешной адаптации в социальном пространстве становится владение иностранными языками.

Как пишет исследователь И. К. Войтович (5) в своей монографии «...политические, социально-экономические и культурные изме-

нения ...существенно расширили функции иностранного языка». Включение Таджикистана в мировой рынок, расширение сотрудничества с зарубежными странами значительно увеличили возможность контактов для представителей различных социальных и возрастных групп. Появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для продвижения таджикских товаров и услуг на мировой рынок, для обмена студентами, школьниками, специалистами. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе. Из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Владение иностранным языком – незаменимая составляющая образования успешных людей. Сегодня знание иностранного языка является одним из основных критериев при трудоустройстве и конкурентным преимуществом. В современном мире язык выступает как:

- механизм межкультурной коммуникации;
- средство взаимопонимания и толерантности народов;
- средство саморазвития и обогащения внутреннего мира;
- средство непосредственного знакомства с достижениями зарубежной литературы, культуры и техники.

Нынешняя ситуация отношения к языку в Республике Таджикистан обеспечивает изучение русского и английского языков в системе дошкольной, общеобразовательной и высшей школы. Президент Республики Таджикистан, Лидер нации, уважаемый Эмомали Рахмон неоднократно отмечал, что политическое отношение к языку в стране обеспечивает, наряду с таджикским языком, равноправное функционирование других языков и дает возможность овладевать ими.

Нынешняя ситуация с функционированием государственного языка и состоянием многоязычия в республике во многом определяется последствиями политических отношений к языкам данного периода. Лингвистическая наука совершенно отчетливо установила закономерную зависимость уровня многоязычия от степени знания и использования родного языка. Хорошее владение русским и английскими языками невозможно без глубокого знания родного языка.

Укрепление и упрочение государственной политики в области формирования и развития многоязычия в нашей республике, принятие постановления Правительства Республики Таджикистан по улучшению и совершенствованию обучения русского и английского языков приводит к формированию гармонично развитой личности, в совершенстве владеющий родным языком и обладающий русским и английскими языками.

Таджикистан одним из первых среди государств СНГ на законо-

дательном уровне утвердил Государственную программу совершенствования обучения иностранным языкам, в том числе русскому. В государственных стандартах дошкольного, начального, среднего и высшего профессионального образования за русским и английским языками закреплён статус обязательного предмета, их изучают во всех общеобразовательных школах страны. В десяти вузах Таджикистана функционируют специальные факультеты русской филологии. Действуют русские школы и русские классы в общеобразовательных школах и вузах, имеются передачи на радио и ТВ на русском языке, издаются газеты и журналы. Многие годы в стране функционирует Республиканский русский театр имени «В. В. Маяковского».

Большая группа специалистов по межправительственному сотрудничеству работает в русских школах, как в городах, так и в сельской местности. В вузах страны обучение осуществляется и на русском языке. Открыты филиалы крупнейших вузов России в республике, где обучение проводится на русском языке. С каждым годом увеличивается количество абитуриентов, желающих поступить на различные факультеты филиалов русских вузов.

В Согдийской области (в городе Худжанде) действует «Центр русской культуры и науки» при Россотрудничестве.

Президент Таджикистана, Лидер нации, уважаемый Эмомали Рахмон в очередном Послании подчеркнул роль русского и английского языков в современном обществе. Ещё в 2003 году был принят Указ Президента страны об усовершенствовании преподавания и обучения русского и английского языков. В период 2004-2014 годов успешно было реализовано Постановление Правительства Республики Таджикистан от 2 декабря 2003 года, № 508 «Об утверждении Государственной программы совершенствования и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистан на 2004-2014 годы» (2).

В соответствии со статьями 7 и 8 Закона Республики Таджикистан «О государственных прогнозах, концепциях, стратегиях и программах социально-экономического развития» Правительство Республики Таджикистан постановило утвердить Государственную программу совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы» (4).

По указанию Президента страны, Лидера нации, уважаемого Эмомали Рахмона находится на рассмотрении очередная Государственная программа совершенствования и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2021-2030 годы.

Целями Программы являются развитие, совершенствование преподавания, изучение русского и английского языков в Республике

Таджикистан. Задачами Программы являются:

- развитие русского языка как языка общеобразовательного пространства и средства межнационального общения;
- введение непрерывного обучения русскому и английскому языкам на всех образовательных ступенях, включая дошкольные учреждения;
- качественное обновление содержания и совершенствование методов и приёмов обучения русскому и английскому языкам в соответствии с Государственным стандартом;
- целенаправленная подготовка высококвалифицированных специалистов–словесников в области обучения русскому и английскому языкам, переподготовка педагогических кадров по этим языкам;
- ориентация на высокопрофессиональную подготовку субъектов образования по предметам русского и английского языков с целью формирования продуктивного билингвизма и межкультурной коммуникации, свободного использования русского и английского языков в практической и профессиональной деятельности;
- создание и укрепление необходимой методической и материально-технической базы для качественного обучения русскому и английскому языкам в образовательных учреждениях;
- подготовка апробированных учебных программ, модулей и проектов по изучению русского и английского языков для всех слоев населения;
- создание предпосылок для формирования устойчивой мотивации к изучению русского и английского языков;
- обеспечение правовой основы обучения русскому и английскому языкам в частном секторе;
- разработка комплекса мер по сохранению, пропаганде и популяризации русского и английского языков с помощью СМИ.

Предусмотренная настоящей Программой система необходимых мероприятий направлена на решение задач по надлежащему обеспечению и созданию условий для качественного преподавания и продуктивного изучения русского и английского языков на образовательной площадке Республики Таджикистан. Для этого необходимо прилагать все усилия для комфортного функционирования русского и английского языков в условиях многоязычия, неукоснительного обеспечения обучения русскому и английскому языкам на всех ступенях образовательного процесса на базе современных учебников и инновационных образовательных технологий, разработанных с учетом специфики родного языка и богатой культуры таджикского народа.

Русский язык лежит в основе профессий лингвиста, журналиста, переводчика, рекламного агента, преподавателя, писателя, поэта, ре-

дактора издательств и программ, корректора, логопеда, диктора радио или телевидения, специалиста по связям с общественностью.

Большой интерес за рубежом вызывают работы на русском языке. Потребности науки и технического описания изобретений инженерной мысли привели к формированию в русском литературном языке функционального развитого научного стиля, позволяющего чётко и определённо описать по-русски любые научные открытия и технические достижения. Общение на профессиональные темы в любой области предполагает не только точное употребление терминов и знание стоящих за ними понятий, но и соблюдение общих норм культуры речи. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи и обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенциями в профессиональном общении.

Межкультурная коммуникация – это общение людей, говорящих на разных языках. Каждый язык отражает культурные реалии социума, где тот или иной язык функционирует, и при этом адекватно обслуживает его культуру. При изучении русского и английского языков человек одновременно проникает в новую инациональную культуру, обогащается его внутренний мир духовной культурой, заложенной в этом языке. Задачи обучения русскому и английскому языкам неразрывно связываются с задачами изучения страны, ее культуры и жизни.

Таким образом, в условиях устойчивого международного сотрудничества и интеграции Республики Таджикистан в мировое сообщество растет потребность в специалистах, хорошо владеющих русским и английским языками и способных продуктивно их использовать в реальных ситуациях повседневного и профессионального общения. В связи с этим необходимым становится принятие эффективных мер по дальнейшему совершенствованию форм и методов преподавания и изучения русского и английского языков, как важного средства международного и межнационального общения. Принимаемые целенаправленные меры позволяют существенно расширить возможности практического использования и разработки современной методики преподавания, создания и совершенствования учебных материалов и комплексных технологических систем обучения, в том числе мультимедийных, а также способов самообразования и самообучения, с учетом их индивидуализации.

Укрепление и упрочение государственной политики в области формирования и развития многоязычия в нашей республике, принятие постановления Правительства Республики Таджикистан по улучшению и совершенствованию обучения русского и английского язы-

ков приводит к формированию гармонично развитой личности, в совершенстве владеющий родным языком и обладающий русским и английским языками.

В этих условиях возрастает роль образования во всех этапах, в том числе высшего, как базовой площадки для подготовки конкурентоспособных специалистов на рынках труда. Эволюционные процессы нашего времени предполагают постоянную модернизацию сферы образования, в том числе качественное развитие высшей школы. В контексте реализации этих задач также следует уделить самое серьезное внимание последовательному продвижению языковой политики нашего государства на основе комплексного подхода к изучению государственного и иностранных языков, в том числе русского и английского.

Однако, еще следует сделать очень многое для решения насущных задач по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях. Все это основательно требует принятия неотложных мер по дальнейшему изысканию методов и приёмов преподавания русского и английского языков в Республики Таджикистан. Настоящая Программа предусматривает конкретные меры по реализации Постановления Правительства Республики Таджикистан «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан».

### **Литература:**

1. Указ Президента страны об усовершенствовании преподавания и обучения русского и английского языков. – Душанбе, 2003.

2. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 2 декабря 2003 года, № 508 «Об утверждении Государственной программы совершенствования и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистан на 2004-2014 годы». – Душанбе, 2003.

3. Закон Республики Таджикистан «О государственных прогнозах, концепциях, стратегиях и программах социально-экономического развития». – Душанбе, 2004.

4. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы. – Душанбе, 2015.

5. *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования. – М., 2010.

**Шешукова Г. В.**  
(г. Оренбург, Российская Федерация)

## **СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНФЛИКТАХ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Мое выступление будет посвящено не только правовым аспектам статуса русского языка на постсоветском пространстве, но главным образом, проблемам политики, внутренних и международных конфликтов в связи с использованием русского языка или вопросов обучения на русском языке на постсоветском пространстве.

В этом выступлении нет возможности рассмотреть конфликты на языковой почве во всех странах ближнего зарубежья. Это может быть тема отдельной монографии. Поэтому, в качестве примера, рассмотрим политические конфликты по этой проблеме в 2020 году в Украине и Молдове.

Русский язык, его статус, возможность получения образования на русском языке как для русскоязычных, так и для представителей титульных наций на постсоветском пространстве – это вопросы, которые всегда находились в фокусе политической борьбы. Причем чаще всего это происходило и происходит в ходе избирательных кампаний в постсоветских государствах.

Те политики, которые рассчитывают на электоральную поддержку русскоязычного населения, именно в ходе выборов поднимают вопросы о повышении статуса русского языка или о создании условий для обучения на русском языке в школах, вузах.

Русский язык, как известно, имеет статус международного языка:

- 160 млн человек считают его родным (8-е место в мире).
- русский язык — рабочий язык СНГ, один из шести официальных языков ООН, ряда других международных организаций
- русский является одним из самых переводимых языков в мире.

Среди языков, на которые переводится большинство книг, русский на седьмом месте. Среди языков, с которых чаще всего переводят тексты, русский на четвертом месте.

До 1991 года русский язык был языком межнационального общения СССР, однако де-факто исполняя функции государственного языка.

По данным исследования W3Techs в марте 2013 русский язык вышел на 2 место по использованию в Интернете.

Это достижения русского языка, как международного языка.

Однако мы знаем, что главный удар по статусу и распространности русского языка был нанесен распадом СССР, последствием которого выявился тренд, который постоянно ускоряется: сокращается ареал распространения русского языка.

Доля тех, кто владеет русским языком в общемировой численности населения, составляла:

В 1900 г. – 6,4 % (105 млн);

В 1990 г. – 5,9 % (312 млн);

В 2015 г. – 3,4 % (243 млн).

По прогнозу зам. директора по научной работе Центра социологических исследований Минобрнауки России А.Л. Арефьева, к 2025 году численность владеющих русским языком в мире составит 215 млн чел., к 2050 году сократиться до 130 млн чел<sup>1</sup>.

В 2019 году Министерство образования России опубликовало оценки, согласно которым после распада Советского Союза число русскоязычных во всем мире сократилось вдвое<sup>2</sup>.

Можно по-разному оценивать то, что численность граждан, владеющих русским языком, в мире постоянно сокращается.

Предположим, что это неизбежный процесс после распада СССР. Россия уже не мировая, а скорее региональная держава.

Однако существуют серьезные негативные социальные, психологические, экономические и культурные последствия не только для русскоязычных, проживающих за пределами РФ, но и для населения нашей страны.

Во-первых, идет сокращение численности населения РФ. Этот тренд уже не переломить в 21 веке. Поэтому для сохранения оптимального соотношения между работающим населением и пенсионерами, России нужна миграция из стран ближнего зарубежья и, прежде всего возвращение соотечественников в Россию. Из России уезжают преимущественно хорошо образованные россияне. А приезжают к нам, в качестве трудовых мигрантов чаще всего люди с невысоким уровнем образования и компетенций.

Очевидно, что знание русского языка мигрантами резко повышает качество подготовки мигрантов к трудовой деятельности.

Во-вторых, те русскоязычные, которые остаются в постсоветских государствах, с потерей возможности учить своих детей на русском языке теряют свою идентичность, а новые поколения неизбежно и связь с родиной родителей.

---

<sup>1</sup> Русский язык в мире. Материал из Википедии — свободной энциклопедии //

<sup>2</sup> *Марк Рачкевич*. Державна мова и русский язык. Как инцидент в одесской школе поднял болезненный вопрос. Октябрь 22, 2020, /<https://rus.azattyq.org/a/an-incident-at-school-plays-into-the-sensitive-issue-of-language-in-ukraine/30906442.html>

В-третьих, в современном мире в вопросах влияния страны на международной арене акцент переходит от силовых, военных методов к т.н. «мягкой силе». А для ее реализации необходимо существенное расширение использования русского языка за пределами РФ, то есть там, где проживают миллионы русскоязычных.

В-четвертых, вопросы статуса и использования русского языка находятся в центре избирательных кампаний в государствах на постсоветском пространстве и, безусловно, влияют на конфигурацию политических сил в ближнем зарубежье.

5 ноября 2020 года на заседании Совета по русскому языку в Москве президент России Владимир Путин заявил: «На нашей стране лежит громадная ответственность за сбережение, развитие и распространение русского языка, русской литературы. Тем более сегодня, когда мы сталкиваемся с попытками искусственно — я хочу это подчеркнуть, — именно искусственно, грубо, подчас абсолютно бесцеремонно сократить пространство русского языка в мире, вытеснить его на периферию»<sup>1</sup>.

Какие политические конфликты были наиболее острыми в языковой сфере и сразу же стали квинтэссенцией внутривнутриполитических и международных конфликтов?

Рассмотрим ситуацию в Украине.

Защита русскоязычных и их права на использование русского языка была одним из важнейших аргументов Президента России Владимира Путина в 2014 году, когда по итогам референдума решался вопрос о присоединения Крымского полуострова, а также поддержке Москвой населения на востоке Украины, в Донбассе. Все еще продолжающийся конфликт уже унес более 13 тысяч жизней.

В Украине в июле 2019 года вступил в силу закон «Об обеспечении функционирования украинского языка как государственного». Согласно ему, украинский язык является обязательным для органов государственной власти и всех общественных сфер. Ряд положений языкового закона уже действуют, но отдельные нормы закона будут внедрять постепенно, в течение последующих лет.

Детально регулирует этот процесс отдельный закон об образовании. Уже с сентября 2020 года ряд русскоязычных школ должны были начать обучение на украинском языке. Критики действующей власти считают такие решения дискриминационными для национальных меньшинств и требуют его пересмотра.

---

<sup>1</sup> ИА REGNUM. Русский язык «бесцеремонно и грубо» хотят вытеснить на периферию — Путин // <https://regnum.ru/news/cultura/2768606.html>

В частности, на рассмотрение парламента вынесен дискуссионный законопроект члена фракции «Слуга народа» Максима Бужанского. Депутат предлагает отсрочить переход к обучению на украинском языке в русскоязычных школах до 2023 года<sup>1</sup>.

В начале июля дело в отношении закона о государственном языке начал рассматривать Конституционный суд Украины. Группа народных депутатов считает, что закон дискриминирует нацменьшинства по языковому признаку.

Украинский закон вызвал негодование в России и Венгрии — обе страны подчеркивают, что он нарушает права нацменьшинств. Закон об образовании вызвал беспокойство и у международного сообщества — Парламентская ассамблея Совета Европы (ПАСЕ) приняла резолюцию, призывающую украинские власти пересмотреть отдельные его положения.

В декабре 2019-го Венецианская комиссия призвала Киев пересмотреть языковую политику, дабы избежать межэтнической напряженности. По мнению экспертов, закон не выдерживает баланса между защитой украинского языка и обеспечением языковых прав меньшинств, прежде всего — русскоговорящего населения Украины.<sup>2</sup>

3 ноября 2020 большая палата Конституционного суда Украины на заседании рассмотрела представление о конституционности закона о государственном языке. Об этом сообщает «Интерфакс-Украина». В пресс-службе КСУ сообщили: «Заседание по представлению о языке состоялось, решение не вынесено». Дата следующего слушания на текущий момент неизвестна.

Степень русификации населения и элит различных советских республик также очень сильно различалась. Русским, конечно, массово пользовались или вынуждены были пользоваться, но для республик Прибалтики и Закавказья, к примеру, был характерен так называемый титульно-русский билингвизм. Это означало ведущую роль именно титульного языка как языка социализации; проще говоря, на нем человек учился говорить; на нем с ним разговаривали родители, на нем мать пела колыбельные песни (если пела); на этом языке человек думал и видел сны. Собственно, это и есть характеристики «родного» языка. Русский же был языком выученным, хотя зачастую выученным на очень хорошем уровне.

---

<sup>1</sup> Журавлева Ольга. Год с новым законом об украинском языке. Что изменилось? (16.07.2020) // <https://www.dw.com/ru/год-с-новым-законом-об-украинском-языке-что-изменилось/a-54199514>

<sup>2</sup> Семенов Максим «Все корчат из себя украинцев» Половина жителей Украины говорит на русском. Но их детям запретили учиться на родном языке (21 января 2020 г.) // [https://lenta.ru/articles/2020/01/21/ukr\\_obr/](https://lenta.ru/articles/2020/01/21/ukr_obr/)

А вот Украина, Белоруссия — это совсем другая история. Близость языков и культурных кодов обеспечивала либо русское моноязычие, либо билингвизм иного рода, русско-титольный, опирающийся на ведущую роль русского<sup>1</sup>.

20 мая 2020 г. президент Украины Владимир Зеленский заявил, что языковой вопрос не стоит на повестке дня. При этом он отметил, что необходимо справедливо относиться ко всем национальным меньшинствам.

В марте В. Зеленский подписал закон «О полном общем среднем образовании», который ликвидирует в стране русскоязычные школы с сентября 2020 года. Учащиеся из русскоязычных семей с пятого класса должны будут изучать на украинском языке не менее 80 процентов предметов. Программы обучения на русском отменяются.

В статье 10 Конституция Украины утверждается, что государственным языком в Украине является украинский язык. При этом в Украине гарантируется свободное развитие, использование и защита русского, других языков национальных меньшинств Украины.<sup>2</sup>

Глава политсовета партии «Оппозиционная платформа — За жизнь» Виктор Медведчук заявил, что отмена конституционной нормы о свободном развитии, использовании и защите на Украине русского языка, невозможна, поскольку русскоязычные граждане составляют значительную часть населения страны. Он напомнил, что в статье 10 Конституции можно внести изменения только в том случае, если в парламенте наберется 300 голосов, а затем решение будет подтверждено на всеукраинском референдуме.

В. Медведчук считает, что столь значительное число депутатов Верховной Рады не проголосуют за исключение из Конституции данной нормы, так как в стране много русскоязычных граждан. «Практически сегодня это сделать невозможно, потому что сторонников русского языка большое количество, и это количество не даст возможность подтвердить это на референдуме», — оценил политик вероятность отмены особого статуса русского языка<sup>3</sup>

Рассмотрим современную ситуацию в Молдове.

Русский язык в Молдавии, второй по распространению язык после автохтонного молдавского языка на кириллице<sup>1</sup>, является родным

---

<sup>1</sup> *Космарская Наталья*. До похорон русского языка в бывшем СССР еще далеко». Вымирает ли русский язык на постсоветском пространстве? (22.04.2017) //АО «Газета.Ру» (Gazeta.Ru)

<sup>2</sup> Конституция Украины / Подробнее: [https://kodeksy.com.ua/ka/konstitutsiya\\_ukrainy/statja-10.htm](https://kodeksy.com.ua/ka/konstitutsiya_ukrainy/statja-10.htm)

<sup>3</sup> На Украине оценили вероятность отмены особого статуса русского языка (2 июля 2020 г.) // <https://lenta.ru/news/2020/07/02/discriminatsiya/>

<sup>1</sup> Румынский литературный язык (Румыния, окончательно перешёл на латинскую графику в 1862 году). С 1989 года государственным языком Молдавии по конституции является «молдав-

языком для русского населения Молдавии. Традиционно выступает как второй язык или же (в зависимости от образования и места жительства) первый иностранный язык для нерусского населения республики. Согласно опросам 2011 года 68 % населения Молдавии свободно говорят, читают и пишут на русском языке. 18 % населения говорят и читают, но пишут с ошибками на русском языке. 1 % населения Молдавии совсем не знает русского языка

С концептом «государственный язык» молдавские законодатели неправомерно связали понятие «язык межэтнического общения». Язык межнационального общения выбирается участниками общения, а не декретируется, что сделано в молдавском Законе (Ст.1.): «Молдавский язык как государственный применяется во всех сферах политической, экономической, социальной и культурной жизни и выполняет в связи с этим на территории республики функцию языка межнационального общения». Это требование противоречило этнолингвистической ситуации и молдавским традициям языкового поведения.<sup>1</sup>

Русский язык, его роль и статус были в центре внимания в период недавно закончившейся избирательной кампании в Молдове. 15 ноября 2020г состоялся второй тур выборов. Его выиграла Лидер партии «Действие и солидарность» Майя Санду, которая считается прозападным политиком. Депутаты Партии социалистов 24 ноября 2020 г. представили «языковой» законопроект, разработанный депутатами ПСРМ.

В случае принятия документ дал бы возможность гражданам обращаться в государственные органы Молдавии на русском языке и при необходимости получать ответы также на русском.

По мнению авторов инициативы, документ законодательно предусматривает, что «в отношениях с государственными институтами, публичной администрацией, в том числе предприятиями и организациями, расположенными на территории РМ, языком письменного и устного общения является государственный язык и/или русский язык в качестве языка межэтнического общения по выбору гражданина».

По данным опроса «Барометр общественного мнения», проведенного в мае 2020 года, более половины населения Молдавии выступает за придание русскому языку статуса второго государственного, а около трети постоянно использует его в обиходе.

---

ский язык, функционирующий на основе латинской графики»<sup>[15]</sup>, де-юре<sup>[16]</sup> идентичный литературному румынскому языку Румынии

<sup>1</sup> *Шорников Петр.* Вопрос о статусе русского языка в Молдавии // <https://russkie.org/articles/vopros-o-statuse-russkogo-yazyka-v-moldavii/>

Перед началом избирательной кампании президент Игорь Додон заявлял, что хочет принять новый закон о функционировании языков и вернуть в республику некоторые российские телеканалы. Он подтвердил намерение вернуть в общеобразовательных учебных заведениях преподавание русского языка.

Аналогичные заявления Партия социалистов, лидером которой является Додон, делала и перед парламентскими выборами 2019 года. Тем не менее в июле 2019 года, уже после отстранения от власти Демпартии, парламентское большинство, сформированное социалистами, утвердило новый кодекс теле- и радиовещания, который оставил запрет в силе, а закон «О языках» также не был принят.<sup>1</sup>

Дело в том, что еще со времен Советского Союза русский язык в Молдове имел статус языка межнационального общения, но в 2018 году Конституционный суд признал закон о функционировании языков на территории Молдовы устаревшим. А еще до этого решения, в 2014 году, русский язык был вовсе исключен из школьной программы.

Решение об устранении русского языка из школьной программы было принято усилиями избранного президента Молдовы Майи Санду, когда она была министром просвещения. Она ответила на вопрос о статусе русского языка так: «Хорошо, чтобы был выбор, чтобы люди сами выбирали. Я знаю, что многие родители выразили желание, чтобы их дети продолжали учить русский. В законе мы дали людям выбор, какой язык учить. Я буду поддерживать все программы для родного языка, в том числе румынского», - подчеркнула Санду. По ее словам, изучение румынского языка очень важно, если «родители хотят, чтобы их дети остались в стране».

«Нужно развивать румынский язык, если мы хотим, чтобы дети остались тут, важно чтобы дети знали родной язык и румынский, иначе они уедут. Для интеграции в сообщество нужен румынский» - подчеркнула Санду<sup>2</sup>.

В новом Кодексе об образовании русский язык исключается из списка обязательных для изучения предметов и получает статус иностранного. Обучение на языках нацменьшинств будет осуществляться, как гласит формулировка Кодекса, «в лимите возможностей».

Главным иностранным языком, изучаемым в стране, становится английский, русский можно изучать вторым, причем по выбору. Ра-

---

<sup>1</sup> Молдавские социалисты, теряя власть, вспомнили про русский язык. 24 ноября 2020 г. // <https://eadaily.com/ru/news/2020/11/24/moldavskie-socialisty-teryaya-vlast-vspomnili-pro-russkiy-yazyk>

<sup>2</sup> Санду о русском языке: Для интеграции в сообщество надо учить румынский (6 октября 2020 г.) // <https://point.md/ru/novosti/politika/sandu-o-russkom-iazyke-dlia-integratsii-v-soobshchestvo-nado-uchit-rumynskii>

нее русский язык был обязательным предметом в школьном расписании. Майя Санду не сомневается в том, что если и теперь дети захотят его изучать, никаких препятствий им чинить не будут. В Кодексе «четко написано: государство обязано создать условия для изучения русского, французского и английского языков во всех школах», подчеркивает чиновница.<sup>1</sup> Депутат парламента от оппозиционной партии «Возрождение» Олег Бабенко считает решение о переводе русского языка в разряд иностранных противоречащим действующему законодательству, ведь в Законе о функционировании языков на территории Молдавии, принятом еще в 1995 году, русский обозначен как язык межнационального общения.<sup>2</sup>

Очевидно, что статус и роль русского языка как во внутренней политике постсоветских государств, так и международных отношениях нередко является источником серьезных политических конфликтов.

Выявлен ускоряющийся тренд на сокращение численности населения, владеющего русским языком, как в мире в целом, так и на постсоветском пространстве. Это существенно осложняет проживание наших соотечественников в государствах бывшего СССР.

Кроме того, сокращается объем привлечения студентов из ближнего зарубежья в российские вузы. А, следовательно, сужаются возможности РФ по установлению межличностных связей молодежи ближнего зарубежья.

Перевод русского языка из статуса языка межнационального общения в статус иностранного языка в тех странах, где русские и русскоязычные составляют до трети населения, а говорят на русском языке до половины населения, можно рассматривать, как очень тревожный сигнал как для руководителей РФ, так и общества в нашей стране.

На примере Украины и Молдовы мы видим, что перевод в системе образования русского языка в ранг иностранного ущемляет интересы и права не только русских в постсоветских государствах, но и национальные интересы России.

Во-первых, необходимо продолжить работу по совершенствованию законодательства, которое должно максимально облегчить условия получения российского гражданства нашим соотечественникам, владеющим русским языком.

---

<sup>1</sup> Санду о русском языке: Для интеграции в сообщество надо учить румынский (6 октября 2020 г.) // <https://point.md/ru/novosti/politika/sandu-o-russkom-iazyke-dlia-integratsii-v-soobshchestvo-nado-uchit-rumynskii>

<sup>2</sup> Русский язык в Молдавии станет иностранным В Молдавии принят новый Кодекс об образовании. Согласно ему, русский язык исключен из списка обязательных для изучения школьных предметов.

Во-вторых, необходимо всемерно поддерживать те русские общины, которые ведут борьбу за сохранение русского языка в системе среднего и высшего образования в странах ближнего зарубежья.

Для этого необходимо РФ активно работать с ООН и другими международными организациями по защите права русскоязычных на получения образования, в том числе и на русском языке. Нужно активно сотрудничать по этой проблеме с правозащитными организациями. Кроме того, необходимо создавать филиалы российских вузов в ближнем зарубежье. И тогда у русских и русскоязычных появится реальная возможность получить высшее образование. на русском языке, не покидая Родины.

Во-вторых, для того чтобы привлечь мигрантов, причем молодых и образованных в нашу страну, нужно создать условия для изучения русского языка в странах проживания будущих мигрантов. Очевидно это потребует от РФ крупных финансовых вложений на подготовку и направление наших преподавателей в эти государства или обучение интеллигенции соотечественников, представителей титульных этносов для организации курсов русского языка. Нужна методическая литература, которую нужно печатать и в РФ и странах ближнего зарубежья.

России нужно выделять достаточно средств для обучения русскому языку мигрантов, причем не за их счет, а за счет нашей страны.

В 2018 г. в ходе социологического опроса, в Оренбурге выяснялось отношение студентов к изучению мигрантами русского языка. 93% опрошенных студентов полагают, что мигранты должны изучать русский язык, 18,5% из них полагают, что обучать русскому языку нужно только тех, кто останется в России. Причем 31% студентов полагают, что обучаться русскому языку они должны за свой счет<sup>1</sup>. Эти студенты, по-видимому, предполагают, что особой потребности у государства в мигрантах нет. Поэтому пусть мигранты сами платят за обучение, если хотят жить и работать в России.

Между тем известно, что сокращение численности населения в РФ – это длительный и неизбежный процесс.

Кроме того, хотя бы минимальное знание мигрантами русского языка позволяет предотвратить возможные конфликты в будущем. Так, мы выяснили, что латентный протестный потенциал обнаружили те студенты (42 %), которые в ходе нашего опроса признались, что им не нравится, когда на улице, в магазине, в транспорте, какой-то человек начинает говорить на чужом для них языке. На гуманитарном на-

---

<sup>1</sup> Опрос проводил СЦОМ Социологический центр «Общественное мнение», руководитель Шешукова Г.В. в трех вузах г. Оренбурга с 11.04 2018 г по 07.05.2018: Тема исследования: Изучение восприятия миграции и мигрантов студентами оренбургских вузов.

правлении ОГУ таких студентов было почти половина – 46 %. Эти цифры свидетельствовали о высоком уровне нетолерантности (более 40%) студентов к «чужим» гражданам, разговаривающим на своих языках.

Это ставит перед образовательными учреждениями также задачу формирования толерантного отношения к мигрантам и преодоления мигрантофобии.

**Латипов О. Ж.**

(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Изменения, происходящие в системе непрерывного образования, прежде всего, направлены на подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, владеющих современными знаниями, умениями и навыками в соответствии с требованиями международных образовательных стандартов. Одним из важных требований, предъявляемых к выпускникам вузов, является совершенное знание иностранных языков, в частности, овладение русским языком.

Учащиеся и студенты Узбекистана видят в русском языке средство получения необходимой информации, межкультурной коммуникации, обогащения словарного запаса, расширения кругозора и многое другое. Молодежь, успешно овладевшая русским языком, поступает на учебу в самые престижные российские вузы. Вот уже несколько лет, как в Ташкенте успешно функционируют филиалы таких российских образовательных учреждений, как МГУ имени М.В. Ломоносова, университет нефти и газа имени И.М. Губкина, Экономический университет имени Г.В. Плеханова и др. Кроме того, при ведущих вузах Узбекистана открываются новые совместные факультеты и направления, выпускники которых будут получать двойные, российско-узбекские дипломы об образовании, имеющие валидность в регионах двух данных стран. При приеме на работу молодых специалистов владение русским языком оценивается как положительный фактор, подтверждающий высокий уровень образования. Знание русского языка придает им уверенность в карьерном росте. Следует отметить, что необходимость в подготовке специалистов, владеющих русским языком, возрастает, о чем свидетельствует существенное увеличение квоты приема студентов по всем специальностям и

направлением в последние годы на 30%. Все это свидетельствует об объективной востребованности и высокой социальной значимости русского языка в Узбекистане в новых общественно-политических условиях. Более того, востребованы не только учителя русского языка и литературы, но и русскоязычные специалисты.

В целях внедрения в учебный процесс передового зарубежного опыта приглашаются известные ученые и ведущие специалисты из престижных вузов Российской Федерации, которые успешно ведут лекционные и практические занятия, вебинары, мастер-классы как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава вузов Республики Узбекистан. Ученые вузов Узбекистана и России принимают участие в разработке совместных международных научных проектов, в издании учебной и научной литературы, организуются краткосрочные курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка и литературы с участием российских вузов.

Кроме всего этого, в Узбекистане ведется широкомасштабная работа по дальнейшему эффективному обучению русскому языку учащихся общеобразовательных школ, для которых русский язык не является родным. Учителя русского языка и литературы принимают активное участие в прохождении дистанционных курсов повышения квалификации в режиме онлайн.

На что следует акцентировать внимание, чтобы студенты иноязычных групп в совершенстве могли овладеть языком специальности, в частности русским языком? С точки зрения практической реализации данного вопроса, на наш взгляд, следует обратить внимание на выявление факторов, вызывающих трудности в процессе обучения русскому языку. В первую очередь, необходимо учесть фактор разнотипности русского и узбекского языков. Для студентов иноязычных групп, как и для всех носителей языка, изучающих русский язык, не привычно мыслить или думать, более того, строить предложения на русском языке. Недостаточность навыков орфоэпических, орфографических и стилистических норм русского языка у обучаемых приводит к не различению верных или ошибочных вариантов лексических и синтаксических единиц языка. Одним из основных способов обучения языку является коммуникация, так как языку можно научиться только через общение, через живую разговорную речь. Это аксиома, апробированная столетиями. Для грамотного оформления письменного текста (диктант, изложение, сочинение, эссе и другие форм текста) на русском языке, разумеется, следует знать правила русского языка на всех его уровнях. Однако запомнить все правила языка очень сложно. Студенту, для которого русский язык является неродным языком, следует вести тщательную работу с текстом, то

есть внимательно вчитываться в каждое слово как с точки зрения орфографии и орфоэпии, так и в плане его содержания. Это не означает, чтобы он часами терял время, работая над чтением текста. Сущность данной методики заключается в том, что всматриваясь в написание той или иной лексемы, студент зрительно запоминает ее графическое изображение, что дает ему возможность верно воспроизвести данное слово в письменной речи. Овладение пунктуационными навыками является одним из немаловажных критериев грамотного оформления письменного текста, что требует сосредоточения, сконцентрирования внимания и слуха. Для этого обучаемые систематически должны слушать родную русскую речь (слушать аудио тексты, прочитанные родными носителями русского языка, смотреть фильмы на русском языке) и повторять слова, словосочетания, предложения вслед за произнесенным автором текста.

Ведение ежедневной словарной работы даст эффективный результат в процессе обогащения словарного запаса обучаемого. Знание эквивалентных или аналогичных вариантов устойчивых сочетаний слов русского и узбекского языков способствует интенсивному овладению языком специальности. При освоении синтагматических норм русского языка следует обратить внимание на разницу в композиционном строе русского и узбекского предложений, то есть на местоположение главных и второстепенных членов предложения.

Есть большая необходимость в повышении читательской грамотности обучаемых. У некоторых студентов наблюдается очень скудный словарный запас, незнание или не различение научных терминов, поверхностное отношение к чтению текстов художественной и научно-популярной литературы. Нет дискуссии, интеллектуальной полемики вокруг происходящих событий, действий, эмоций и переживаний, идей, образов, проблем или вопросов, выдвинутых автором того или иного художественного произведения (чтение художественного текста – один из эффективных способов обогащения словарного запаса и развития навыков логического мышления обучаемых).

В целях усовершенствования методики работы студентов с текстом следует пересмотреть специфику предтекстовых и послетекстовых заданий не только количественно, но и качественно. Разнообразие предлагаемых преподавателем заданий (составление кластера, синквейна, проблемных ситуаций, решение тестовых заданий, кроссвордов и др.) способствует развитию навыков устной и письменной речи.

Таким образом, для успешного овладения русским языком студентам иноязычных групп предстоит вести систематическую работу

по формированию и совершенствованию навыков в соответствии с вышеприведенными методическими рекомендациями, так как языку можно научиться при ведении ежедневного активного общения на нем и неустанной работы над собой.

**Попова В. И.**

(г. Оренбург, Российская Федерация)

## **РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ МНОГОМЕРНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

Ценности профессии педагога следует соотносить с возможностью взаимопонимания, совместного созидания педагогом и обучающимися духовности путем внутреннего и внешнего диалога. Возникают вопросы: каковы же пути исследования проблемы использования речи педагога как эффективного средства диалогического взаимодействия? Какова роль речевых действий в культуросообразном воспитании (то есть развитии интереса детей и молодежи к окружающей действительности, ближайшему (и не только) окружению и самому себе)?

В заявленном аспекте современную социокультурную ситуацию можно интерпретировать как «место встречи» личности и общества, как культурно-историческую основу становления и развития человека, способного к самообразованию и саморазвитию, разрешению возникающих противоречий средствами языка. Однако нерешенной остается проблема *диалогического стиля жизни* субъектов, включенных не только в воспитательный процесс, но и в социокультурную среду.

Особую роль в выборе эффективных средств диалогического взаимодействия выполняет педагог, сопровождающий развитие детей и молодежи, обладающий особыми возможностями использования речи как профессионального инструмента, направленного в том числе на развитие интереса обучающегося к окружающему миру, другим людям и самому себе. Это становится возможным лишь при условии взаимопонимания в совместных действиях педагога и воспитанников, возвращения духовности путем внутреннего и внешнего диалога.

Несомненно, у детей и молодежи наблюдается поиск своего места в жизни, создание образа своего «Я» в будущей профессии, но без своевременного оказания педагогической помощи интерес к *смысложизненным проблемам* либо угасает, либо приобретает негативную направленность. В этой связи ценность педагогической про-

фессии на современном этапе развития образования состоит в том, чтобы обеспечить субъект-субъектное взаимодействие.

Предъявленные рассуждения позволяют актуализировать не только гуманитарные функции воспитания детей и молодежи, но и расширить возможности педагога реализовать культуросообразную функцию (особенно, если речь идет о многонациональном социуме). Означает ли это, что педагогу необходимо выбирать сценарии культуросообразного воспитания либо действовать стандартно (в соответствии с предписаниями и регламентациями)?

Следует пояснить, что в педагогической деятельности, конечно, не обойтись без опоры на нормативно-правовую базу, традиции обучения и воспитания, однако особенно важно учитывать в современных условиях глобализации и информатизации индивидуальные особенности, избирательные, сознательные связи личности с различными сторонами объективной действительности. С другой стороны, педагог стоит перед выбором: воспитание в предлагаемых условиях или воспитание как сосуществование, содействие, сопереживание. Так обнаруживается возможность и необходимость выбора действий (как для педагога, так и для воспитанника), приложения собственных усилий при выполнении социальных ролей.

Проблема культуросообразного, этически и эстетически обоснованного воспитания позволяет актуализировать исследования культуросообразности как историко-педагогической традиции, связанной с этноконфессиональными и социально-культурными особенностями общества, а также обосновать взаимообусловленность образования и культуры в целях развития социальной активности обучающихся [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Педагогу приходится обращаться к заявленным особенностям вхождения в культуру, осмысливать пути и средства освоения культуры не только в качестве профессиональных (должностных) обязанностей, но и потому, что интерес к культурной парадигме современного образования, к поликультурности как основе толерантности и защиты прав народов и культур является ценностно-смысловым ориентиром и способствует развитию человека в жизни и профессии.

Активизируются процессы, когда человек оказывается в пространстве разных, возможно, взаимодействующих культур. Именно поэтому речь (слово) педагога является тем контекстом, который либо способствует «встраиванию» человека в культуру, приобретению опыта познания многообразия культур и соотнесения себя и других (с позиций поликультурности и общечеловеческих ценностей), либо подрастающее поколение не овладевает в достаточной степени инструментом преодоления возрастных, социальных и коммуникативных

барьеров или преодолевает их в процессе длительного периода проб и ошибок [7].

Выделим несколько функций, влияющих на педагогически организованную речь:

1) *информационная функция* обусловлена содержанием информации о ценностях бытия, об осознании самого себя (педагога и воспитанника) как неповторимой индивидуальности;

2) *когнитивная функция* проявляется в процессе познания человеком (педагогом и воспитанником) самого себя, своих чувств и мыслей, отношений к окружающим людям;

3) *коммуникативная функция* проявляется в диалоге как возможности понимания другого и себя в сложившихся обстоятельствах;

4) *смыслообразующая функция* побуждает к поиску смысла жизни, определения своего места в мире и в профессии [8].

Заявленные рассуждения выводят на осмысление нового уровня коммуникативной деятельности, которая формируется под влиянием необходимости передать или получить конкретное сообщение. Следует констатировать, что в коммуникативной деятельности первичными оказываются информационно-коммуникативные отношения, связанные с информационным запросом, реакцией на полученное сообщение и предоставлением обратной связи, то есть пониманием смысла переданного сообщения.

Важно учитывать, что средством ценностно-смысловой коммуникации выступают тексты (тексты культуры в том числе), что позволяет говорить о ценностно-смысловой коммуникации как о многомерном социокультурном диалоге. Диалог в культурно-историческом пространстве и времени (диалог культур) – есть определение своеобразия каждой из них путем их сопоставления. При этом выявляется, с одной стороны, общечеловеческое содержание национальной культуры, с другой, – характерные для каждой культуры черты.

Следует предположить: только зная свою культуру, можно сделать следующий шаг – пережить «другое», как свое. При этом эффект идентификации, возникающий при сопоставлении родной культуры с неродной, может иметь два варианта: при первом люди узнают в другой культуре знакомое, близкое, но в ином национальном облике. Этот вариант предполагает комментирование реалий другой культуры. Второй – более сложный, когда носители определенной культуры знакомятся с новыми, непривычными нравственными представлениями, моральными устоями, иным содержанием универсальных ценностей, иной ценностной картиной мира. Это другое может не осознаваться как «свое».

Понятийно это означает: инкультурация – в узком смысле – восприятие культурных норм и ценностей, в широком смысле этот процесс не ограничивается периодом детства и включает в себя также усвоение культурных стереотипов взрослым человеком. Аккультурация адресата – развитие способности восприятия и понимания чужой культуры, развитие способности эмпатии, а также формирование определенных навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами. Кросскультурность – это взаимопроникновение и взаимовлияние языковых миров и культур, пересечение общего и различного.

Своеобразным универсальным кодом, позволяющим сравнить, осознать и понять ценности другой культуры, выступает ценностная *картина мира*, а человек представляется не только как субъект культуры, но и как личность, вступающая в общение с автором того или иного текста культуры.

Особая роль (в заявленных условиях) принадлежит педагогу, который может не только организовать интерпретацию текста, но и инициировать активность детей и молодежи, то есть обеспечить ценностно-смысловую коммуникацию. Это предполагает взаимное *вслушивание* взрослого и ребенка, педагога и школьника, желание задать вопрос, выяснить суть мысли собеседника, может быть, наконец-то понять себя – *самоосвоение*, понять мир – *мироосвоение*[9].

Таким образом, в современных условиях для достижения высокой результативности в любом виде деятельности необходимо владеть набором принципов, правил и форм педагогически обоснованного речевого общения. Для этого необходимо воспользоваться такими главными умениями, как умение слушать и понимать звучащую речь; умение говорить; умение читать (вдумчивое чтение, ознакомительное чтение, просмотровое чтение); умение писать в соответствии с нормами правописания. При этом медийно-информационная направленность взаимодействия субъектов многонационального социума – проблема, которая требует особого внимания, поскольку медиаграмотность субъектов (наряду с аудиовизуальной грамотностью) определяет качество работы с медиапродуктом, обуславливая способность воспринимать и оценивать медиатекст.

Многомерность социокультурного диалога проявляется в механизмах воспитания как диалогического взаимодействия, поскольку превращение педагога в исполнителя (лишение собственной субъектности) не позволяет реализовать деятельностьную составляющую (ведь в процессе воспитания и педагог получает возможность совершенствоваться). Продолжая эти рассуждения, скажем, что самореализация педагога в деятельности обусловлена наличием профессиональ-

ных целей, смыслов, замыслов, потребностей, которые, несомненно, связаны с педагогической помощью (поддержкой, сопровождением, при необходимости руководством) воспитания детей и молодежи (хотя и взрослый не может рассматриваться как объект программирования со стороны общества).

Перспективной, на наш взгляд, является работа со смыслами таких понятий, как «человек», «жизнь», «отечество», «мир», что позволяет каждому человеку пережить информацию как *событие*, приобрести субъектную позицию, жизненный опыт, а это, как известно, предполагает обновление, осмысление и переосмысление личностного знания.

Для детей и молодежи важен как культурный опыт поколений, так и собственный опыт жизнедеятельности, который свидетельствует: в какое бы межкультурное пространство не забросил их общественный прогресс, они обладают знанием и опытом, которые позволяют находиться в наиболее органичной для себя культуре, относясь толерантно к непохожести других.

### Примечания:

1. *Бенин В.Л.* Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ // Новые ценности образования «Культурная парадигма» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4(34), 2007 С.45-53.

2. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / составит. и науч. ред. проф. В.И. Попова; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; Орен. гос. пед. ун-т. –2-е изд., перераб. и доп. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. – 304 с.

3. *Данилюк А.Я.* Принцип культурогенеза в образовании//Новые ценности образования «Культурная парадигма» /Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4(34), 2007 С.3-10.

4. *Крылова, Н.Б.* Культурная парадигма как основа развития современного школьника / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. №4 (34), 2007.С.128-135.

5. *Лузина Л.М.* Онтологические подходы в контексте проблемы отношения образования и культуры//Новые ценности образования «Культурная парадигма» /Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4(34), 2007. С.15-30.

6. *Петрунина, М.А.* Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Министерство образо-

вания и науки РФ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56 с.

7. *Попова, В.И.* Интеграционные процессы в поликультурном образовании личности. Интеграционные процессы в образовании как условие качества подготовки специалистов: Материалы XXIX преп. науч.-практ. Конференции / В.И. Попова. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. С. 74-82.

8. *Попова, В.И.* Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология - Сборник научных трудов / В.И. Попова. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч.3 – С. 114-116.

9. *Попова В. И.* Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты. –В сб.: Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей / составит.и науч. ред. проф. В.И. Попова В.И. Попова; Мин-во образования и науки РФ; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – С 7-19.

10. *Разбегаева, Л.П.* Ценностно-смысловая коммуникация и опыт ценностного самоопределения личности. Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международной науч.-практ. Конференции / Л.П. Разбегаева. – Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2010. – В 2-х частях: Ч I. С. 11-17.

11. *Сальникова, О.А.* Совершенствование коммуникативной компетенции учителя: Конспекты лекций. Тренинги: учебное пособие / О.А. Сальникова. - 3-е изд., стереотип. – Москва: Издательство «Флинта», 2016. – 86 с.; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83546>

12. *Щуркова Н.Е.* Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

**Камолова М. Ф.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА - НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Современные тенденции социального развития требуют от высшей школы преобразования в системе подготовки специалиста. А это в свою очередь предусматривает введения изменений в концепцию

характера самого образования. Новая образовательная парадигма рассматривает в качестве приоритета интересы личности.

Если давние концепции были рассчитаны на такие символы обучения, как знания, умения, общественное воспитание, то символами нового взгляда на образование становятся компетентность, эрудиция, творческая деятельность, самостоятельный поиск знаний и потребность их совершенствования, высокая культура личности.

Поэтому одной из целей профессиональной подготовки специалиста является необходимость не только дать студенту прочные фундаментальные знания, но и формировать умения получать и обрабатывать информацию, развивать у обучающихся умения ставить и решать задачи в профессиональной деятельности.

Решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателя за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

На основе методологии самостоятельной работы студентов лежит деятельностный и профессиональный подходы, целью которых является формирование умений решать поставленные задачи, требующие от студентов знания конкретной дисциплины.

В педагогической литературе существуют разные варианты определения самостоятельной работы. Мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. [1, 154]

Технология организации СРС должна быть поэтапной и обоснованной.

Проведение самостоятельной работы на должном уровне подразумевает профессиональную компетентность преподавателей вуза, а также наличие развитой учебно-методической и нормативно-правовой базы.

Под профессиональной компетентностью преподавателей мы понимаем

умение определять наиболее важные темы предмета, при этом выбранные темы должны быть интересными и посильными для выполнения студентами самостоятельно.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьёзной мотивации. Самой сильной мотивацией для студентов является подготовка к профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студента в рамках действующих учебных планов предполагает самостоятельную деятельность по каждой дисциплине, включенной в учебный план. Объем самостоятельной работы (в часах) определен учебным планом.

В ходе самостоятельной работы студент может:

- освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т. д.);
- закрепить знания теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (решение задач, выполнение контрольных применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, подготовленная работа в рамках деловой игры).

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы студентов. Продолжая и подкрепляя аудиторские занятия, она в то же время отражает присущую только ей специфику в содержании, организационных формах, методах и приемах реализации стоящих перед нею задач [3,64].

Основными задачами самостоятельной работы являются:

- осуществление идейного, нравственного, эстетического воспитания студентов путем вовлечения их в разнообразные внеклассные мероприятия, связанные с приобщением к сокровищнице русского языка и литературы;
- практическое овладение нерусскими студентами русским языком как средством межнационального общения, создание русской речевой среды и речевых ситуаций, содействующих формированию речевых умений и навыков;
- развитие у студентов творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных запросов, интересов, склонностей;
- активизация общественно полезной деятельности студентов

На разных этапах обучения эти задачи решаются по-своему, в соответствии с психологическими особенностями студентов, а также степенью их владения русским языком. В процессе реализации этих задач устанавливается внутреннее единство и преемственность в проведении самостоятельной работы, согласованность всех форм и видов внеаудиторной деятельности, их взаимообусловленность.

Иными словами, самостоятельная работа должна проводиться в вузе, ни как сумма разрозненных мероприятий, а как слаженная система, нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и действующих во взаимной связи частей.

Система предполагает четкое разграничение в процессе планирования, подготовки и проведения самостоятельных работ функций преподавателя-филолога, а также участие студентов в работе общеуниверситетских организаций.

Преподаватель координирует и направляет самостоятельную работу студентов-филологов, отбирает и рекомендует языковой и тематический материал для занятий (в соответствии с занятиями определенных дисциплин, формирующими языковую базу).

Преподаватель обычно является руководителем самостоятельных работ, и организатором самостоятельных мероприятий.

Значительное место в процессе приобщения студентов к научной литературе занимают внеаудиторные чтения, являющиеся связующим звеном между обычными занятиями, на которых осваивается программный материал, и внеаудиторным самостоятельным чтением. В часы, отведенные для руководства самостоятельным заданием, стимулируется ответственное обращение студентов к художественной, общественно-политической, научно-популярной литературе на русском языке: учит читать вдумчиво, свободно ориентироваться в книге по обложке, оглавлению, иллюстрациям; прививает умение использовать при чтении справочный материал: комментарии к тексту, словари, библиографические справки и др.

Самостоятельные работы включают в себя следующие виды деятельности:

1. Рекомендация книг для чтения. К такому заданию готовится выставка рекомендуемых книг или витрина-монтаж из обложек, ярких иллюстраций, кратких аннотаций (о чем рассказывает та или иная книга, кто ее главные герои, чем они привлекательны).

2. Повышение культуры чтения. Выработка навыков вдумчивого изучения через чтение, бережного отношения к литературе. Рекомендация формы записей о прочитанном: ведение читательского дневника, выписывание цитат, образных и метких выражений, непонятных слов, иллюстрирование прочитанного рисунками.

3. Беседы об авторах книг и учебниках, прочитанных студентами самостоятельно. Формирование у них умения, передать содержание книги, поделиться впечатлениями о новизне, теоретических обоснованиях, о событиях, о героях произведения, дать оценочную характеристику прочитанного (в старших классах — мотивированную, сопоставленную с книгами, известными по предшествующему читательскому опыту); умение порекомендовать книгу товарищам.

4. Чтение (изучение материалов и по книге) наиболее интересных фрагментов из текста с комментированием. Умение мотивиро-

вать отбор, определить роль выбранного из произведения фрагмента; совершенствование навыков вдумчивого чтения.

5. Учет прочитанного за определенный период. Самоотчеты студентов, просмотр читательских дневников, подведение итогов соревнования на лучшего начитанного студента. [2, 248]

Реализуя принцип последовательного усложнения учебного материала и увеличения степени самостоятельности, необходимо учитывать, что содержание и уровень самостоятельной работы с книгой должны соответствовать формирующимся возможностям студентов. Так, например, студенты первых курсов охотно читают небольшие произведения. Им близки и понятны книги, издаваемые в томах и сериях.

Принцип последовательного усложнения произведений и увеличение степени самостоятельности студентов при их усвоении должен реализоваться также в формировании умения работать с книгой, постепенно вырабатывается

- умение определять примерное содержание книги при ознакомлении с ее внешним видом (рассматривание обложки, иллюстраций);
- умение прокомментировать иллюстрацию в тексте книги;
- умение обратиться к книгам-справочникам за ответом на возникший вопрос;
- составить элементарную запись о книге (фамилия автора, заглавие книги);
- умение составить более сложную, по сравнению со школьными заданиями запись о книге: инициалы, фамилия автора, заглавие книги, фамилия художника-иллюстратора, место и год издания; краткий отзыв о прочитанном (понравилось или не понравилось произведение — пока без мотивировки; перечень наиболее понравившихся героев, эпизодов).

В старших курсах самостоятельная работа закрепляет в себе уже имеющиеся, и вырабатываются новые умения: самостоятельно подбирать литературу для чтения по определенной тематике. Принцип самостоятельной работы студентов заключается в совершенствовании в едином комплексе знаний, умений, сформированных во время лекционных и практических занятиях (умение читать, анализировать прочитанное, сопоставлять научные тексты разных авторов и тематик).

При самостоятельной работе необходимо провести подготовительную работу, которые готовят альбомы иллюстраций к прочитанным книгам, инсценировки эпизодов, выразительный пересказ.

Подготовка к таким занятиям длится обычно не менее месяца.

Самостоятельные поиски нужного материала, дух соревнования, относительная тайна подготовки программы создают атмосферу увлеченности, творческого подъема. Это содействует воспитанию интересов и вкусов молодого поколения, формированию навыков практического владения научными знаниями. [1, 16]

Таким образом, следует отметить, что выполнение самостоятельной работы студентами влияет на формирование таких параметров как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д.

### **Литература:**

1. *Андреев В.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.

2. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Монография. – Изд-во Казанского ун-та, 1998.

3. *Бабайцева В. Ю.* Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия: автореф. дис. канд. пед. наук. – Горно - Алтайский государственный университет, 2006. – 14 с.

**Холматова Д. А.**

(г. Фергана Республика Узбекистан)

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА В ЯЗЫКАХ ЭТНОСОВ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

Настоящая статья посвящена образовательной системе Узбекистана, включающей в себя би- и полиязычное обучение, базирующееся на изучении русского и других иностранных языков, а также функционировании этносов на территории страны. Язык дает возможность общения друг с другом. Общаясь между собой многонациональное население Узбекистана выполняет некоторые основные социальные функции: сообщение и общение. Узбекистан – это полилингвальный и полиэтнический социум, в котором проживает более 100 этнических групп. Коренное население страны составляют узбеки. К другим многочисленным этническим группам принадлежат русские, татары, казахи, таджики, каракалпаки, туркмены, киргизы, корейцы, турки и другие народности.

Сущность проблемы сводится к тому, что в век всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации, когда компьютерные технологии с помощью всемирной глобальной сети Интернет выдают большое количество информации, передающейся на разных иностранных языках, возникла потребность в ее обработке. А для этого недостаточно только монолингвального образования, поэтому русский и иностранные языки преподаются вне зависимости от того, на каком официальном государственном языке основывается государственный стандарт образования.

Результат исследования заключается в том, что автором был проведен экспедиционный полевой метод работы по этнографической терминологии с группами студентов-билингвов в Российских и местных вузах, который дал оперативный материал. Многие сведения, например, о таких явлениях, как свадьба, обряды, праздники, были зафиксированы путем анкетирования комплекса этнически своеобразных культур и быта. Предметом исследований становятся культурно-бытовые особенности, а также материальная и духовная культура, особенности функционирования и коммуникаций того или иного этноса, язык студентов и преподавателей, адаптация человека в быстро меняющейся социокультурной среде. Следовательно, концептосфера современного университетского дискурса рассматривается на пересечении трех смысловых полей: «образ» - «знание» - «компетенция». [Максимов 2010, 6:201].

Подобные методы и способы вызывают большой интерес студенческой молодёжи, мотивируют их к изучению этнографических материалов не только в плане познавательного, но и образовательного формата.

Важное место в работе со студентами занимает фиксация вещественных материалов, которая включает: а) описание предметов; б) их графическую зарисовку, что также является немаловажным при изучении русского языка на основе этнографических текстов. Материалы могут фиксироваться в полевых тетрадях, дневниках, графическом материале, фото-и киноплёнках, видео записях. В тетради записываются: тема поисковой работы, фамилия и имя студента, группа. Подобная работа заинтересует студентов, которую можно перенести уже непосредственно в ткань аудиторного занятия.

По результатам полевых исследований, в учебный процесс по русскому языку, нами введён новый лексический материал по этнографии, который позволил, на наш взгляд, мотивировать студентов к изучению русского языка, заинтересовать в плане обогащения словарного запаса этнографической лексикой, расширения их кругозора и др.

Выстроена и нашла свое практическое применение обоснованная система работы, т.е. система заданий и упражнений по широкому использованию этнографического материала на занятиях русского языка: этнографические слова и понятия, внедрена в ткань учебного процесса этнографическая лексика, направленная на активизацию в устной и письменной речи студентов.

Выявлено, что научно-теоретические выводы, сделанные в процессе изучения этнографической терминологии, позволят разнообразить содержание занятий русского языка в институте, стимулировать студентов к изучению русского языка, а также широкому использованию студенческой молодёжью этнографических слов в русском речевом потоке.

Таким образом считаем, что организованные занятия, наблюдения, мини-экспедиции по городу, краю в поисках этнографических сведений и информации, этнографические материалы будут служить в качестве важного источника, для проведения в будущем как образовательных, поисковых, языковедческих, научно-методических, так и других исследований, безусловно, а также при составлении справочников и словарей терминов по этнографии для студентов вузов.

Также в данной статье рассмотрен вопрос функционирования языков этносов в Республике Узбекистан с нескольких позиций:

а) би- и полилингвизм функционирует у этносов, проживающих на определенном географическом и административном пространстве (внутри государства, например, Республика Каракалпакстан), в пределах которого народ владеет родным языком и языком, живущих по соседству с ними этносов;

б) би- и полилингвизм функционирует у населения, владеющего родным языком и языком других этносов, проживающих на одной с ними географической и административной территории (12 областей Республики Узбекистан);

в) владение народами, проживающими на территории Республики Узбекистан языками друг друга, в том числе и иностранными языками, происходит в результате ежедневного и длительного контакта в социуме и непрерывного обучения языкам в школах и вузах. [Джусупов 2015, 3:56]

Автором изучены и рассмотрены существующие точки зрения, их анализ и сопоставление в свете возникновения предпосылок биполилингвизма в Узбекистане:

Во-первых, интернациональная семья.

У детей с рождения есть возможность говорить и изучать языки родителей, благодаря чему они становятся носителями двух культур (например, русско-узбекской; узбекско-татарской; узбекско-

киргизской и др.) и свободно говорят на обоих языках. Ребенок легко переключается с одного языка на другой и мыслит на обоих языках, у таких детей с детства тренируется память и внимание. В результате чего ребенок говорит чисто и без акцента на обоих языках родителей.

Во-вторых, переезд в другую страну.

При переезде узбекской семьи в другую страну, ребенок попадает в незнакомую среду с непонятным ему языком, поэтому адаптация таких детей проходит непросто. В данной ситуации большая ответственность лежит на родителях, которые должны соблюдать определенные правила в воспитании, потому что для развивающего мозга ребенка это непростая задача. В таких случаях есть риск потери родного языка, потому что язык страны, в которую переехали родители, становится приоритетным для ребенка.

В-третьих, знание русского и английского языков на месте работы.

Знание русского и английского языков является одним из требований при приеме на работу. Именно это дает кандидатам на получение вакансии, импульс к изучению другого языка.

В-четвертых, ведение деловой документации.

Русский язык в Узбекистане является одним из языков ведения делопроизводства, соответственно, сотрудники, ведущие деловую переписку с российскими и зарубежными партнерами, обладают знаниями грамматически правильной подготовки, приёма и редактирования письменных документов.

В-пятых, перевод художественной и технической литературы.

Подготовка квалифицированных переводчиков – основная задача соответствующих вузов, осуществляющих перевод художественной и научной литературы с узбекского на русский и другие иностранные языки. Профессиональный и качественный перевод является одним из первостепенных требований к данному виду деятельности.

Таким образом, предпосылки би- и полилингвизма в стране, возникли в связи с полиэтнической средой, в которой функционируют разные языки, и население Узбекистана независимо от этнической принадлежности владеет двумя и более языками, общаясь на них и осуществляя одновременно и межъязыковую, и межкультурную коммуникацию. Примером может служить территория Ташкентской, Самаркандской, Бухарской, Ферганской и других областей, в которых население владеет одновременно узбекским, русским, татарским, таджикским, частично казахским и киргизским языками. Но следует отметить, что и в би-, и в полилингвальном общении этносов тюркоязычного населения Средней Азии обязательно присутствует русский

язык. Русскоязычное население в свою очередь владеет языком титульной нации, его государственным языком. Владение этносов родным языком и языком этносов, проживающих по соседству, возникло в естественных социолингвистических условиях непосредственного межъязыкового контактирования. Культура каждого народа развивалась во взаимодействии с культурой других народов, что наложило свой отпечаток на словарный запас страны, отобразившего историю и события, происходившие на всех этапах политического, экономического и культурного развития государства. [Холматова 2020, 8:315]

Итак, как же функционируют этносы и на каком языке говорят между собой жители Узбекистана на большой территории этнического разнообразия? Кроме государственного узбекского языка, жители страны общаются на русском языке, являющимся языком межнационального общения. Но начнем с того, что узбеки, татары, турки, киргизы, казахи и туркмены принадлежат к поволжско-приуральской, среднеазиатской и юго-западной тюркской языковой группе, являются тюрками и соответственно понимают друг друга в той или иной степени, поэтому образованному человеку, часто путешествующему по стране можно понять и договориться со своими соотечественниками. [Гаджиева 1990: 527]

Демонстрируем в качестве примера слово «родина, отечество» (рус.): *yurt*, *o'lka*, *vatan* (узб.), *йорт*, *vatan* (тат.), *yurt* (туркм.), *өлкө* (кирг.), *ел*, *отан* (казах.), *vatan* (турец.) или этнографический термин Навруз (национальный праздник): *Navro'z bayrami* (узб.), *Наурыз мейрамы* (казах.), *Навруз бэйрэме* (татар.), *Navruz bayramçylygy* (туркм.), *Навруз майрамы* (кирг.), *Nevrüz Bayramı* (турец.). Из разбора лексики мы можем сказать о том, что в связи со схожестью звучания и частичной идентичностью правописания словоформ, все эти народы могут понимать друг друга, а это значит быть в тесном общении.

В заключение следует сказать, что этносы, относящиеся к кыпчакской подгруппе тюркских языков, представители казахской и киргизской национальностей, могут свободно понять друг друга, а вот в отношении узбекско-туркменского языкового общения, которые разговаривают первые на карлукском, а вторые на огузском диалекте, отличающихся друг от друга акцентом, можно отметить, что за многие годы совместного проживания на одной территории их языки сблизилась и понять речь друг друга вполне возможно. Кроме вышеуказанных народностей, в Узбекистане проживает большое количество таджиков, язык которых не относится к тюркской языковой группе. Лингвисты признают таджикский язык одним из подвидов персидского языка. Большая часть представителей таджикской национальности, проживающая в Самаркандской, Бухарской, Ташкентской,

Ферганской областях, знают узбекский и русский языки, и свободно на них изъясняются. В случае недопонимания друг друга, собеседники переходят на русский язык – язык межнационального общения в Узбекистане. Диалекты их языка могут привести к затруднению во взаимопонимании тогда, как язык А.С. Пушкина остается неизменным.

### **Литература:**

1. Закон Республики Узбекистан о государственном языке (в новой редакции) // Газета «Народное слово». Ташкент, 1995.
2. *Гаджиева Н. З.* Тюркские языки (Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва. 1990. – С. 527-529.
3. *Джусупов М.* Русский и английский языки – компоненты тюркско-инофонного полилингвального образования: дошкольное языковое образование // Вестник РУДН. 2015. № 3. С.55-66
4. *Kholmatova D.* Theoretical Aspects of Studying Ethnography as a Scientific Discipline // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. №8. С. 312-316.
5. *Максимов В.В., Найден Е.В., Серебренникова А.Н.* Концептуальное ядро университетского дискурса // Известия Томского политехнического университета. 2010. Т. 317. № 6

**Искандарова М. Н.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

### **ПИСЬМО - АКТИВИЗИРУЮЩЕЕ И РАЗВИВАЮЩЕЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

«В деле образования и воспитания обучение красноречию следовало бы считать неизбежным» - так характеризовал процессы педагогической деятельности учителя–словесника А.П. Чехов, учитывая его сложную, планирующую, познавательную, воздействующую функции.

Решение одновременно этих задач, выполнение этих предписаний к педагогической деятельности, нормы этой деятельности – необходимое научно обоснованное руководство для учителя в его трудоемкой работе, в процессе которой учитель должен помнить, что описанные методикой пути и этапы подготовки учащихся к письменным творческим работам в действительности, реализуя на практике дан-

ные проекты в процессе обучения взаимодействуют и в совокупности накладываются один на другой. Фундаментальность этой важной задачи предполагает ознакомление учащихся с содержанием, приемами, средствами совершенствования их письменной речи на определенных этапах учебной деятельности. С этой целью на уроках русской литературы или языка следует рассматривать комплекс вопросов, связанных с особенностями письменной речи, ее стилистическими разновидностями в различных учебно-коммуникативно ценностных ситуациях, поскольку письменная речь неотъемлемая часть социального бытия людей, важное средство и условие образования. Известно, что письмо используется в процессе документирования важных фактов, совместной трудовой деятельности, для согласования усилий, планирования любого действия, проверки и оценки его результатов. Становится ясным также, что проекты педагогической деятельности, важные материалы педагогической науки, знания о сущности обучения, о закономерных связях языка и литературы, объективно существующие в методике их преподавания, необходимы учителю для осознания важности своей деятельности.

Выполнение методических рекомендаций должны приниматься как руководство, открывающее учителю просторы для творческой работы. В этом плане неопределима и роль письменных работ, обогащающих речь воздействующих на выработку мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов.

Письмо и письменная речь как активизирующее средство обучения русскому языку в методике его преподавания выступают не только как ценностный материал в развитии речи, но всё более как необходимый атрибут обучения. Письмо следует квалифицировать как необходимый технический компонент письменной речи, которая наряду с говорением представляет собой, так называемый продуктивный арсенал и ресурс речевой деятельности в процессе фиксации определенного содержания мысли графическими знаками. Отсюда психофизической основой письменной речи признано в методической науке взаимодействие двигательного, зрительного к слухоречемоторного анализаторов.

Опора на указанные анализаторы в обучении письменной речи предоставляет более значительный эффект. Исследования психологов утверждают, что услышанный материал усваивается на 10%, увиденный на 20%, услышанный и увиденный на 30%, записанный на 50%, при проговаривании на 70%, а при обучении другим видам речи 90%.

Психологи убеждены, что базой письменной речи является устная речь. Специфику говорения и письма можно определить, установить от направления замысла (как предоставить процесс их формиро-

вания) к отбору необходимых средств (какие слова необходимы для выражения мысли, как их сочетать в рамках высказывания), конечной фазой данных форм представлений может стать реализация замысла средствами языка в письменной или устной форме (выборочно).

Как известно, письмо тесно связано с чтением, поскольку в их системе существует одна графическая представленность языковых арсеналов. Знаменательно, что при письме осуществляются кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов, при чтении же происходит их декодирование или расшифровка.

Однако вся система языковых и условно-речевых упражнений, выполняемых в письменной форме, в классных или домашних условиях, относится к учебной письменной речи. Письменные изложения, сочинения, творческие диктанты, составление планов и тезисов для составления сообщения на заданную тему, написание личного или делового письма, письменных рассказов по заданным ситуациям должны вызывать интерес и сочувствие у читателя его «творений».

Авторы ученических сочинений, изложений должны в письменной форме использовать те средства выразительности, в своей совокупности, способствующие эмоционально передать свои мысли, настроения и чувства, поскольку в своих изложениях, собственных сочинениях учащиеся одновременно выступают в роли автора своих письменных повествований и в роли рассказчиков.

Известно, что школа не ставит своей целью подготовку профессиональных рассказчиков, учителей художественного слова, но она обязана научить учащихся умению рассказывать о прочитанном, пережитом, увиденном, услышанном, ибо в нынешних условиях, когда учащиеся IV-XI классов далеко не всегда способны рассказывать о том, что видели, прочитали, наблюдали, просмотрели (фильмы, экспонаты музеев), выразить восторг, удивление, восхищение, чтобы их рассказ захватил собеседника, вызвал соответствующие эмоциональные настроения и чувства.

Учащиеся, реализуя на учебной практике данные предписания, созидают творческие работы, раскрывающие суть фундаментальных их знаний о сущности письменных работ, о закономерных связях, объективно существующих в самостоятельных творческих работах.

Учитель при проведении беседы по итогам письменных работ, при их анализе и оценки обязан обсуждать пути совершенствования письменных творческих работ, вопросы их эффективности, рационального использования ресурсов словарной системы русского языка. Результаты подобной подготовки к письменным работам формируют основу создания новых предписаний, осуществляемых в процессе подготовки и написания письменных работ. Главными требованиями

в творческом подходе ученика к письменным работам следует считать накопление первоначальных знаний о фактах своей собственной практической подготовленности к глубокому теоретическому осмыслению этих фактов с целью самостоятельного использования конкретного лексического арсенала средств, без чего не возможна настоящая творческая работа. Предписания к самостоятельной учебной деятельности, нормы этой деятельности – необходимые научно-проверенные руководства, в свете всего сказанного. Выполнение этих требований открывает ученику простор для подлинно творческой работы.

Следовательно, основными критериями письменной речи обязательно должны стать следующие категории их спецификации: а) правильность и выразительность речи, т.е. правильность – это соответствие речи нормам литературного языка, ибо как подчеркивает К.Д. Ушинский «Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль»; б) развернутая программа представления темы по содержанию, подготовленность средств языка; в) выразительность и степень самостоятельности высказываемых суждений; г) речь в письме должна отличаться от кратких форм представления информации большей полнотой раскрытия темы; д) обязательность наличие языкового фактологического иллюстративного материала; е) необходимость планирования высказываний; ё) продуманность структурных их специфик (последовательность способа представления своих воззрений, суждений, выводов); ж) присутствие связи между отдельными их частями; з) наличие взаимосвязи слов: тематическое, смысловое, стилевое единство; и) содержательная автономность, завершенность, относительно заголовка, отражающего тему письменной работы.

Рассматриваемые письменные высказывания (изложение, сочинения, диалог, самостоятельные рефераты) должны представлять некое структурное единство, в котором его части соотнесены и функционально значимы, в которых весомую роль играет правильное смысловое интонирование (в динамичном смысле этого слова). С помощью интонации текст письменного изложения расчленяется, с одной стороны, на смысловые отрезки, с другой – определяется или устанавливается смысловая связанность частей текста, а также соотнесенность компонентов высказывания, воззрения, суждения, представления, описания, оценки. Вне учета данных требований письменная речь повествования становится бессодержательной, бледной и невыразительной. Следовательно, имея в виду письменные повествования, необходимо учить школьников, прежде всего, к приемам подготовки к письменным высказываниям, чтобы они могли непринужденно свободно рассказывать в изложениях, в сочинениях правильно найден-

ный основной обертон в написании письменного изложения сокровенных своих мыслей. При этом, выступая в качестве повествователя собственных воззрений, суждений, умозаключений, учащийся должен суметь передать свое отношение к излагаемому. Их суждения в письменной форме должны отличаться полнотой раскрытия темы (сочинения, изложения); прежде всего следует учащимся восстановить в памяти те факты, события, случаи, о чем предстоит рассказывать, четко определить для кого предназначается это повествование, во имя чего, для чего он повествуется – вызвать живой отклик или интерес.

В сложных процессах формирования навыков письменной речи необходима установка на систему непрерывного самообразования, т.е. необходимо развивать в учащихся глубокую потребность в самообразовании, их лозунгом должны стать требования к себе – «ни дня без строчки, ни дня без труда, учебы о путях совершенствования своей устной и письменной речи». В связи с этим учащиеся должны дать себе установку на необходимость непрерывного самообразования, воспитывая в себе обязательность развития глубокой потребности в самообразовании.

К умениям, обогащающим знание учащихся могут относиться работа с книгой, составление простого и сложного плана сочинений, изложений, конспектирование, реферирование, библиографическая работа, определение поэтапности усвоения материалов, знание и формирование способов выражения устной или письменной речи.

Коммуникативная целесообразность письменной речи учащихся предполагает умение учитывать ситуацию организации письменного оформления предстоящей информации, связанной с выбором оптимальных для конкретных задач и обстоятельств вербальных (словесных) и невербальных средств представления письменных сообщений. В процессе подготовки учащихся к выполнению письменных работ (сочинений, изложений, диктантов) учитель, стремясь к тому, чтобы письменная речь оптимально способствовала решению образовательно-воспитательных задач, не может позволить себе говорить многословно (т.к. учебное время, планированное для развития письменной работы (речи) ограничено). Речи учителя должна быть характерно полный стиль произношения, при котором слова произносятся четко и отчетливо, т.к. письменная коммуникативно-целесообразная речь в условиях образовательного взаимодействия учителя и учащихся имеет свою особую специфику.

Требования к организации коммуникативно-целесообразной письменной речи предполагают также учет возрастных особенностей учащихся, их подготовленности к усвоению материала и задач выполнения предстоящих заданий, что, несомненно, отразится на отборе

языковых средств и приспособлении письменной речи к определенной учебно-языковой ситуации.

Каноны педагогической и психологической наук подтверждают факт, что развитию письменной речи учащихся способствует наличие определенных задатков и способностей, как отличная вербальная память, развитые автоматизмы мгновенного отбора необходимых языковых средств, общительность учащихся как черты характера, т.е. умение слушать, сопереживать, сочувствовать, ибо ученики старших классов должны целенаправленно развивать в себе умение самостоятельно мыслить, организовывать процессы правильного использования языкового материала.

В современной методике по обучению русскому письму и письменной речи получило распространение и так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности, разнообразные по форме и по содержанию, часто в игровом варианте. Используя «креативное письмо» методисты ставят перед собой конкретные вопросы: когда писать, сколько и с какой целью? доставит ли письмо удовольствие и кому? и т.д.

Отличительные черты этих упражнений состоят в том, что они непременно выполняются в письменной форме, по содержанию носят творческий или полутворческий речевой характер, интересны и увлекательны как для обучающихся, так и для преподавателей. Обыгрываются стихи известных поэтов, используются монограммы, коллективно составляются весёлые истории, письма в адрес вымышленных персонажей.

Не следует забывать три важнейших условия креативного письма при введении его в сферу занятия, ибо от них зависят цели обучения, принципы, методы и его приёмы, а также специфика учебного контроля.

Написание письма – весьма увлекательная форма учебных упражнений, носящих полифункциональный характер. В процессе обучения написанию письма необходимо выполнить ряд речевых упражнений. На первом этапе эффективно предложить упражнения на запоминание речевых формул, клише, используемых в письме, в письменном обращении к адресату, в способах выражения благодарности, подтверждения получения письма, надежды на скорый ответ и т.д. Рациональны и просмотр плана составления текстов писем, и определение схем различных способов их составления и выделение в них отдельных фраз, опорных мыслей, ключевых слов. Одновременно учащиеся выполняют анализ письменных текстов, характеризуют способность их авторов, определяют характер писем (личное, семей-

ное, деловое, проблемное, а также писем с выражением благодарности, поздравления, приглашения), устанавливаются средства изложения мыслей в разных по стилю и характеру письмах, процессы их явления перехода от одной мысли к другой.

На втором этапе учебной работы следует предложить учащимся составление плана письма, используя знакомые образцы фраз и ключевых слов, при этом формы обращения и другие клише должны соответствовать содержанию, структуре и стилю письма.

На следующей стадии работы обучающимся целесообразно предложить составление коллективного письма, а затем тематических писем по заданным ситуациям. Письма должны иметь разнотемный характер (личное, семейное, деловое), письмо-ответ на просьбу или пожелание адресата, письмо инициативного характера или письмо-ответ по определённому вопросу в расчёте на конкретного адресата. Целесообразно и составление писем разным адресатам с личными целевыми установками, но с одинаковым содержанием или с внесением изменений в один и тот же текст сообщения.

Обучение русскому языку, как известно, включает в себя и овладение учащимися различными видами речевой деятельности - как аудирование, говорение, чтение и письмо. В программах средней общеобразовательной школы письмо не рассматривается как основная цель обучения, она считается средством обучения, способствующим развитию умений и навыков устной речи и чтения, а также усвоения языкового материала

В требованиях практического владения русским языком на начальном этапе обучения содержится идея, что учащиеся должны приобрести и навыки каллиграфического написания букв, слов, фраз и овладеть орфографией слов, усвоенных в устной речи и используемых в письменных упражнениях. Обучение русской каллиграфии имеет большое прикладное значение для правильной организации постановки орфографических правил русского языка, особенно на начальной ступени образования. Усваивая азы русской каллиграфии, ученик обязательно обратит внимание на орфографические особенности русского письма, что очень ценно.

На первом этапе важно овладение каллиграфией – это работа по привитию умений, формируемых последовательной работой по усвоению способов написания и закрепления той или иной формы букв на письме. Необходимыми процессами в формировании каллиграфии могут быть – умение – осознанность и заинтересованность.

Учащимся следует запомнить, что при орфографическом проговаривании произносится каждая буква. Проведение данного упражнения необходимо на начальном этапе обучения. Усвоив законы орфо-

графического чтения, учащиеся смогут овладеть навыками правильного письма и чтения. Это эффективно способствует улучшению умений и навыков и устной речи. При обучении навыков письма отдельных слов, выражений и предложений рациональны зрительные диктанты, способствующие развитию у учащихся зрительной памяти. Первоначально учащимся представляется на доске написанное слово, а затем оно стирается, а ребята пишут это слово по памяти. Для проверки правильности написания вновь появляется написанный текст, и учащиеся сами проверяют текст. Таким образом у них развивается способность к развитию чувства самоконтроля. Вся эта работа, нацеленная на развитие зрительной памяти, проводится поэтапно. При обучении русскому языку учащиеся должны усвоить письмо в той необходимой мере для того, чтобы ускорить процесс овладения лексико-грамматическим материалом изучаемого языка, необходимым для развития и совершенствования устной речи и чтения. Письмо формирует у учащихся и следующие навыки:

1. Правильное написание букв алфавита;
2. Перевода звуков речи в орфографические символы: буквы и буквосочетания;
3. Орфографически правильных написаний слов, сочетаний слов и единиц предложений;
4. Письменного выполнения различных упражнений, способствующих рациональному усвоению учебного материала, необходимого для развития и совершенствования устной речи и чтения.

Сформировав все указанные умения у учащихся, учитель обязан закрепить эти навыки, внедрив в учебный процесс в качестве средства овладения языком, различные типы упражнений, способствующие овладению техникой устной речи и чтения. От простых заданий списывания ученики при подобной практике усвоения учебного материала, несомненно, переходят к выполнению более сложных заданий разной степени сложности, требующих творческого подхода к решению поставленных в них задач:

- озаглавить смысловые отрезки текста;
- поставить вопросы к тексту;
- ответить на них письменно;
- составить развернутый план сообщения.

Важную обучающую функцию выполняют и письменные работы, связанные с прочитанным текстом. Использование письма эффективно помогает лучшему восприятию и пониманию текста и формулированию мыслей во взаимосвязи с прочитанным. С целью составления научно-обоснованного проекта изучения всей совокупности проблем учебного процесса необходимо упомянуть о том, что пред-

ставленные формы и этапы подготовки учащихся к творческой работе в действительности взаимодействуют и накладываются один на другой.

В этом плане в свете научно-педагогических знаний и в определении правильной меры соотношения компонентов такой методики обучения, весьма эффективны и выполнение следующих заданий:

1) Выпишите предложения, выражающие главные мысли автора и затем вычеркните слова, только поясняющие их. Напишите предложения полученные в результате сокращения.

2) Сократите текст, выписав из него те предложения, передающие основное его содержание.

3) Изложите содержание текста в трех-пяти предложениях.

4) Выпишите предложения, которые вам больше всего понравились (художественный текст).

5) Определите те предложения, из которых вы узнали для себя новое (научно-популярный).

На начальном этапе формирования самостоятельных выводов используются вышеперечисленные упражнения, так как описание – это простейшая форма речевого общения. На средней фазе обучения используется самостоятельное рассуждение - наиболее сложный вид речевого общения, требующий от учащихся знаний, запаса слов и выражений, устных высказываний, способствующих выражению своих мыслей на письме, создание неоднозначных ситуаций в различных текстах и диалогах; пояснение противоречия между текстовой и иллюстративной информацией:

- ответ на письмо письмом, телефонным разговором на разговор;

- подбор ключевых слов, ведущих к заранее определённом результату и др.

Обучение письменной речи включает различного рода речевые упражнения: а) для обучения составлению письменного сообщения; б) для работы с печатным текстом; в) обусловленные процессом чтения, аудирования и устного общения.

При восприятии русской речи на слух (аудировании) обучающимся целесообразно выполнить и следующие учебные задания:

1) составить конспект аудиотекста по заранее предложенному плану (по ключевым словам);

2) осуществлять записи к отпечатанным опорным сигналам в процессе прослушивания аудиотекста;

3) выделить и записать из аудиотекста информацию в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией (задачей).

На этой стадии учебных заданий в этом случае преподаватель читает аудиотекст по абзацам, обучающиеся записывают то, что за-

помнили. Для облегчения выполнения задания заранее составляется план или определяются ключевые слова.

Практика письменной речи позволяет переложение печатного текста или аудиотекста по памяти, по плану или внести письменные предложения по решению определенного вопроса или определенной проблемы. Цикл уроков по теме завершается домашним сочинением.

Способность изложить в письменной речи свои мысли на русском языке следует развивать последовательно и постоянно. Для решения этой задачи существует ряд упражнений репродуктивно-продуктивного характера. Все упражнения выполняются письменно. Актуальными процессами являются при этом выполнение следующих типов заданий:

- восстановление начала и конца истории;
- составление диалога по отдельным «направляющим» репликам;
- изменение вида текста (сообщение на разговор, диалог на описание);

Неотложной задачей учителя становится создание условий для практического овладения языком каждым учащимся, выбор современных методов обучения, позволяющих каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, составление научно-обоснованных проектов своей интеллектуальной, познавательной деятельности в процессе обучения русскому языку. Современные педагогические технологии обучения в сотрудничестве с новейшими проектами методики, использования новых информационных технологий, интернет-ресурсов способствуют реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, уровня их обученности, склонностей к обретению современных навыков познания.

### Литература:

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М., 1956. С. 267.
2. *Еналиева Т.М.* Теоретическое и экспериментальное обоснование методики обучения письменному выражению мыслей на первом курсе языкового вуза: Дис. канд. пед. наук. – М., 1979. - 193 с.
3. *Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи учащегося. Известия АПН РСФСР, вып. 7. – М., 1956.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология – М.: Логос, 2000. – 384 с.

**Топволдиев К. А.**  
(г. Фергана, Республика Узбекистан)

## ВОСТОЧНАЯ СТИЛИЗАЦИЯ

Восточная тематика в русской литературе прослеживается на протяжении всего исторического развития русской литературы. Восточные мотивы являются условными чертами ориентализма. Ориентализмы были также и в памятниках древнерусской культуры «Слово о полку Игореве», и «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Русский ориентализм в литературе как художественная система сложился к 20-м годам XIX века, наиболее ярко проявляясь в лирической поэзии и романтической поэме русской классической литературы. Наличие восточного образа, красочные картины восточного быта, нравов, природы, характерные приметы восточного стиля – явились характерными чертами романтического ориентализма.

Из истории известно, что в 1818 году в Петербурге был открыт Азиатский музей Академии наук, там хранились арабские, персидские и турецкие рукописи, которые впоследствии легли надёжной основой и фундаментом для развития российской ориенталистики. В текстах можно было рассмотреть интересные данные о различных типах восточных слов, освоенные русским литературным языком – этимологические ориентализмы, ориентализмы-экзотизмы, также были указаны региональные, окказиональные элементы, не освоенные литературным языком. Обширный круг произведений содержит в себе различные виды восточных лексических элементов, как например, у А.С. Пушкина, в текстах которого обнаружено более четырехсот ориентализмов и производных от них слов.

Об *ориентализме* можно сказать что это, этнокультурные контакты Востока и Запада, взаимодействие двух великих культур. С Востоком связано нечто тайное, сказочное и волшебное. Россия всегда объединяла в себе народы разных этносов и конфессий, в том числе и народы, связанные с исламской культурой [1:29]. Особенности русской литературы и языка, соединяет в себе Запад и Восток, религии христианства и ислама – Библию и Коран, которые нашли своё отражение в произведениях выдающихся русских писателей и поэтов.

Остановившись на Коране можно сказать, что Коран – это величайший памятник исламской духовной культуры, являющимся священной книгой мусульман и своеобразным символом восточной цивилизации. Значительная часть священной книги посвящена деяниям реальных персонажей, исторической памяти народов ближнего Востока и Северной Африки.

Отражённый в Коране огромный источник духовного опыта вдохновлял разных поэтов и писателей. Проникся духом Корана и великий русский поэт Александр Сергеевич Пушкин, поэзия которого связана со всей Вселенной. С Кораном Пушкин познакомился ещё в лицее. Из лекций профессора истории И.К. Кайданова лицеисты получили первое представление о древнейших религиях, в том числе – исламе, об арабской и персидской литературе. По словам Г.А. Гуковского, «...Библия и Коран интересны вовсе не как культовые книги, а как памятники культуры, быта, понятий и поэзии Востока, причём А.С. Пушкин воспринимает их как проявление единой восточной культуры» [1:288].

Подлинный демократизм Лицея, отсутствие официального религиозного фанатизма исключили возможность возникновения каких-либо конфликтов и разногласий между лицеистами разных вероисповеданий. «...В лицее, - утверждает П.В. Анненков, - существовали на школьных скамейках французские сенсуалисты, немецкие мистики, деисты, атеисты и прочие» [2:48]. Восток привлекал русского поэта на протяжении всего его творчества: «Южные поэмы», «Руслан и Людмила», «Бахчисарайский фонтан» насыщены восточными ориентализмами: райские сады Черномора, где Людмила представлена в виде гурии в исламском раю-гареме; Ратмир – восточный хан и другие. Обращение А.С. Пушкина к восточной теме объясняется возросшим в конце XVIII- начале XIX века вниманием европейской культуры к «сказочному» Востоку. В конце XIX – начале XX вв. потребность на все восточное, обернулась поисками на Востоке духовных корней, для русского понимания оказалось характерным стремление всесторонне породниться с Востоком, понять и принять его. Международные экономические и политические отношения того времени сформировали интерес в России к культуре восточных народов, заимствование и восприятие языка и литературы Востока.

В 1824 году А.С. Пушкин создаёт цикл стихотворений в Михайловском, ставший одним из самых уникальных и совершенных его творений – «Подражание Корану». Это были вольные переложения, а не перевод. В данном цикле явно ощущается присутствие образов Корана - великой книги Ислама. Влияние Корана, в целом и отдельных его сур присутствуют в каждой пушкинской строфе «Подражание Корану». Цикл «Подражания Корану» состоит из 9 стихотворений и 5 примечаний в прозе. «Пушкин воспользовался русским переводом Корана, выполненным Михаилом Верёвкиным, и французским переводом М. Савари, который поэт приобрёл в связи с работой над «Подражаниями» месяц спустя после того, как приступил к созданию цикла». [4:20]. Арабская поэзия, персидская литература и Коран свое-

образно вошли в творчество Пушкина, однако в то же время он резко возражал против стандартизации отношений в восточной поэзии, подражания ей, восприятия её как своеобразной экзотики. «Подражания Корану» выдержаны в разной словесной тональности, наделены особым исламским колоритом, который создаётся разнообразием лексических средств. В цикле достаточно частотны элементы книжного характера – церковнославянизмы и архаизмы, придающие традиционную стилистическую функцию – торжественность повествования. Среди традиционных средств церковнославянского происхождения в пушкинском тексте имеет место формы с неполногласными сочетаниями, например, *бегитесь (2); пред (3); главой (9)* и т.д. Весьма частотны и словообразовательные славянизмы, так как произведены со старославянскими суффиксами: *успокоенье, гоненье (1); приближенье, недоуменье (3); посмеянье, призванье (4); стяжанье, подаянье (8)*. Суффиксы - ениј(е), - ан`ј(е), - ниј(е). Подчеркнём, что именно эти формы создают особый ритм стихотворений. Расположенные в конце строки словообразовательные славянизмы способны рифмоваться:

*Нет, не покинул я тебя.*

*Кого же в сень успокоенья*

*Я ввёл, главу его любя,*

*И скрыл от зоркого гоненья? (1)*

Интересно отметить, что Пушкин использует сакральную лексику, соотносимую как с мусульманской, так и с христианской религией: *проповедуи (1); небо, бог, воскресит, Благословив (3); земля (5) и т.д.* Также необходимо отметить тесную близость и связь двух распространённых мировых религий. В Коране отмечается и «всемирный потоп», и «Иисус», и единый бог – творитель, создавший Адама и Еву. Очень много схожих и близких по смыслу историй, о существовании ада и рая. Обе религии проповедуют добро, осуждая зло, призывают к миру, бережно относиться к земле и окружающим. В лексике пушкинского цикла весьма заметен и экзотический пласт: - *олива (олива. Заимствованное в XVIII в. из французского или немецкого языков. Французский olive, немецкий Olive < латинский olive, представляющий собой переоформление греческого elaia, параллельного elaion – «масло»); - финик (съедобный плод финиковой пальмы) (3); - пустыня (большое необитаемое пространство земли со скудной растительностью или вовсе без нее. Распространение религии ислама можно связать и с пустыней); - пальма (древнерусское, заимствованное из латинского языка, где palma – «пальма, финик» palma – «ладонь, рука». Дерево названо по листьям, напоминающим пальцы руки, ладонь) (9) [6]. Из синтаксических признаков «Подражания Корану» следует особо отметить приём единоначалия:*

*«Что с неба дни его хранит  
И в радостях и в горький доле?  
За толь, что дал ему плоды,  
И хлеб, и финик, и оливу,  
Благословив его труды,  
И вертоград, и холм, и ниву?  
Но дважды ангел вострубит;  
На землю гром небесный грянет:  
И брат от брата побежит,  
И сын от матери отпрянет.  
И все пред Бога притекут,  
Обезображенные страхом;  
И нечестивые падут  
Покрыты пламенем и прахом» (3).*

Сходный синтаксис представлен как в «Подражаниях», так и в «Пророке», где из 30 строк 15 начинаются с «И». В Коране союз «*ва*», т.е «*И*», используемый в начале предложения или синтагмы, является наиболее приметной чертой коранического синтаксиса, а также арабской и персидской прозы. Приведём пример из Корана, тематически сходный с пушкинским «Подражанием», из суры 50 «Каф»:

(18) И придёт опьянение смерти по истине: вот от чего ты уклонялся!

(19) И возгласили в трубу: это – день обещанный!

(20) И пришла всякая душа, а с нею погонщик и свидетель.

(перевод И.Ю. Крачковского)

Стилизация восточных мотивов в цикле «Подражания» - это не только имитационный приём, но и реальное приближение к некоторым особенностям арабского поэтического синтаксиса, повлиявшего на культуру всего мусульманского мира. Творческий отход от оригинала поэт использовал сознательно. Так в примечании 5 говорится: «*Плохая физика, но зато какая смелая поэзия!*». В примечании 1 автор формулирует отход от сквозной формы первого лица: «*В подлиннике Аллах везде говорит от своего имени*». В «Подражаниях...» речь от первого лица отдана Аллаху во фрагментах I, II, VII, пророку Магомету – в V и VI. Фрагмент IV строится как косвенный диалог, фрагмент IX – притча о могуществе Всевышнего.

Стилизация восточных мотивов в цикле «Подражания» под библейский стиль не только имитационный приём, но и реальное приближение к некоторым особенностям арабского поэтического синтаксиса, повлиявшая на культуру всего мусульманского мира. Поэт ищет способ проникнуть в божественное предопределение. Стилизация восточных мотивов продолжает тему мусульманского Востока в

«Кавказском пленнике» и «Бахчисарайском фонтане». В «Подражаниях...» важен переход от взгляда на Восток извне, то есть глазами европейца, к взгляду изнутри – глазами истинного мусульманина.

### Примечания:

1. *Гуковский Г.А.* Пушкин и русские романтики. – М. Художественная литература, 1965.
2. *Анненков П. В.* Материалы для биографии Александра Сергеевича Пушкина [www.books.ru/author/annenkov-191477/](http://www.books.ru/author/annenkov-191477/)
3. *Крачковский И.Ю.* перевод Корана [www.orientalstudies.ru](http://www.orientalstudies.ru)
4. *Фомичевич С. А.* Поэзия Пушкина творческая эволюция. – Ленинград. Наука, 1986.
5. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений в десяти тома, том второй Стихотворения 1823–1836 [www.books.ru /pushkin/](http://www.books.ru /pushkin/)
6. *Шанский Н.М., Иванова В.В., Шанская Т.В.* Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие учителя. – М. Просвещение, 1971.
7. *Джаубаева Ф.И.* Русские писатели и Кавказ / Ф.И. Джаубаева // Опальные: Русские писатели открывают Кавказ. Антология: В 3 т. – Ставрополь: СГУ, 2010.

**Юнусова Г. С.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА В ЛИРИКЕ ЕСЕНИНА

Сергей Александрович Есенин — великий поэт. Вряд ли нужно было бы напоминать эту общеизвестную истину, если бы в обществе наряду с нею не бытовали еще и неточные представления о Есенине, умаляющие духовно-нравственный опыт есенинского поэтического наследия. «Певец березового ситца», «певец любви, грусти, скорби» и даже... «московский озорной гуляка»... Чего только нет в иных популярных мемуарах о Есенине, в некоторых книгах и статьях, в представлениях определенных читателей, не знающих творчества поэта в более или менее полном объеме...

Как всякий великий поэт, Есенин отнюдь не бездумный певец своих чувств и переживаний, а поэт-философ. Как всякая высокая поэзия, его лирика *философична*.

Под *философской* лирикой мы понимаем стихи, в которых поэт говорит о вечных проблемах человеческого бытия; стихи, в которых

субъективное *Я* автора ведет своеобразный поэтический диалог с *Миром* – с человеком, природой, землей, вселенной...

Этот поэтический диалог можно считать вечным для русской поэзии. А для лирики XIX века он становится главной темой начиная с 1802 года, с элегии Жуковского «Сельское кладбище».

Об этом качестве русской поэзии хорошо сказал Юрий Селезнев в статье «Поэзия природы и природа поэзии»: «Космизм» русской поэзии проявляется ...в том духовном состоянии причастности миру, которое создается стихотворением в его целом. В состоянии духовного диалога *Я* с *Миром*. Такой диалог может быть скрыт. Чаще всего он сокровенен, но его присутствие всегда ощутимо».

Диалог *Я* с *Миром* постоянен в лирике Есенина.

Когда Есенина называют певцом «страны березового ситца», то не всегда вкладывают в это определение тот глубинный смысл, который скрыт в нем. Но ведь «Природа – живой образ Вечности и непреложности внеличных, общенародных ценностей... Не случайно в нашем языке *Природа* и *Родина* – слова одного корня».

«Моя лирика жива одной большой любовью к родине. Чувство родины – основное в моем творчестве», – говорил Есенин. И в этом понятии для него, как для Блока, сказавшего о своих стихах: «Это все – о России», – слилось все «родное и близкое, от чего так легко зарыдать»: родная земля и любимая женщина, жизнь страны и одиночество матери, порыв к людям и любовь к зверью, к «братьям нашим меньшим» – «эта удивительная любовь и жалость, русская жалость ко всему живому» (Ф. Абрамов).

И в этой любви Есенина ко всему живому на земле проявляется его глубокое жизнелюбие, его душевный оптимизм, родственник пушкинскому.

У Есенина поэтическая идея связи времен, продолжения себя в грядущих поколениях выражается через образ родины и ее певца (лирическое «я» поэта):

Но и тогда,  
Когда во всей планете  
Пройдет вражда племен,  
Исчезнет ложь и грусть,  
Я буду воспевать  
Всем существом в поэте  
Шестую часть земли  
С названьем кратким «Русь».

Поэт даже не говорит о том, что его как живого человека уже не будет; нет, он, скорее, утверждает обратное: он будет жить, будет петь ту же песнь о своей родине. И в этом он видит смысл своего бы-

тия-деяния на земле. И в этом видит свое бессмертие.

Слово *Русь* было таким всеобъемлющим у Есенина, что включало в себя прошлое, настоящее и будущее России. Точнее говоря, связь времен, из которой вырастал образ единой есенинской Руси. Возьмем, например, стихотворение «Неуютная жидкая лунность» (1925). В нем та же Русь, та же любовь к России «золотой бревенчатой избы», к ее истокам; но любовь «от противного», любовь через отрицание, что тоже было традиционным для русской литературы (ср. у Блока — слова о России как о «всемирном посмешище»).

«Мне нравится цивилизация, — писал Есенин в «Автобиографии» (1924). — Но я очень не люблю Америки... это тот смрад, где пропадает не только искусство, но и вообще лучшие порывы человечества. Если сегодня держат курс на Америку, то я готов тогда предпочесть наше серое небо и наш пейзаж: изба, немного вросла в землю, прясло, из прясла торчит огромная жердь, вдалеке машет хвостом на ветру тощая лошаденка. Это не то что небоскребы, которые дали пока только Рокфеллера... но зато это то самое, что растило у нас Толстого, Достоевского, Пушкина...».

Русский крестьянин всем своим бытием, — всеми трудами и празднествами был связан с природой. Он одухотворял ее; мифологическое сознание было присуще ему издревле. «Точку отправления мифологии... надобно искать в представлениях о явлениях природы», — писал в 1860 году известный собиратель русского фольклора П. Н. Рыбников. И есенинская песнь родине — это, прежде всего поэтический диалог *Я* с миром русской природы. Лучше почувствовать своеобразие природы в поэзии Есенина поможет хотя бы краткое обращение к опыту его предшественников.

У Пушкина природа автономна, и не случайно: Пушкин — гений объективного. «Равнодушная природа...» Порой она сопутствует человеку, но лирическое «я» поэта никогда не растворяется в ней.

Иное мы видим в русской поэзии второй половины XIX века, определяющей чертой которой является пантеизм. Диапазон «философии природы» здесь определяется следующими метами: от «Природа внемлет мне» (Некрасов) до «Дай вкусить уничтоженья, С миром дремлющим смешай» (Тютчев).

У Есенина — следующий этап поэтического освоения темы: у него мы не найдем философии природы, отдельной от человека. Одухотворение природы у Есенина (и даже уподобление человека природным явлениям) тождественно тому, что свойственно народной поэзии. Человек — часть живой природы.

В связи с этим встает вопрос о традициях и новаторстве поэзии природы у Есенина. Сравнивая Есенина и Блока, Е. П. Никитина пи-

шет: «Блок наследовал и развивал скрытую в фетовских образах возможность, утрачивая вещность, превращаться в символ, отрывать от «земли». Есенин, напротив, закрепляется у самого корня поэзии Фета: пристальное внимание к едва заметным обыкновенному взгляду переменам в природе, чуткий слух и острый взгляд...».

Примером полного взаимопроникновения природы и человека может служить стихотворение «Зеленая прическа...» (1918). Все оно развивается в двух взаимопроникающих, планах: березка — девушка. Читатель так и не узнает, о ком это стихотворение (да это узнавание и не нужно) — о березке или о девушке... Потому что человек здесь уподоблен дереву, а дерево — человеку. Березка в народной поэзии — символ стройности, красоты, юности; она светла и целомудренна. Поэтому и в других стихотворениях Есенина читаем: «Березки! Девушки-березки!..» («Письмо к сестре», 1925); «Зеленокошая, в юбчонке белой стоит береза...» («Мой путь», 1925) и т. п.

Поэзией природы, мифологией древних славян проникнуты такие стихотворения 1918 года, как «Серебристая дорога...» («Дай ты мне зарю на дровни, Ветку вербы на узду...»), «Песни, песни, о чем вы кричите?..». В последнем — та же зыбкость границы между природой и человеком, то же уподобление древа и человека:

Хорошо ивняком при дороге  
Сторожить задремавшую Русь...

В стихотворении «Я покинул родимый дом...» — «...старый клен головой на меня похож»; в стихотворении «Закружилась листва золотая» — «И в душе и в долине прохлада» — причем вне поэтического контекста «прохлада в душе» алогична, бессмысленна; образ получает смысл лишь вкупе с темой природы: «и в душе, и в долине прохлада». И там же:

Я еще никогда-бережливо  
Так не слушал разумную плоть,  
Хорошо бы, как ветками ида,  
Опрокинуться в розовость вод.  
Хорошо бы, на стог улыбаясь,  
Мордой месяца сено жевать...  
Где ты, где, моя тихая радость  
Все любя, ничего не желать?

Глубокая связь с историей и культурой древней Руси, с устной народной поэзией и народным изобразительным искусством «обусловила появление в поэзии Есенина целой группы поэтических символов, образов и мотивов, имеющих прямое отношение, к структуре мифа о мировом древе», — пишет Б. Базанов в книге «Сергей Есенин и крестьянская Россия».

В «Ключах Марии» Есенин писал: «Все от дерева — вот религия мысли нашего народа... Все наши коньки на крышах, петухи на ставнях, голуби на князьке крыльца, цветы на постельном и тельном белье вместе с полотенцами носят не простой характер узорочья, это великая значная эпопея исходу мира и назначению человека».

Еще на раннем этапе творчества поэта, отмечает В. Дементьев, «в нем оформлялось и вызревало... ощущение извечности Руси как некоего надмирного дерева...» В лирике Есенина двадцатых годов — «множество скрытых связей между образом поэта и мифологическим «древом жизни»... Вершиной в развитии этой образной системы «поэт — «дерево жизни» является стихотворение «По- осеннему кычет сова...» (1920). В нем поэт как бы мгновенно обретает «древесную плоть».

Поэтические образы Есенина прямо ориентированы на мировое древо народной мифологии. Поэтому стремление к гармонии человека и мира выражается у Есенина через уподобление себя дереву:

Я хотел бы стоять, как дерево,  
При дороге на одной ноге.  
Я хотел бы под конские храпы  
Обниматься с соседним кустом...

(«*Ветры, ветры, о снежные ветры...*», 1919)

Хорошо бы, как ветками ива,  
Опрокинуться в розовость вод.»

(«*Закружилась листва золотая...*», 1918)

Ах, увял головы моей куст...

(«*Хулиган*», 1920)'

Облетает моя голова,  
Куст волос золотистый вянет.

(«*По-осеннему кычет сова...*», 1920)

«*Душа яблоня*» в стихотворении «Хорошо под осеннюю свежесть...» (1918—1919)... И т.д.

Обретение гармонии с Миром происходит в поэзии Есенина последних лет (1922-1925) под могучим влиянием двух великих начал — фольклора и русской классической поэзии во главе с Пушкиным. Приятие жизни, родственное пушкинскому, находит порой у Есенина почти декларативное выражение: «Приемлю все. Как есть все принимаю...» Но чаще всего это глубокое лирическое осмысление себя и мира: «Не жалею, не зову, не плачу...», «Отговорила роща золотая...», «Мы теперь уходим понемногу...» и т. п.

«Не жалею, не зову, не плачу...» (1922) — одна из вершин есе-

нинской поэзии. Проникновенный, пронзительный лиризм этого стихотворения, предельная душевная открытость, передача диалектики движений сердца и души, казалось бы, требовали дать единый «поток сознания», своеобразную нематериальную кардиограмму внутреннего мира. Но стихотворение Есенина — при всей его насыщенности «диалектикой души» — изобилует «земными» образами, выписанными ярко и сочно, афористичным языком: «все пройдет, как с белых яблонь дым»; «золото увяданья», «страна березового ситца» и т. п. А рядом с этим соседствует сочетание фразы из поэтического лексикона XIX века («о моя утраченная свежесть») и типично есенинское, природно-человеческое: «буйство глаз и половодье чувств».

Содержание стихотворения предельно конкретно и в то же время условно. Рядом с поэтическими деталями земного мира («белых яблонь дым», «страна березового ситца», «весенней гулкой ранью») — образ мифологический, символический — образ розового коня. Розовый конь — символ восхода, весны, радости, жизни... Но и реальный крестьянский конь на заре становится розовым в лучах восходящего солнца. На таком коне скакал Есенин в детстве и юности на родной Рязанщине. Но «проскакал на розовом коне» — символическое действие, связанное с жизнью и смертью (последнюю олицетворяет в мифологии белый конь, конь Блед). Поэтому после строчен о розовом коне идут строки о бренности всего земного и розовый цвет переходит в холодную, почти траурную медь:

Все мы, все мы в этом мире тленны,  
Тихо льется с кленов листьев медь...

Так что же — остановиться на этой траурной ноте?.. Но тогда жизнь — бессмыслица. Вот почему стихотворение венчают строки, благословляющие жизнь, весну, цветение:

Будь же ты вовек благословенно,  
Что пришло процвезть и умереть.

Хотя стихотворение фактически и кончается на слове *умереть*, суть его не в этом. Поэтически главное слово последней строки — *процвезть*. Суть стихотворения — благодарственная песнь, благословение жизни.

В этом смысле стихотворение «Отговорила роща золотая» (1924) кажется тем более беспросветным, и грустным. Но чтобы понять его, необходимо за исходную точку анализу взять тот факт, что его содержание во многом определяется мифологическим мировосприятием автора. В мифологическом сознании живое всегда может выступать в любой конкретной форме, например образы розового коня, золотой рощи.

«Золотая роща» — это и конкретный предметный образ, но глав-

ное – это жизнь поэта, образ судьбы. Судьба предстает, опять же, в конкретных («предметных») образах, за которыми, при наличии поэтической картины осеннего увядания природы, узнается человек с его биографией, с его чувствами и размышлениями (по жанру это элегия).

Осень — пора тишины и ярких, красок, поэтому главенствуют здесь цветовые образы, а звуковых практически нет. Но есть один, совершенно особый «звуковой настрой», определяющий общую «музыкальную» тональность стихотворения: «И журавли, печально пролетая...» «Печально пролетая» вне поэтического контекста – бессмыслица; этот образ живет только в «бесконечном лабиринте сцеплений». Общая тема увядания, ощущение конечности человеческого земного бытия, всепрощающее приятие, этой, участи определяют многосмысленность образа журавлей. Образуется «бездна пространства», свойственная подлинной поэзии.

Журавли с их печальным «курлыканьем в синие дали» (как сказал Есенин в другом стихотворении) – это как бы лейтмотив осени, «музыкальная тема» стихотворения – тема прощания. Прощания со всеми юными, веселыми днями, с «сиреневой цветью» природы и – главное – «души», жизни человека.

Большую роль в стихотворении играет цвет. *Золотая* – это и символически-возвышенное определение, и цвет осени, т. е. логически (но не поэтически, не в данном контексте) цвет увядания. *Золотая* здесь связано с «березовым веселым языком». Здесь все дышит воспоминаниями о весне, радости, счастье. Но... все это овеяно далее печалью улетающих журавлей.

И возникает тема странника, тема бесприютности, подчеркнутая следующим — холодным — цветовым эпитетом: «над *голубым* прудом».

Одиночество и бесприютность лирического «я» подчеркнуты в следующей строфе: человек один среди осенней голой равнины. Но... с воспоминаниями о «веселой юности». Последнее – переход к весне человека («души *сиреневая* цветь», цветовой эпитет весны и любви) и к догорающему костру его жизни, что выражено через зримый предметный образ:

В саду горит костер рябины красной,  
Но никого не может он согреть...

Далее вступает тема конца – траура, увядания последних дней осени: частично на это наводит строка «не обгорят рябиновые кисти», несмотря на отрицание все же вызывающая представление об обгоревшем (обугленные, черные головешки). И конечно же, *желтизна* травы. Тихое падение листьев тоже говорит об осени, об одиночестве

(не «закружилась листва золотая», а «дерево роняет тихо листья» — отдельные, одинокие листья).

Но все вдруг завершается темой двух главных стихий — времени и ветра. Славяне, отмечает А. Н. Афанасьев, видели в стихиях живую творческую силу. Там, где есть стихия, — там жизнь, и уже нет смерти, нет тихого умирания. Стихия времени и стихия ветра, переводя действие стихотворения в иное, «космическое» измерение, возвращают все к теме жизни, делают концовку светлой, оптимистической. Слово «милым» в последней строке («отговорила милым языком») — это то же, что «процвеств» в конце стихотворения «Не жалею, не зову, не плачу...». «Милый язык» отговорившей рощи живет в бессмертном творении Есенина.

Гармоническое единство человеческой души с Миром — вот что определяет лучшие творения Есенина. Это единство — народная философия жизни, запечатленная в стихах великого народного поэта.

И как же страдает он, когда гармония мира рушится! Разрушение этой мировой гармонии видится в, казалось бы, обычной житейской ситуации: у собаки-матери отняли и утопили ее детей. «Песнь о собаке» (вдумаемся в это название: «Песнь о...» — ведь «предмет» песни стоит в одном ряду с самым дорогим и близким поэту) — одно из самых трагических стихотворений. Человеческая жестокость здесь нарушает гармонию Мира. Поэтому в конце стихотворения действие происходит одновременно в двух измерениях — конкретно-бытовом и «космическом», а образы приобретают космический характер: ведь нарушена гармония Мира, гармония Вселенной:

Покатились *глаза собачьи Золотыми звездами* в снег.

Сравним это с предыдущей строфой:

В синюю высь звонко

Глядела она, скуля,

А месяц скользил, тонкий,

И скрылся за холм в полях

(выделено мною — *Н. З.*) — уже здесь героиня стихотворения обращается с своей болью ко всему Миру, ко Вселенной: «в синюю высь». Поразительно точен и емок образ «звонко глядела» — мы как бы видим «глаза собачьи», застывшую в них трагедию, равную самой высокой трагедии, которую можно выплакать только во Вселенную, обращаясь ко всему Миру...

Так подчеркнуто единство всего живого, всего сущего. *Нет и не может быть чуждой боли в мире* как бы говорит поэт; все мы связаны на земле — и между собой, и со всем Миром, И в этом единстве всего сущего — смысл нашего бытия.

Вспомним в связи с этим, что в произведениях народного твор-

чества герой, попадая в иное царство, в волшебную страну, на небеса, в райские кущи, всегда в конце концов возвращается на родную землю, стремится к ней из самого дальнего далека. Потому что только на родной земле он может «дышать и жить».

И пока живет земля, Есенину-поэту суждено жить с нами и «воспевать всем существом в поэте шестую часть земли с названьем кратким «Русь».

### **Литература:**

1. *Базанов В. Г.* Сергей Есенин и крестьянская Россия. – Л.: «Советский писатель», 1982.
2. *Белоусов В. Г.* Персидские мотивы. – М.: «Знание», 1968.
3. *Есенин С.* Избранная лирика. – М.: «Молодая гвардия», 1965
4. *Есенин С.* Собрание сочинений в 6-ти томах. – М., 1980.
5. *Есенин С.* Стихотворение. Вступительная статья К. Зеленского. – М.: «Художественная литература», 1955.
6. Есенин и современность. Сборник статей. – М.: «Просвещение», 1975.
7. *Мусатов В.* Поэтический мир С. Есенина. / В. Мусатов // Литература в школе. – 1995. – № 6. – С. 40.
8. *Марченко А.* Поэтический мир Есенина. /А. Марченко - М.: Советский писатель, 1972.
9. *Перхин В.* Поэзия С.А. Есенина в оценке Д.А. Горбова. (по страницам забытой статьи 1934). / В. Перхин // Филологические науки. - 1996. – № 5. – С.44.
10. *Прокушев Ю.Л.* Сергей Есенин. Поэт. Человек. Книга для учителя. / Ю.Л. Прокушев. – М.: Просвещение, 1973.
11. *Шнейдер И.* Встречи с Есениным. – М.: «Советская Россия», 1986.

**Попова В. И., Данилова М. А.**  
(г. Оренбург, Российская Федерация)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

Оренбургский край представляет собой межкультурное пространство, при этом обращение к понятию «пространство» позволяет выявить и уточнить такие понятия, как «культурное, экономическое, политическое, историческое, экологическое, географическое про-

странства», которые должны быть наполнены различным по характеру содержанием.

Заметим, что отличительным признаком образовательного пространства Оренбургского края является то, что на его формирование влияют не только реальные события, но и уже произошедшие, то есть традиции и обычаи, сложившиеся веками. Образовательное пространство – «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности и её социализации. Также возможно и внутреннее формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого» [4, с.14].

Для развития навыков взаимопонимания у обучающихся в условиях межкультурного диалога (средствами предмета «Русский язык» прежде всего) необходимо учитывать такие процессы, как понимание и осознание окружающего мира, самого себя, своих интересов и потребностей, ответственности за поступки. При этом именно школа остается важным фактором формирования культуры многонациональных отношений в обществе, преодоления негативных процессов, связанных с межнациональными взаимоотношениями.

Другое важное обстоятельство – осмысление и понимание интенсивно протекающих миграционных процессов, которые создают проблемы и решение которых касается образовательных организаций. В этой связи необходимо учитывать наличие многонациональных (полиэтнических) классов с русским языком обучения, в которых в одном классе учатся представители разных национальностей, определенную часть составляют дети из ближнего и дальнего зарубежья, которые, как правило, недостаточно владеют русским языком, слабо адаптированы к новой социальной, культурной, образовательной среде.

Таким образом, изучение русского языка в классе с многонациональным составом должно обеспечивать достижение уровня, который определен ФГОС. Прежде всего, это достижение целей овладения русским языком как средством общения; развитие способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию; осознание учащимися богатства и самобытности русского языка как государственного языка РФ.

Известно, что в процессе изучения русского языка как учебного предмета реализуются как специальные цели (познавательные и практические), так и общепредметные, включающие аспекты личностного развития, воспитания (ценностно-ориентированного в том числе) на

разных ступенях обучения. При этом совершенно обоснованным является создание условий для формирования навыков монологической и диалогической речи, полилога в том числе.

Работа с информацией (сырьем для будущего знания и умения) приобретает особую значимость для современной языковой личности, осуществляющей речевое взаимодействие (конечно, на основе норм литературного языка). Комплексная работа с текстом, к примеру, позволяет, избегая «натаскивания», вести постепенную подготовку к восприятию, переработке и воспроизведению информации. Многие тексты, подобранные для анализа, могут быть направлены на эстетическое воспитание учащихся, на формирование у них не только коммуникативной, но и культуроведческой компетенции.

Учитывая необходимость активизации межкультурного диалога, следует содержание и структуру школьного курса русского языка наполнить:

1) традиционным содержанием (расширение круга знаний о языке, выработка языковых умений и способов деятельности с языковыми явлениями; учет мировоззренческого, системного, коммуникативного, межпредметного и практического аспектов; формирование относительной орфографической и пунктуационной грамотности, культуры речи обучающихся);

2) инновационным содержанием, направленным на целенаправленное развитие интересов и способностей личности в культурно-историческом ключе (подбор дидактического материала, способствующего нравственному воспитанию обучающихся в медийно-информационном пространстве; решение ситуационных задач (учитывать варианты решения) на материале познания региона средствами предмета «Русский язык»).

Следующая важная особенность изучения русского языка – это овладение разнообразными видами деятельности в доступном школьнику данного возраста объеме и соответствующей форме (устной и/или письменной), что способствует разностороннему развитию личности. В результате, где бы ни учился дальше выпускник школы, где бы он ни работал, приобретенные способности к общению, познанию, пониманию особенностей окружающей действительности сыграют важную роль в решении жизненных ситуаций (в многонациональном социуме в том числе).

Важная, на наш взгляд, характеристика особенностей изучения русского языка – это расширение знаний учащихся за счет познания языковой среды культурного пространства, в котором проживает обучающийся. Следует подчеркнуть зависимость между речевой культурой личности, ее общей культурой, возможностями получения полно-

ценного образования и перспективами духовного, социального, профессионального роста. Не вызывает сомнений, что осознание этой зависимости для продвижения в культурном пространстве — важная задача всех, кто существует в гуманитарной образовательной среде и кто ее формирует.

Особая роль принадлежит русскому языку как государственному в формировании поликультурной личности, основными составляющими которой являются формирование гражданственности и патриотизма, развитие чувства ответственности за возможность и необходимость жить и учиться в многонациональном сообществе.

В этой связи следует подчеркнуть лингвокраеведческую составляющую изучения русского языка. К примеру, сложились такие направления в развитии собственно краеведения: историческое краеведение, литературное краеведение, эколого-географическое краеведение (природоохранное). Собственно лингвокраеведческая составляющая — это исследование проявлений культуры, которые отразились и закрепились в языке народа(ов), важна в том числе и художественно-эстетическая направленность исследований.

В заявленном аспекте значимы работы В. В. Амелина о сохранении культурного многообразия в полиэтничном многоконфессиональном регионе, о формах управления культурным многообразием, о сохранении и развитии национальной культуры, этнической и религиозной идентичности, что в свою очередь ведет к укреплению гражданской идентичности российской нации [1].

Особую значимость приобретают исследования В. С. Болодурина об истории развития высшего педагогического образования в Оренбуржье. Так в истории образования и становлении образовательных учреждений прошлых столетий Оренбургской губернии можно обозначить три этапа: начальный этап (1735—1825 годы); второй этап (1825—1918—1919 годы); третий этап (1918—1919—2000 годы) [3]. Ведь соответственно этим этапам можно рассматривать и развитие системы начального, среднего общего, среднего и высшего профессионального образования, становление системы повышения педагогической квалификации работников образования, изучения и обобщения передового педагогического опыта.

Подчеркнем следующую особенность изучения русского языка — в условиях межкультурного диалога — формирование коммуникативной компетенции. Принято говорить о коммуникативной компетенции как одной из характеристик языковой личности, как индивидуальной способности человека организовать свою речевую деятельность, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией.

Важная составляющая коммуникативной компетенции — формирование и развитие навыков речевого общения на двух уровнях:

1) на репродуктивном — адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения, воспроизводить текст с заданной степенью свернутости, владеть разными видами чтения;

2) на продуктивном — создавать тексты различных стилей и жанров, владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение) и диалога (межкультурного в том числе) [6].

В последние годы все чаще ставится вопрос об экологии языка (сохранения языка(ов)) как среды жизнедеятельности каждого человека. В этой связи необходимо воспитание языковой ответственности, при наличии которой язык сохраняет свое предназначение как структурообразующий элемент образования, поскольку знание языка дает возможность полноценно осваивать не только учебные дисциплины, но и окружающую действительность.

Таким образом, в условиях межкультурного диалога важны: и речевая деятельность обучающегося, когда он выступает с развернутым ответом по материалу учебной дисциплины (то есть устно или письменно воспроизводит содержание прочитанного, пишет рассуждение, рассказ), и результат этой деятельности - определенное речевое произведение.

### **Примечания:**

1. *Амелин, В. В.* Сохранение культурного многообразия как основа стабильности в полиэтничном многоконфессиональном регионе [Электронный ресурс] / Амелин В. В. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 13 (188). – С. 11-15.

2. *Корнетов, Г.Б.* Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 12-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7-8 июля 2016 г.). – Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. С.22-25.

3. *Болодурина, В. С.* Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории (1735—1940 годы) / В. С. Болодурина. Оренбург: Оренбург. кн. изд-во, 2001. – 320 с.

4. *Попова, В.И.* Текст как ценностно-смысловая доминанта воспитания обучающихся // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: м-лы междунар. н.-пр. конф. / науч. ред: А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С.176-181.

5. *Попова, В.И.* Ценностно-смысловая коммуникация или как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология - Сборник научных трудов / В.И. Попова. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч.3 – 355 с., С. 114-116.

6. *Попова, В.И.* Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология»: учебное пособие /В.И. Попова; Мин-во образования и науки РФ, Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 136 с.

7. *Попова, В. И.* Интеграционные процессы в поликультурном образовании личности // Интеграционные процессы в образовании как условие качества подготовки специалистов: Материалы ХХІХ преп. науч.-практ. конференции. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – С. 74-82.

8. *Сальникова, О.А.* Совершенствование коммуникативной компетенции учителя: Конспекты лекций. Тренинги: учебное пособие / О.А. Сальникова. - 3-е изд., стереотип. – Москва: Издательство «Флинта», 2016. – 86 с.; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83546>

9. *Чуланова, Н.А.* Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информацией / Н.А. Чуланова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 2 (29) – С. 65–70.

10. *Щуркова, Н.Е.* Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – М.: Издательство ИТРК, 2018. – 160 с.

**Джаббарова К. И. (Худжанд)**  
(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ОТГРАНИЧЕНИЕ ДОПОЛНЕНИЯ ОТ СХОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

Категория дополнения по-разному трактуется различными лингвистами. До сих пор нет единой классификации структурных типов дополнений и многие лингвисты, говоря о дополнении, вообще избегают классификаций. Трудно назвать какой-либо иной, кроме дополнения, член предложения, суждения о котором были бы столь разнообразны. В этом, несомненно, сказывается сложность объекта изучения.

Дополнение как член предложения представляет собой очень сложную синтаксическую категорию, поскольку роль его в предложении не сводится только к обозначению объекта распространяющегося на него действия, хотя такое значение, безусловно, является ведущим. Функционально так называемое дополнение значительно шире, и в ряде случаев словоформы в позиции дополнений строят свои синтаксические отношения не с отдельным членом предложения (обычно с глаголом-сказуемым), а со всей предикативной основой его, т.е. не включаются в глагольные словосочетания. В одних случаях они распространяют эту основу, увеличивая тем самым ее информативность: *У Аверкая, всегда боявшегося пожаров, заколотилось сердце (Бун.); Для матери ты всегда будешь ребенком; Сердце у матери всегда болит о детях; Для любителя он неплохо владеет пером* (дополнения здесь не включаются в структурный минимум); в других (обычно это предложения односоставные) они сами участвуют в построении основы предложения: *Хозяйственным людям было не до Аверкия (Бун.); Ребенку около двух лет; Каждому случается ошибиться; У родителей много хлопот; Со снабжением стало лучше.* Такие детерминирующие члены предложения обычно имеют субъектное значение или субъектное и объектное совмещенное - безотносительно к конкретному действию, которое на них непосредственно направлено.

В русском языке прочно укрепилось представление о наличии двух типов дополнений прямого (в форме винительного и родительного падежа) и косвенного (в форме винительного падежа с предлогом и других косвенных падежей с предлогами и без предлогов) [1, с. 54].

Однако основная функция дополнения - это все-таки обозначение объекта действия или состояния, и потому дополнения относятся к членам предложения, выраженным глаголами или безлично-предикативными словами, т.е. сказуемым. В таких случаях обнаруживается присловная зависимость. Члены предложения, выраженные именами существительными, могут иметь при себе дополнения, как правило, в том случае, если имена существительные образованы от глагола (распространять - распространение; преобразовать - преобразование) или соотносятся с ними по значению (любовь - любить, ненависть - ненавидеть) [2, с.9].

Дополнения со значением объекта, по отношению к которому проявляется тот или иной признак (значение менее употребительное), могут относиться к членам предложения, выраженным прилагательными или наречиями; прилагательное обычно выступает в роли сказуемого или соотносится с ним по функции (например: Мы горды

своими достижениями; Звук, приятный для слуха; Звук, который приятен для слуха); наречие - в роли обстоятельства, относящегося к сказуемому (например: Делать незаметно для других).

По структуре дополнения традиционно подразделяются на простые и сложные. Простые дополнения в свою очередь подразделяются на прямые, косвенные и предложные. Однако, профессор А. И. Смирницкий, например, считает, что по внешним признакам дополнения подразделяются на предложные и беспредложные. Таким образом, согласно его концепции, беспредложные дополнения могут быть прямыми и косвенными. Особо выделяются случаи двойного дополнения.

В данной работе автор сделает попытку анализировать структурные и семантические типы дополнений в русском языке, а также определить роль и местоположение в предложении.

Дополнение - второстепенный член предложения, обозначающий объект, т. е. предмет или лицо, на которые (непосредственно или косвенно) направлено действие, выраженное сказуемым. Дополнение служит для распространения и пояснения сказуемого или другого члена, входящего в это предложение. Дополнение могут относиться к глаголам, существительным, прилагательным, наречиям. В зависимости от этого различаются Дополнение приглагольные (Мы получили телеграмму; Суп едят ложкой;), приименные (Они говорили о любви к родине; Он выпил стакан молока) и наречные (Сыновья живут далеко от матери; Он вышел незаметно для всех). Приглагольные дополнения делятся на прямые и косвенные. Приименные и наречные дополнения всегда являются косвенными. Прямое относится к члену предложения, выраженному переходным глаголом, и обозначает объект, на который непосредственно распространяется действие. Прямое дополнение выражается именем в вин. п. без предлога (Мы смотрели фильм; Студенты слушают лекцию;) либо род. п. без предлога при отрицании (Брат не написал письма; Он не сказал самого главного) и, при частичном охвате предмета действием, род. п. со значением части целого (Я купил масла; Он выпил воды; Отрежь мне хлеба). Косвенное приглагольное дополнение может быть выражено формами косвенных падежей существительных с предлогом или без предлога (Альпинисты достигли вершины; Сестра гремела на кухне посудой; Врач улыбнулся ребёнку), а также местоимений, числительных, субстантивированных прилагательных, причастий (Товарищ получил от неё письмо; Он всегда надеется на хорошее; Гость отказался от второго) и инфинитивом (Мы попросили его спеть; Она дала ему пить). Косвенное приимённое дополнение чаще всего выражается существительным в форме родительного падежа без предлога (Он работал на

строительстве комбината; Учитель занят проверкой тетрадей). Оно может быть выражено также существительными, местоимениями, субстантивированными прилагательными, причастиями в формах косвенных падежей с предлогом (В детях воспитывали интерес к спорту; Мы смотрели на этих привычных к морозам людей; Появилась новая учительница: у всех возник интерес к ней;). В функции прямого и косвенного дополнения могут выступать также именные сочетания (Мать послала брата с сестрой за хлебом; Он прочитал массу литературы по этому вопросу;), а в непринуждённой речи - любая позиционно субстантивирующаяся словоформа, группа словоформ или целое предложение. (Мы устали от её «не могу»; Они говорили о «Летят журавли»).

В литературе неоднократно указывалось на необходимость разграничения косвенного Д. и несогласованного определения. В некоторых случаях такое разграничение возможно. Так, при отглагольных существительных род. п. субъекта квалифицируется как несогласованное определение {встреча друзей - встречаются друзья; посадка самолёта — самолёт сел), а род. п. объекта — как Д. (уборка урожая — убирают урожай; чтение газеты — читают газету). Однако критерии разграничения косвенного приименного Д. и несогласованного определения далеко не всегда можно установить (ср.: член комиссии, командир полка, бутылка с молоком, сообщение о переговорах, мечта о будущем). Отсутствие чётких грамматических критериев для различения этих членов предложения приводит к возможности двоякого толкования, а также к выделению переходных типов. Например, в словосочетаниях *сплести из ветвей*, *шалаши из ветвей*, *выпорхнуть из ветвей* предложно-именное сочетание из ветвей выполняет функцию дополнения (1-й случай), определения (2-й случай) и обстоятельства (3-й случай). Это зависит от того, какие отношения существуют между поясняемым словом и поясняющим: объектные, определительные или пространственные.

С другой стороны, одно и то же поясняемое слово может вступать в различные синтаксические отношения с поясняющим словом, и это определяется как формой, так и лексическим значением последнего.

В предложениях *Он стрелял из ружья* и *Он стрелял из засады* роль предложно-именных сочетаний *из ружья* (дополнение) и *из засады* (обстоятельство), поясняющих один и тот же член предложения - сказуемое *стрелял*, различна, так как словосочетание *стрелял из ружья* выражает объектные отношения, а словосочетание *стрелял из засады* - пространственные.

В предложении *Всем присутствующим понравилось чтение Маяковского* роль слова *Маяковского* (дополнение или определение) зависит от того, какие отношения выражаются словосочетанием *чтение Маяковского* - объектные (кто-то читает сочинения Маяковского) или атрибутивно-субъектные (читает сам Маяковский).

Функция второстепенного члена предложения не всегда отличается определенностью. В отдельных случаях функции второстепенных членов могут сближаться, поскольку поясняемое слово и поясняющее могут образовывать словосочетание, совмещающее в себе различные отношения - определительные и объектные, объектные и пространственные и т.д. Например, в предложении *Подалее от этих хватов, в деревню, к тетке, в глушь, в Саратов* (Гр.) предложно-именное сочетание *к тетке* выражает пространственно-объектные отношения, и потому второстепенный член предложения *к тетке* выполняет одновременно и роль обстоятельства и роль дополнения (хотя контекст в большей степени проявляет обстоятельственное значение, так как словоформа *к тетке* помещена в однородный ряд обстоятельственных членов). В предложении *На завтрак мы взяли пироги с мясом* словосочетание *пироги с мясом* выражает определительно-объектные отношения, поэтому второстепенный член предложения может быть воспринят и как определение, и как дополнение [7, с. 15].

Таким образом, деление второстепенных членов на определения, дополнения и обстоятельства в значительной мере условно.

### Литература:

1. Аванесов Р.И. Второстепенные члены предложения как грамматические категории // РЯШ. – 1936. – № 4. – С. 53-60.
2. Александров Н.М. Проблема второстепенных членов предложения // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т.236. – М., 1963. – С. 3-391.
3. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. Т.1, изд. 5. – Киев: «Радянська школа», 1952.
4. Ванслова М.Л. О границах между обстоятельством места и дополнением // РЯШ. – 1938. – № 4. – С.85-90.
5. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения // ВЯ. – 1954. – №1. – С.3-29.
6. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения. В сб. «Вопросы грамматического строя». – М., Изд-во АН СССР, 1955, С.389-435.

7. Руднев А.Г. Второстепенные члены предложения // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. 122. – М., 1956. – С. 7-43.

**Мавлонбердиева О. Э.**  
(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМА ВИДА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ**

Глаголы, по выражению А.М. Пешковского, являются «живыми» словами, «оживляющими всё, к чему они приложены». Глагольная лексика - одна из самых многочисленных после имён существительных в русском языке.

Значительное внимание уделяют глаголам движения в своих исследованиях лингвисты (А.И. Аверьянова, З.У. Блягоз, Н.Н. Джуматова, В.Л. Ибрагимова, А.В. Исаченко, А.Е. Матвеева, Л.Б. Пастухова, В.В. Розанова, С.М. Сайкиева, Н.Н. Сергеева, Н.А. Янко-Триницкая и др.), специалисты в области преподавания русского языка как родного (И.И. Гадалина, Т.К. Донская, Л.С. Муравьева и др.), как неродного (Ф.Ю. Ахмадуллина, А.А. Баранникова, М.Т. Бекоева, Н.К. Дмитриев, С.П. Иброхимов, Л.С. Муравьева, А.И. Нечаева, А.Т. Нурманов, Г.И. Рожкова, И.М. Степанова, Л.З. Шакирова и др.).

Довольно широко рассматривают вопросы преподавания русских глаголов движения иностранцам Г.А. Битехтина, Г.Г. Городилова, Л.П. Юдина и другие. Глаголам движения посвящены исследования в тюркских (Н.К. Дмитриев, Э.Р. Тенишев), болгарском (Г.К. Венедиктов), сербскохорватском (Р.В. Булатова), английском (В.М. Соколова) языках.

Лексико-семантическая группа глаголов движения в сопоставительно-типологическом плане рассматривается в работах М.Р. Саттаровой (русский и узбекский языки), М. Сырбу (русский и румынский языки), Л.Д. Умаровой (русский и татарский языки), Р.Х. Харташкиной (русский и монгольский языки).

В лингвистической науке существуют, однако, положения, касающиеся глаголов движения, с которыми трудно согласиться. Так, например, вызывает сомнение точка зрения А.Н. Гвоздева, считавшего, что глаголы неоднаправленного движения выделяются среди всех групп глаголов тем, что «присоединение приставок может не изменить вида и образует глаголы также несовершенного вида: *носить - выносить, приносить, относить, вносить, подносить*».

Требует дополнительной аргументации также следующее утверждение В.В. Виноградова: «префиксация глаголов моторнократных очень часто не меняет их вида» [3, с. 429].

Говоря о видовой парности глаголов, Э.М. Мухаммадиев указывал на то, что видовая соотносительность в сфере глаголов движения сильно нарушена, т.е. дефектна. Последнее проявляется, во-первых, в том, что более 70 % глаголов движения выступают как одновидовые и, во-вторых, «у значительной части глаголов, обладающих парными видовыми формами, наблюдается неполная соотносительность лексических значений» [7, с.48-49].

Значительная часть производных от неоднаправленных глаголов движения образована префиксальным путём. В 1940 г. в журнале «Русский язык в школе» в первых пяти номерах были опубликованы статьи П.К. Ковалёва, под общим названием «Функции литературных префиксов в русском языке». В них автор рассматривает «частные положения в отношении функций каждого префикса в отдельности с указанием на возможные семантические оттенки, которые префикс вносит в основное значение глаголов» [5, с.27].

А.И. Конова также затрагивает этот вопрос и подчеркивает роль контекста в формировании приставочного глагола.

Большой вклад в исследование приставочного внутриглагольного образования внесли такие ученые, как П. И. Павленко, Е. А. Волохона, З. Д. Попова, Е.А. Земская, Г. А. Пастушенков и другие лингвисты.

Особо следует выделить монографию Л.А. Вараксина «Семантический аспект русской глагольной префиксации», в которой рассматривается не только вопрос о значении глагольных префиксов, но и их структурно- семантическое своеобразие. Отдельно анализируются префиксальные глаголы с мутационным и модификационным словообразовательными значениями [Вараксин, 1996].

С явлением глагольной модификации связана категория способов глагольного действия, глубокий анализ которой представлен в книге Н.С. Авиловой «Вид глагола и семантика глагольного слова» [1].

Глаголы движения занимают центральное положение в глагольной системе и являются словообразовательной базой в русском языке. Именно так представлены глаголы движения в статье Г.А. Багдасаровой и Л.А. Телегина. Исследователи анализируют лишь те из них, «в семантике которых содержится указание на интенсивность совершаемого действия [Багдасарова, Телегин 1982: 204].

Н.С. Дмитриева, Р.Ф. Газизова, Л.М. Новикова устанавливают словообразовательные возможности однонаправленных и неоднаправленных глаголов движения в диахронном аспекте.

Несмотря на большой интерес, проявляемый учёными к глаголам движения, есть вопросы, которые на сегодняшний день либо недостаточно изучены, либо вообще остаются открытыми. До сих пор не предпринималась попытка выявить словообразовательный потенциал глаголов движения в синхронном аспекте, а также сопоставительный анализ видовых отношений в сфере глаголов движения.

Как известно, виды русского глагола – одна из самых трудных лексико-семантических тем для иностранцев, поставивших перед собой задачу правильно говорить по-русски, что затрудняет найти единый, исчерпывающий принцип их дифференциации. Академик В.В.Виноградов вполне прав в том, что «вопрос» о категории вида крайне сбивчиво и противоречиво излагается в большей части грамматик современного русского языка». Академик В.В. Виноградов о виде русского глагола также отмечает, что категория вида играет исключительную роль в системе современного глагола: внутри этой категории проходит семантическая граница между отдельными глагольными словами, образованными от одной и той же основы. Категория вида как бы устанавливает словоразделы между глаголами, произведенными от одной и той же основы [3, с.432].

Известно, что попыток наметить единый, исчерпывающий принцип было немало в истории русского языкознания. Труд В.В. Виноградова содержит обстоятельный обзор концепций Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, В.А. Богородицкого, А.М. Пешковского и др. [3, с.477].

Категория вида русского глагола тесно переплетается с категорией способа действия, чем и объясняется сложность данного явления. Способы действия в семантическом плане близки к видам, так как отражают какие-то различия в типах, способах протекания, обозначенных глаголами действия. Но, в противоположность видам способы действия не представляют собою грамматических категорий, не образуют четких парадигматических противопоставлений широкого охвата, остаются в рамках лексических различий между глаголами.

Другое отличие русского глагольного вида от способа действия глагола заключается в том, что способы действия – это семантические, отчасти словообразовательные группировки глаголов, выделяемые на основании общности типа протекания действия. По определению А.В. Бондарко, способы действия отличаются определённым формальным признаком и представляют собой словообразовательные разряды.

Кроме того, категория вида тесно связана с категорией времени, и исторически она предшествует системе времени. В русском языке существуют две основные видовые категории глагола (совершенный и несовершенный вид) и несколько дополнительных (многократный и однократный вид и пр.), которые оформляются различными способами: а) приставками или суффиксами, например: *писать, написать*; б) сопровождением, кроме того, чередованием звуков в основе, например, *сжать, сжимать; сжечь, сжигать*; в) перемещением ударения, например: *насыпáть, насыпать*; г) лексическим способом, например: *брать, взять*.

Своеобразные концепции категории вида русского глагола имеются и в трудах лингвистов-методистов. Существует пока две концепции. Первая концепция изложена в известном труде академика В.В. Виноградова «Русский язык». Она считается традиционной. Вторая, разработанная А.В. Исаченко и Ю.С. Масловым, называется новой концепцией.

В определении несовершенного вида особых расхождений между этими двумя концепциями нет. Основные различия касаются четырех положений, о которых подробно говорится в статье М.В. Фридмана.

Расхождения между этими двумя концепциями вкратце излагаются таким образом:

По традиционной концепции Совершенный вид:	По новой концепции:
I. Ограничение действия или устранение представления о длительности действия, сосредоточение внимания на одном из моментов процесса как его предела.	1. Выраженное глаголом действие представляется в его неделимой целостности.
II. Признак предела действия, достижения цели, признака ограничения или устранения представления о длительности действия.	2. Процесс, выраженный глаголом СВ, находится целиком в поле зрения говорящего, он обозревает его как бы извне.
Несовершенный вид:	По новой концепции:
I. Обозначение действия в его течении, не стесненной мыслью о пределе процесса в целом.	1. Действие представляется без указания на целостность.
II. Обозначает неквалифицированное действие – состояние и является основной нейтральной базой видового соотношения.	2. Общее значение – отсутствие положительного признака, заключённого в совершенном виде [154, 167].

В тюркских же языках имеется совершенно иная система видов, в которой представлены видовые формы, видовые оттенки, аспекты, способы протекания действия, т.е. все те формы, которые выражают характер протекания действия во времени и пространстве. Поэтому подавляющее большинство известных видовых форм глагола тюркских языков, в том числе и узбекского, характеризует способ глагольного действия. Истинные видовые значения в этих языках могут быть выделены и описаны в рамках видо-временной системы. Эти формы могут быть объединены в единое понятие глагольного вида – единую грамматическую категорию, оформляются двумя способами: синтетическим, т.е. специальными аффиксами, и аналитическим, т.е. словосложением, в котором последующий элемент грамматикализуется и теряет своё лексическое значение, обозначая тот или иной видовой оттенок глагольной основы, находящейся в препозиции [2, с.14-15].

В тюркских языках вид в значительной мере грамматикализован. Такой степени грамматикализации средств выражения видового значения, как в тюркских языках, в русском языке нет. Вид в русском языке нередко выступает вне грамматического оформления: видовые значения присущи самим глагольным основам, да и в тех случаях, когда вид имеет грамматическое оформление, собственно видовое значение глагола является следствием тех лексико-семантических характеристик, которые глагол получает при помощи определённых грамматических средств. С точки зрения своего выражения, категория вида в русском языке занимает примерно такое же положение, какое в тюркских языках занимает категория переходности: обе категории обладают системой противопоставлений и пользуются для трансформации одного элемента противопоставления в другой целым арсеналом грамматических средств, имеющих словообразовательное назначение [9, с.41].

Категория вида в тюркских языках в меньшей степени выражена синтетическими и в большей степени - аналитическими формами. Все аналитические видовые формы глагола противопоставлены друг другу и образуют систему.

Вопрос о категории вида в тюркских языках является спорным. Некоторые из тюркологов вообще отрицают наличие грамматической категории вида, в то время как глагол, будучи динамической частью речи, немислим вне этой категории. Вместе с тем, правильное решение вопроса о видах глагола в тюркских языках связано с решением общих вопросов грамматики, с определением грамматических категорий вообще, а также с определением строгих границ словообразования и словоизменения. Вопрос о том, имеется ли в тюркских языках

грамматическая категория вида, связан, таким образом, прежде всего с вопросом определения самого понятия грамматической категории.

Под грамматической категорией принято понимать определённые лексико-грамматические отношения и значения, выражающиеся определёнными грамматическими средствами данного языка.

Таким образом, в тюркских языках имеются два основных способа выражения категории вида: морфологический, т.е. образование видовых форм посредством аффиксации, и синтаксический, т.е. образование тех же форм посредством словосложения [2, с.12].

В отношении категории вида и её наличия в тюркских языках, как известно, существуют три точки зрения: 1) отрицается вообще наличие в тюркских языках категории глагольного вида, а видовые оттенки протекания действия определяются как способы действия; 2) почти все сложные глаголы рассматриваются как видовые формы глагола; 3) система видов в тюркских языках рассматривается по схеме системы видов в русском языке [2, с.13-18].

Б.А. Серебренников утверждает, что в тюркских языках нет категории глагольного вида. Существуют лишь некоторые группы или классы глаголов, обладающие так называемым видовым значением. У одних глаголов из этих классов носителем видового значения является суффикс, другие классы представлены образованиями, состоящими из деепричастия основного глагола и спрягаемых форм вспомогательного глагола. Утверждение многих тюркологов о наличии в тюркских языках грамматической категории вида не имеет каких-либо оснований.

Вид как грамматическая категория отсутствует во многих языках мира, например, в немецком, французском и др., значение завершенности – незавершенности действия существует в любом языке.

В узбекском языке, в отличие от русского языка, каждый глагол движения имеет несколько форм будущего времени. В русском языке глаголы несовершенного вида образуют будущее сложное (*буду ходить*), а глаголы совершенного вида - будущее простое (*пойду*).

Вид глагола является грамматической категорией. Он охватывает все глаголы, выражая своё значение уже в глагольных основах. Вид - одна из важнейших грамматических категорий в системе глагола. Категория вида - главное грамматическое и стилистическое богатство языка (А.М. Пешковский).

Категория вида находится в тесном взаимодействии с категориями времени, залога, наклонения, поэтому выяснение процесса этого взаимодействия проливает свет на природу и значение видов. В русском языке глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, а в узбекском - от любого глагола образуются все вре-

менные формы, нет глаголов, от которых нельзя было бы образовать формы настоящего времени. Так, все глаголы движения имеют такую способность:

*Кел – келяпман// келяпсан// келябди, келяпмиз// келяпсиз// келябди(лар), чиқ – чиқяпман// чиқяпмиз, чиқяпсан// чиқяпсиз// чиқябди(лар)* и т.д.

С.А. Фердаус – один из сторонников утверждения наличия глагольной категории вида в узбекском языке. Он утверждает, что категория вида является одной из важнейших грамматических категорий глагола. Категория глагольного вида и её формальное выражение служат для обозначения характеристики действия (состояния). Характеристика действия (состояния) бывает разнообразной. Категория глагольного вида имеет тесную взаимосвязь с категорией времени, выражает продолжительность (*уқиб турибман, гапириб юрибди*), непродолжительность (*ёзиб ташлади, айтиб булдик*), законченность, прерывность (*чуқилади, савалади, туртқилади*) или непрерывность (*гапирди, ёзди, ёзади*) действия (состояния) субъекта. Автор отмечает, что категория глагольного вида в узбекском языке образуется двумя способами: синтетическим (аффиксальным) и аналитическим, (синтаксическим) способами. Синтетический способ образования глагольного вида осуществляется при помощи аффиксов (қи: *туртқиламоқ*, -анқира: *ухланқирамоқ*), аналитический – присоединением глаголов к деепричастным формам (*туриб турмоқ, гапириб юрмоқ* и др.) [8, с.300-302]. Наличие категории вида как самостоятельной грамматической категории системы глагола утверждается и профессором А. Гулямовым [4, с.425-426].

Бесприставочному глаголу движения, употреблённому в контексте в конкретной ситуации, парным может быть и такое слово, в котором приставка вносит ярко выраженное лексическое значение, но оно погашается или предлогом (*бежать (из комнаты), выбежать; идти (в дом) – войти*), или наречием (*нести (вещи домой) принести*), или целым сочетанием слов: (*бежать (в разные стороны) – разбежаться, бегать всё утро по лесу, пробежать*).

Следующие пространственные значения могут быть погашены предлогами:

а) направление движения (или действия) внутрь предмета: *бежать (в комнату) - вбежать (в комнату), идти (в комнату) – войти (в комнату)*;

б) направление движения вверх: *лезть (на дерево) – взлезть (на дерево), бежать (вверх по лестнице) – взбежать (по лестнице)*;

в) направление движения изнутри наружу: *бежать (из комнаты) – выбежать (из комнаты), идти (из комнаты) – выйти (из комнаты)*;

г) направление движения за предмет: *бежать (за дерево) – забежать (за дерево)*;

г) движение вокруг предмета: *бежать (вокруг дома) - оббежать дом (вокруг дома), ехать (вокруг озера) – объехать озеро (вокруг озера), идти (вокруг дома) – обойти дом (вокруг дома)*;

д) перемещение через предмет, через пространство; перемещение с одной стороны на другую: *бежать (через улицу) – перебежать (через улицу), ехать, плыть (через речку) – переехать, переплыть (через речку)*;

е) направление движения (или действия) под предмет: *лезть (под стол) – влезть (под стол)*;

ж) приближение к предмету, прибытие к кому, чему -нибудь, куда -нибудь: *ехать (к брату) – приехать к брату, идти (к другу) – прийти (к другу)*.

з) направление движения через, сквозь предмет: *бежать (через поле) – пробежать (через поле), идти (через болото) – пройти (через болото), лезть (через кусты) – пролезть (через кусты)*;

и) движение мимо чего –нибудь: *бежать (мимо дома) – пробежать (мимо дома), ехать (мимо дома) – проехать (мимо дома), нести (вещи мимо вагона) – пронести (вещи мимо вагона)*;

к) направление движения сверху вниз: *бежать (вниз по лестнице) – сбежать (по лестнице), ехать (с горы) - съехать (с горы)*;

л) удаление, устранение: *ехать (на север) – уехать (на север), лететь (на юг) – улететь (на юг)*.

II. Пространственные значения могут быть погашены наречиями; нести (вещи домой) – принести (вещи домой); сочетаниями слов, *бежать (в разные стороны) – разбежаться (дети разбежались), ехать (в разные стороны) – разъехаться (гости разъехались)*.

Кроме пространственного, может быть погашено временное значение «заполнение действием определённого отрезка времени». Она погашается обстоятельством времени: *бежать (всё утро по лесу) – пробегать (всё утро по лесу)*.

### Литература:

1. *Авилова Н. С.* Вид глагола и семантика глагольного слова. – М., 1976. – С. 107-112, 184-185;

2. *Баскаков Н.А.* Историко-типологическая морфология тюркских языков. – М.: Наука, 1979. – С.12.

3. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). Изд. второе. – М., 1981. – С. 6.
4. *Гулямова Н.Г.* Русские лексические заимствования в узбекском языке: АКД. – Ташкент, 1975. – 20 с.
5. *Ковалев П.К.* Русский язык в школе // Русский язык. – 1940. – С.27.
6. *Кононов А.Н.* Грамматика современного литературного узбекского языка. - М. -Л., 1960.
7. *Миртожиев М., Мухамедова С.* Узбек тилида валентлик куринишлари // ж. Узбек тили ва адабиёти, 2001, № 3. – С. 42-46.
8. *Фердаус С.А.* Феъл // Хозирги узбек адабий тили 1. Фонетика, лексикология, морфология. – Ташкент: Фан, 1966. – С. 300-302.
9. *Шмелёв Д.Н.* Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – С.194.

**Хамракулов Ф. М.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ УПРАВЛЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОТБОР ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ РЕЧИ**

Синтетический строй русского языка и, в первую очередь, русская падежная система - фактор, усложняющий овладение русским языком, способствующий созданию представления о русском языке как языке, чрезвычайно трудном для изучения. На занятиях практикой речи то и дело возникают вопросы, значение которых выходит за пределы индивидуального и частного интереса. Вызывающие их явления связаны с развитием языка, его полнокровным противоречивым функционированием, живой стилистикой. Они либо не замечаются носителями языка как естественные элементы среды, либо, попадая в светлое поле сознания, волнуют их больше чем иностранцев, вызывая горячие споры и несогласие. В употреблении языка такие явления требуют свободного и осмысленного выбора, а относящиеся к ним вопросы не имеют однозначного ответа. Тут необходимы разъяснения, сопоставления, исторические справки, ссылки на авторитеты.

Как известно, грамматическая информация каждого языка может быть содержательной (основной) и избыточной (вспомогательной). Основная грамматическая информация выражает понятия или связи, объективно существующие, т.е. она сообщает о реальных экст-

ралингвистических фактах и отношениях, а не об особенностях слов, обозначающих эти факты, явления, отношения.

Вспомогательная информация относится к плану выражения и говорит об особенностях структуры кода, а не о содержании сообщения, закодированного в символах того или иного языка.

Понятие содержательности грамматической информации тесно связано с понятием семантической значимости формы в предложении.

Синтаксема – элементарная (минимальная) единица синтаксического уровня языка, характеризующаяся морфологическим оформлением, категориально-семантическим значением и определенным набором синтаксических функций.

Связанные синтаксеммы реализуют свои значения только в словосочетании в качестве зависимых элементов, их функция в предложении – распространение других синтаксем (соответствовать данным, выделять энергию).

Свободные синтаксеммы – это самостоятельные семантико-синтаксические единицы. Они могут входить в состав словосочетания, могут в качестве самостоятельной единицы входить в состав предложения и даже функционировать автономно.

Конструктивно-обусловленные синтаксеммы реализуют свое значение, как и связанные, исключительно в синтаксическом контексте, но в составе не словосочетания, а целого предложения. В отличие от свободных синтаксемм конструктивно-обусловленные самостоятельно-го номинативного значения не имеют (открыт Менделеевым).

Исходя из этого, при рассмотрении падежных форм существительных необходимо установить, какую синтаксемму представляет та или иная словоформа, т.е. к какому из трех функциональных типов синтаксемм (свободных, обусловленных или связанных) она принадлежит.

Значение связанных синтаксемм, как уже говорилось выше, реализуется в словосочетании, куда они входят в роли зависимого компонента. Падежная форма связанной синтаксеммы является только показателем её синтаксической зависимости от другого слова и, следовательно, передает не реальное, содержательное значение, а отражает только внутрисистемные связи русского языка. Общее значение словосочетания, в которое входит связанная синтаксема, выводимо из семантики его компонентов; падежная флексия синтаксеммы в формировании этого общего значения не участвует.

Однако следует отметить, что даже и в этих случаях адекватность понимания, как правило, будет обеспечена широким контекстом; преувеличение роли формальных показателей в разрешении та-

кого рода омонимии связано с тем, что при анализе примеры изолируются от контекста.

Умение ориентироваться в структуре предложения, опирается на нее при понимании предложения, при определении важности в нем данного слова – умение чрезвычайно важное для развития способности к беспереводному пониманию текста. Форма может не иметь самостоятельной семантической значимости и не быть высокочастотной, но выступать в качестве яркого формального ориентира для определения структуры предложения. Например, форма творительного падежа, занимающая по частотности пятое место среди падежных форм и реализующая свое значение, как правило, в составе словосочетания (чаще всего она выступает как связанная или обусловленная синтаксема: являться основателем, служить примером, называться щелочью), должна быть, тем не менее введена в грамматический минимум, поскольку существительное в этой форме входит в состав предикативной группы; знание формы творительного падежа позволит быстро выделить эту группу и провести при необходимости последующий анализ предложения. Отсюда третий критерий, который должен учитываться при отборе падежных форм, - критерий структурной значимости падежной формы.

Учет трех названных критериев (семантической значимости, частотности, структурной значимости) полагает определить роль падежных форм в процессе понимания текста и в соответствии с этим наметить пути решения вопроса о включении / невключении той или иной падежной формы в грамматический минимум высказывания.

В работе над созданием текста высказывания и его редактирования часто приходится сталкиваться с вопросами синтаксического управления – выбором надлежащей падежной формы и подходящего предлога. Несмотря на значительную стабильность конструкций с управлением, нередко наблюдаются случаи колебания, вариативности, вызывающие затруднения.

В самом деле, многие, вероятно, задумывались над вопросом, как лучше (правильнее) сказать: предостеречь от кого - чего или предостеречь против кого – чего, извериться в ком –чем или извериться в кого – что, иммунитет к чему или иммунитет против чего, нужный кому или нужный для кого и т.п. В чем смысловое различие между сочетаниями удостоить чего – удостоить чем, удовлетворять что – удовлетворять чему, обеспечить кого чем – обеспечить кому что, работать вечерами – работать по вечерам и т.д.? В чем стилистическое различие между сочетаниями идти за водой – идти по воду, пройти около километра – пройти с километр, по возвращении из отпуска – после возвращения из отпуска, дай ножичек – дай ножичка и т.д.?

При отборе материала естественно встает вопрос о сущности синтаксического явления, называемого управлением.

Понятие управления формулируется не однозначно. В широком смысле слова под управлением можно понимать связь, получающую свое выражение в любой падежной или предложно-падежной форме, зависящий от господствующего слова.

Критерием для отбора были не столько «трудности» самого управления (большая их часть знакома человеку, владеющему литературным языком), сколько затруднения, возникающие при выборе вариативных конструкций, различающихся смысловыми или стилистическими оттенками. Сюда относятся случаи глагольного и именного управления:

- 1) Двухвариантное управление типа:
  - а) ждать, желать, просить, требовать... кого – чего и кого – что;
  - б) дарить, жаловать, обеспечить ... кого чем и кому что;
  - в) взять, выпить, добавить, принести... что и чего;
  - г) выведать, добиваться, допытываться, узнать... от кого и у кого;
  - д) возбудить, выявить... в ком и у кого;
  - е) вертеть, вращать... что и чем;
  - ж) бороться (борьба), сражаться... против кого – чего и с кем – чем;
  - з) лекарство, средство... от чего и против чего;
  - и) выгодный, дорогой, доступный... для кого и кому;
  - к) готовый, способный... к чему и на что;
- 2) трехвариантное управление типа:
  - а) вспоминать, говорить, знать ... что, о чем и про что (ряд можно продолжить, включив в него стилистически окрашенные предлоги насчет, касательно, относительно);
  - б) говорить, грустить, скучать, тосковать... о ком, по кому – чему и по ком – чем;
  - в) взыскивать, собирать, требовать... от кого, с кого и у кого;
  - г) алчный, жадный, падкий... до чего, к чему и на что.

Включены конструкции с глаголами, указывающими на перемещение в пространстве, типа перевалить, переехать, перейти, перепрыгнуть, переступить... что и через что.

Значительную группу составляют конструкции, указывающие направление действия и место действия, типа повесить, положить, поместить, поставить... куда (на что, во что) и где (на чем, в чем).

Примеры употребления конструкций можно представить в форме речений, отдельных предложений и цитат из художественной и общественной, политической литературы, научной и деловой речи.

## Литература:

1. *Прокопович К.Н.* Вопросы синтаксиса русского языка. – М.: Высшая школа, 1974. – С. 39-40.
2. *Будагов Р.А.* Человек и его язык. – Второе, расширенное издание. – М., 1976. – С.92.
3. Русская грамматика. Том I. – М.: Наука, 1980. – С. 730.
4. *Циммерман И.* Синтаксические функции антактов, залог и переходность // Проблемы теории грамматического залога. – Л.: Науки, 1978. – С. 72
5. *Шведова Н.Ю.* Распространение простого предложения // Русская грамматика. Том 2. Синтаксис. – М., 1980. – С. 149
6. *Шур Г.С.* Теория поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – С. 53-59.

**Якубова А. А.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАНА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Владение русским языком является важнейшим условием общения людей разных национальностей не только в Таджикистане, но и во всех государствах бывшего СССР. Во время СССР, знание русского языка было важнейшим преимуществом для карьеры и также давало возможность приобщиться к мировой культуре.

«Русский язык» в Республике Таджикистан по-прежнему занимает очень важное место и в эпоху глобализации. Сегодня русский язык в Таджикистане является языком межнационального общения. В сфере образования русский язык имеет прочный статус, часы для изучения русского языка выделяются на обязательной основе. Обучение русскому языку ведётся не только в качестве обязательного предмета, но и в рамках дополнительного обучения для тех, кто планирует выехать на учёбу или на работу в Россию.

Его используют во многих профессиональных сферах, однако уровень владения языком снижается, особенно в сравнении с другими государствами Центральной Азии. Несмотря на достаточно позитивные оценки касательно официального статуса русского языка, существует дефицит в плане языковой среды для более эффективного его изучения в Таджикистане.

В связи с чем, и в современном Таджикистане стремительно возрастает интерес к русскому языку. Благодаря научно-техническому прогрессу и происходящим в обществе изменениям совершенствуется и система образования. Следовательно, процесс обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе и в высших образовательных учреждениях РТ должен соответствовать требованиям времени. Мир становится другим, процесс глобализации, то есть всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации, охватывает все сферы жизни общества. Происходит сближение и слияние языков и культур разных стран, рождается глобальный язык.

В свою очередь, глобализация означает возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций. Это распространение влияния экономических или каких-либо других факторов на развитие даже не группы стран, а целых регионов. Точно так же происходит и в языковой среде. Последние несколько десятков лет в качестве универсального языка общения в мире выступает английский. Но это только за последние десятилетия.

Но надо иметь в виду, что история демонстрирует возможность достаточно динамичного изменения лидерства того или иного языка как средства международного или междунационального общения.

В древнем мире – греческий, затем латынь в Европе и арабский в Азии, в XIX веке французский, и наконец, в XX английский. Несмотря на то что русский язык по числу владеющих им (500 млн человек) занимает в мире третье место после китайского и английского, а в той или иной мере его изучают в вузах и школах почти в 140 странах мира, в том числе и в РТ, говорить о его активном распространении в мире до последнего времени было нельзя. Причинами смены языков как средства международного общения являлись в основном военно-политические факторы, затем технологический.

Но конец XX века характеризуется не только технологическим развитием, но и проникновением русского языка почти во все страны мира. В первую очередь это вызвано открытием границ и резким развитием туризма из России. Уже в конце прошлого века в большинстве стран мира, куда в основном отправлялись туристы из России, стали составляться путеводители на русском языке. В банках и магазинах появились менеджеры со знанием русского языка. Так происходит в большинстве стран Евросоюза, в Турции и Египте, в туристических зонах целого ряда азиатских стран. Весьма важным и показательным изменением в позиции мировых языков, несомненно, следует считать создание в мировой "паутине" русскоязычных сайтов. К расширению

туризма добавилось и расширение контактов представителей общест-венности, деятелей науки и искусства.

А что касается русского языка, если в эпоху СССР в Таджики-стане он был вторым языком после родного и языком межнациональ-ного общения, то в конце XX и начало XI века он стал приобретать черты фактора глобальной коммуникации.

И по мере того, как на международной арене в условиях новой конфигурации сил и многополярности мира будет укрепляться лиди-рующая роль России, значение русского языка не толь в нашей стра-не, но и в мире будет возрастать. Кроме того, глобализация русского языка неизбежно, который уже сегодня претендует на роль глобаль-ного языка не только в РТ, но и в СНГ.

Для Таджикистана русский язык, считающийся одним из акту-альных языков в эпоху глобализации, является проводником в культуру и средством взаимопонимания народов Средней Азии и России. Несмотря на достаточно позитивные оценки относительно официального статуса русского языка, в Таджикистане существует дефицит в плане языковой среды для более эффективного его изуче-ния. В особенности отмечалось, что количество часов, уделяемых в школах на преподавание русского языка недостаточно. Стоит отме-тить, что такая оценка ситуации возникает при учёте того, насколько русский язык востребован. Что в советское время, что сейчас, знание русского языка является плюсом. Родители осознают это, поэтому стараются отдавать своих детей в школы, в которых преподавание ве-дётся полностью на русском языке. При этом таких школ не хватает для всех желающих, и зачастую они переполнены.

В «таджикских школах» языковая среда, в которой русский язык можно было бы практиковать в повседневной ситуации, отсутствует. Несмотря на то, что он, по сути, является обязательным иностранным языком, количество учеников слишком большое, в отличие от того, в каких условиях преподаются другие иностранные языки. Например, для изучения английского языка класс делят на несколько групп, что облегчает работу учителя со школьниками. В случае же с русским языком, преподаватель не может уделить внимание каждому ученику, что снижает качество и преподавания, так и усваивания языка учени-ками.

С учётом того, что аналогичные сложности возникают в городах или посёлках, где русскоязычных школ нет, проблема принимает об-щереспубликанский характер. Меры, принимаемые как местным пра-вительством, так и российским, показывают насколько обе стороны заинтересованы в решении проблемы, однако, эффективность этих мер оценить пока невозможно. Существуют также альтернативные

предложения по изменению ситуации, среди которых более интенсивная подготовка внутренних кадров, что, в перспективе, может сделать стратегию по решению данной проблемы более устойчивой. Местные преподаватели смогут повысить качество преподавания, а зависимость от российского контингента учителей со временем спадёт на нет.

Тем не менее, такая альтернатива, в свою очередь, возвращает к куда более серьёзным проблемам. Низкая заработная плата, отсутствие социальных льгот для учителей вкуче с огромной рабочей нагрузкой, к сожалению, делает профессию преподавателя не очень привлекательной. В особенности, это касается молодых выпускников филологических отделений высших учебных заведений страны.

Другая проблема относится к доступности изучения русского языка по всей территории страны.

В связи с вышеуказанными проблемами обучение русскому языку в эпоху глобализации влечёт за собой негативные последствия как для самого русского языка, так и для языков других народов. Появляются так называемые проблемы формирования речи на русском языке; которые, в свою очередь, могут повлиять на сохранение чистоты русского языка.

Каждая нация может вносить свои изменения в русский язык включая произношение, словообразование, значение и употребление лексики, а также культурные особенности образа жизни. В эпоху глобализации постепенно теряются богатство, красота и чистота русского языка, к которым можно отнести кроме следующие тенденции:

- 1) первая тенденция: большое количество заимствований в языке
- 2) вторая тенденция демократизация языка
- 3) третья тенденция неологизация языка
- 4) четвертая тенденция медиаизация языка
- 5) пятая тенденция интролерантность общения: межкультурная коммуникация [2].

Отсюда возникает вопрос: как овладеть русским языком, сегодня не загрязняя и сохраняя чистоту языка?

Очевидно, что необходим новый подход к его обучению.

По мнению Е.М. Верещагина, «две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов» [2].

Вместе с этим возникают и трудности для преподавателей русского языка, которым необходимо решать проблемы сохранения языка и культуры русского языка в эпоху глобализации.

Основными условиями эффективного взаимодействия представителей разных культур являются взаимопонимание, взаимоуважение друг друга и терпимое отношение к различным культурам.

В межкультурной коммуникации важны уровень межкультурного общения и глубина понимания и глубокое проникновение в национальную культуру, в нашем случае русскую. Согласно «теории мозаики», или «миски салата», или «теории салатницы», в многонациональном обществе отдельные культуры не исчезают, то есть не сплавляются в единую культуру, а сохраняют свою индивидуальность, и при этом существует общий национальный колорит» [3, с. 11].

На современном этапе развития общества процесс межкультурной коммуникации приобретает новые формы. Развитие электронных средств коммуникации привело к развитию «компьютерно-опосредованной формы общения, кардинально изменившей характер дискурса» [4].

В процессе взаимодействия участников межкультурной коммуникации широко используются разнообразные электронные средства коммуникации: электронная почта, скайп, голосовая и видеосвязь, социальные сервисы Фейсбук, Твиттер, а также платформы для создания своих блогов и многое другое.

Таким образом, преподавание русского языка в эпоху глобализации имеет свои особенности и **проблемы**. Одна из проблем преподавания русского языка в общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан заключается в выборе содержания обучения, то есть выборе объёма учебного материала, достаточного для общения, иными словами – «чему обучать». Не идёт ли здесь речь о тенденции упрощения учебного материала в содержании учебников?

Другой проблемой преподавания русского языков в эпоху глобализации является методическая сторона, а именно как обучать и с помощью каких средств. Инновации в преподавании русского языка в эпоху глобализации связаны с изменением содержания обучения русскому языку, изменением педагогических технологий, методов и средств обучения.

По мнению А.Ю. Уварова, традиционное образование трансформируется и приобретает новые формы: «Можно предположить, что по мере нарастания революционных изменений в сфере телекоммуникации и облачных технологий мы при трансформации традиционного образования будем продвигаться к «образованию в облаке» разного уровня: школа/университет, образовательный кластер города, региона, страны и мира» [5].

Итак, основные трудности современного языкового образования РТ заключаются в содержании обучения, методах и средствах обучения.

В общеобразовательных учреждениях РТ содержание обучения русскому языку как иностранному или неродному, с точки зрения методики отвечает на вопрос «чему учить?». Существует несколько подходов к определению содержания обучения русскому языку как иностранному или неродному.

В основу многих методических школ России положено определение Г.В. Роговой, в котором выделяются три основных компонента содержания обучения: лингвистический, психологический и методологический [6].

А.Н. Щукин рассматривает содержание обучения с позиций объекта обучения, объекта усвоения и результатов обучения: «Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие личности» [7].

«Содержание образования, – по мнению И.Л. Бим, – это все то, что необходимо освоить/присвоить человеку в процессе образования» [8]. Однако в каждую историческую эпоху это понятие наполнялось своим специфическим содержанием.

И.Л. Бим считает, что компонентами содержания обучения иностранным языкам, в нашем случае русскому, являются цели обучения, то есть иноязычная коммуникативная компетенция и её составляющие (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции), деятельность учителя и учащихся, а также чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания обучения, которые способствуют созданию благоприятной обучающей среды [9].

И.Л. Бим, как и другие методисты, рассматривает текст в качестве основной единицы содержания обучения. Текст выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование)[9].

Текст способен нести любую информацию из всех областей знания, что и придёт разнообразную направленность при обучении русского языка как иностранного в Таджикистане. Обучение чтению (работа с текстом) напрямую связано с обучением говорению. Ещё Л.В. Щерба в своих трудах уделял особое внимание чтению: «Преподаватели, полагающие, что читать можно научиться только в меру владения разговорным языком, незаметно для себя попадают в ложный круг: для того, чтобы научиться читать книги, нужно нау-

читься говорить, но оказывается, что для того, чтобы научиться говорить, нужно много читать» [10, с. 99].

Итак, согласно определению, И.Л. Бим основными компонентами содержания обучения являются цели обучения, деятельность участников учебного процесса и благоприятная обучающая среда, которая во многом зависит от тех условий, в которых осуществляется учебный процесс, то есть речь идет о современной информационно-образовательной среде (ИОС).

Формирование коммуникативной компетенции и её составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной) является целью обучения русскому языку в любой форме обучения. Для достижения данной цели необходимо создать информационно-образовательную среду, благоприятную для овладения единицами языка, основными видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом), страноведческими и общекультурными знаниями, умениями осуществлять общение при ограниченном объёме языковых средств и обще учебными и специальными умениями.

Рассматривая текст (информацию) как основную единицу содержания обучения языку, используя возможности Интернета, мы имеем доступ к актуальной, аутентичной информации в Интернет-ресурсах, что способствует повышению мотивации у обучаемых к изучению русского языка. Информация о последних событиях в мире (спортивных, культурных, политических и др.), тексты носителей языка (речи политических деятелей на конференциях, семинарах, информация ведущих телепередач, фильмы, видеоролики и др.) расширяют содержание учебника, что вызывает интерес к другому языку и другой культуре.

Богатейшие информационные ресурсы Интернета при разумном их использовании оказывают положительное влияние на процесс усвоения знаний.

Следовательно, для обучения русскому языку в образовательных учреждениях Таджикистана необходимо создавать ситуации для сетевого взаимодействия обучаемых с носителями языка. Реальные и виртуальные путешествия способствуют более глубокому изучению русского языка, русской культуры и познанию своей собственной культуры.

Виртуальное пространство предоставляет сегодня большой выбор сетевых образовательных сообществ для студентов и школьников: доступна каждому участнику учебного процесса и способствует формированию у студентов социокультурной компетенции.

Отвечая сегодня на вопросы «как обучать» и «с помощью каких средств» обучать русскому языку в эпоху глобализации, сохраняя чистоту и богатство русской речи, нельзя игнорировать современные информационно-коммуникационные технологии и возможности Веб 2.0 (скайп, видеоконференции, чаты, форумы, электронные библиотеки, виртуальные музеи, виртуальные миры и др.). При условии методически обоснованной организации деятельности обучаемых они позволяют увеличить объём речевых действий и плотность общения на русском языке.

Увеличить плотность речевой практики на русском языке можно также за счёт мобильного обучения. Сегодня уже стало привычным общение людей с помощью цифровых устройств разных видов (мобильные телефоны, смартфоны, айфоны, планшетные компьютеры и др.). И в образовании традиционные средства обучения используются в сочетании с цифровыми инструментами, в качестве дополнения. Однако они обладают большим потенциалом для достижения образовательных результатов, необходимо лишь правильно соотнести их возможности, учебные цели и организацию учебной деятельности.

Процесс модернизации системы образования предъявляет высокие требования к преподавателю. Он должен владеть на высоком уровне не только предметными знаниями и умениями, но и педагогическими, информационно-коммуникационными технологиями, а также технологиями в области дистанционного обучения русскому языку.

Обучение русского языка в Таджикистане в эпоху глобализации имеет свои особенности и трудности. Подготовка к реальному межкультурному общению определяет главную цель обучения русскому языку.

Урок русского языка для таджикских школ и – это перекрёсток культур, это факт подачи иноязычной культуры, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое незнакомое русское слово отражает другой мир и культуру [13].

Одной из составляющих цели обучения иностранным языкам является социокультурная компетенция, формирование которой напрямую зависит от формирования языковой и речевой компетенций. Изучая язык, мы изучаем культуру носителей языка.

Появление единого глобального языка, как утверждает С.Г. Тер-Минасова, привлекает возможностью решить многие проблемы международного общения, сократить огромные финансовые расходы международных организаций на переводчиков, способство-

вать обмену информацией и, следовательно, ускорению и улучшению научно-технического прогресса, торговли, бизнеса и т.д. [14].

Однако «перспектива глобального объединения человечества, взаимодействие и взаимозависимость всех людей и всех стран, живущих мирно и дружно в одной глобальной деревне, вызвала противоположную реакцию, а именно заставила все народы вспомнить о своих языках и культурах, национальных традициях, вкусах, ценностях, что и привело к осознанию важности сохранения национальной идентичности» [14, с. 4]. В данной ситуации очевидны трудности преподавания русского языка в РТ.

В эпоху «рождения» глобального языка остаётся актуальным вопрос межкультурной коммуникации. Преподавание русского языка в полилингвальной и поликультурной образовательной среде напрямую связано с инновационными процессами, происходящими в мире, в обществе.

Таким образом, глобализация всеохватно влияет на развитие современного русского языка, проявляясь в различных тенденциях: от демократизации до неологизации языка, среди которых большее влияние оказывает медиа-пространство.

### Литература:

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. язык, 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.

2. *Каракозов С.Д., Уваров А.Ю.* Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования: интернет-журнал. – 2016. – № 2. – URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 30.08.2016).

3. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

4. *Бим И.Л., Садомова Л.В.* Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования (науч. рук. проекта действ. член РАО, д-р пед. наук, проф. М.В. Рыжаков). – М.: ЦСОТ, 2014. – 140 с.

5. *Щерба Л.В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учеб. пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во СПбГУ; М.: Академия, 2003. – 160 с.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.

**Ёрова С. Н.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Проблема билингвизма поднимается в последнее время все чаще. Геополитическая ситуация диктует свои правила. По данным статистики сейчас в мире число билингвов заметно превышает число монолингвов и неуклонно растет.

Сейчас можно найти множество публикаций, в которых красочно расписаны преимущества детей-билингвов перед детьми-монолингвами. Там же даются рецепты того, как добиться желаемого, то есть превратить ребенка в билингва.

Само слово *bilingualism* («*bi*» (лат.) - двойной и «*lingua*» (лат.) – язык) является одним из основополагающих условий успешной коммуникации в современном мире, однако в лингвистике до сих пор нет единого подхода к пониманию проблемы двуязычия[2].

Билингвизм, занимая все более значимое место в реалиях современного мира, закономерно представляет собой интерес для философии, психологии, лингвистики, психолингвистики, физиологии и социологии.

Многочисленные современные исследования доказывают, что билингвизм оказывает положительное воздействие на познавательную деятельность человека, расширяет его когнитивное и коммуникативное пространство, позволяет ему открывать новые способы восприятия, мышления и познания. Однако невозможно отрицать и то, что билингвизм, при всех своих положительных последствиях, может иметь последствия.

Закономерно возникает вопрос о выработке системы мер (или программы) по преодолению этих последствий, позволяющих достигнуть реального сбалансированного двуязычия.

За более чем полувековую историю отечественной социальной лингвистики накопилось много вопросов, на которые советская социолингвистика пыталась отвечать исчерпывающе, но сдерживалась «экстралингвистическими факторами» и часто только декларировала ту языковую ситуацию, те тенденции в развитии и языков народов СССР, и национально-русского двуязычия, которые должны были

иметь место в демократическом государстве с обеспеченными правами народов и граждан страны.

Говоря о двуязычии, следует отличать двуязычие (билингвизм) как явление социолингвистическое массовое, характеризующее языковую ситуацию в определенном регионе применительно к этносу или этносам, его населяющим, или просто ситуацию с языковой компетентностью какого-либо этноса, пользующегося в своем большинстве вторым языком.

Именно к этому явлению, на наш взгляд, следовало бы, собственно, применять понятие «двуязычие». Ведя речь о языковой компетенции отдельных людей, принадлежащих к определенным этносам и являющихся носителями определенных языков как родных, уместнее было бы употреблять термин «билингвизм».

В социальной лингвистике и в лингвометодике эти понятия большинством авторов употребляются как равнозначные, как своего рода «терминологические дублиеты».

За прошедшие полвека в изучении явления, связанного с владением двумя и более языками, произошли, конечно, сдвиги.

Т. В. Жеребило дает следующее определение в словарной статье «Билингвизм»: «Взаимодействие двух или трех языков в одном и том же языковом коллективе, языковом социуме. Различается билингвизм как социальное явление и билингвизм как факт речевой деятельности говорящего или пишущего. Социальный билингвизм - это языковые контакты в истории народов и их языков, это современное функционирование языков в одной стране» [3,5].

Однако она же двуязычие считает «дублетом». Понятно, что резких различий между понятиями «билингвизм» и «двуязычие» не должно быть хотя бы потому, что оба слова состоят из взаимопереводимых компонентов, однако семантическое тождество их тоже сомнительно.

До недавнего времени отечественные социолингвисты, рассматривая явление как социальное (вопросы функционирования языков, в первую очередь), пользовались термином «двуязычие», что касается второго термина, социолингвисты использовали слово «билингв(ы)» и значительно реже «билингвизм».

Казалось бы, владение двумя языками несет в себе априори исключительно плюсы, тем более в случае естественного билингвизма; почему же современное общество склонно говорить о «проблеме двуязычия»?

Речь идет скорее о детском билингвизме, о том периоде жизни, когда развитие человеческого мозга предусматривает наиболее полные возможности овладения языковым материалом. Возникает во-

прос: предоставить ли двуязычию право развиваться стихийно, когда второй язык усваивается бесконтрольно и в минимальном объеме, или же развитие обоих языков должно стать направленным и регулируемым? [4].

Как и стихийное, так и контролируемое усвоение языков являются широко представленными в обществе процессами. Необходимо еще раз подчеркнуть, что речь идет о детском (как и подростковом) двуязычии. Ни в сензитивный [Сензитивный период – период наибольшего благоприятствования усвоению каких-либо навыков] период восприятия языка (2-5 лет), ни период последующего роста и взросления ребенок не принимает решение о целенаправленном изучении дополнительного языка. Такое решение – прерогатива родителей. Взрослые люди далеко не всегда владеют полной информацией о процессах, возникающих при изучении двух языков, и о прогнозах подобного обучения. Следует четко осознавать, какие следствия имеет двуязычие [5].

Культурно – ментальный аспект как следствие двуязычия является собой возможность познания не только различных языковых, но и культурных систем.

Согласно проведенным исследованиям, билингвы более восприимчивы к другим культурам, их кругозор значительно шире, чем у ровесников-монолингвов. Переключаясь с одного языка на другой, билингвы способны лучше фокусироваться, выполнять несколько задач одновременно. Кроме того, язык как часть культуры несет в себе представление о системе ценностей и моделей поведения в обществе. Вместе с лексико-фразеологическим запасом носитель языка усваивает информацию, которая необходима для понимания норма социума [6].

Третий аспект следствия билингвизма представляет собой непосредственно языковую составляющую, смысл которой – одинаковое владение лексико-грамматическими системами двух языков, обуславливающее интеллектуальную гибкость и широкие языковые компетенции. У двуязычных детей улучшается речь, память, они способны лучше схватывать не только структуру языка, но и его содержательную часть.

Билингвы обладают более развитым металингвистическим восприятием, то есть способны чаще узнавать неправильные речевые конструкции, понимать грамматические правила. Для каждого предмета у них как минимум два слова [7, 35].

Сознательный подход к обучению и готовность поддержать потенциального билингва – необходимые условия для возникновения двуязычия. Является ли билингвизм нормой? Ответ на этот вопрос

практически уже дан, так как, по статистическим данным, около 70% населения земного шара в той или иной степени владеет вторым языком или даже несколькими (такое явление называется полилингвизм) [8].

В целом ряде стран (Бельгии, Канаде и др.) принят закон о государственном статусе двух языков одновременно, каждый из которых изучается в школе. В целом же, билингвизм – прочно обосновавшееся в современном мире явление, требующее глубокого осмысления и грамотного подхода.

Русский язык в любом случае остается и останется основным, ведущим языком обучения в общеобразовательной школе, почти единственным языком обучения в высшей школе, практически единственным языком делопроизводства и официальной переписки, языком межнационального общения (единственным во многих республиках и основным в некоторых).

### Литература:

1. *Бабина С.П.* Детский билингвизм как педагогическая проблема/ С.П. Бабина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Выпуск 4 (67). – С. 114-117.

2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. - Киев: Вища школа, 1979.

3. *Жеребило Т.В.* Функционирование регионального варианта русского языка в Чеченской Республике. – Назрань: Кеп, 2016. – 279 с.

4. *Копенкина И.Б.* Социокультурный аспект на занятиях по иностранному языку: инновационный подход/ И.Б. Копенкина, И.В. Красильникова// Российская цивилизация на рубеже веков и тысячелетий: монография/ под ред. В.А. Тонких, О.Е. Фарберовой. – Воронеж: Научная книга, 2014. – С.237-250.

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

6. *Кудрявцева Е.Л.* Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал / Е.Л. Кудрявцева// Межкультурная коммуникация и русский язык: сборник научных трудов. – Карлсруэ: Дуральский университет Баден-Вюртемберг, Общество Икарус, 2010. – С. 142-146.

6. *Путь в язык: Одноязычие и двуязычие: сборник статей / под ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеевой. – М.: Языки славянских культур, 2011.*

7. *Тонких В.А.* Психология и педагогика: учебное пособие/ В.А. Тонких, Н.В. Тонких, О.Е. Фарберова. – Воронеж: Научная книга, 2013.

8. *Черничкина Е. К.* Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики / Е. К. Черничкина: автореф. дис. наиск. учен. степ. д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007.

**Юлдашева У. И.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЯДРО В КАТЕГОРИИ ИНТЕРОГАТИВНОСТИ**

Интерогативное (вопросительное) высказывание (ИВ), выражающее потребность в информации о каком-либо положении дел или его уточнении.

Ядро и первооснову конструкции интерогативности составляют лексемы со значением познания, которое реализуется в три этапа: от незнания через узнавание к знанию [1, с.19].

К ядерным компонентам относятся те лексические единицы, в которых сема интерогативности выражена эксплицитно: вопросительные местоимения и наречия, вопросительные частицы, глаголы и идиоматические сочетания, обозначающие активные познавательные процессы, отдельные группы существительных, наречий и слов категории состояния, т. е. лексемы, в семантике которых уже «заложено» интерогативное значение - сема «запрос информации».

Ядро лексико-семантической категории интерогативности состоит из сегментов, каждый из которых формируется по своим собственным правилам. Но объединяющим моментом выступает прагматическая установка на выяснение неизвестного, на преодоление препятствий на пути получения знания [2, с.31].

Первый сегмент представлен вопросительными местоимениями и наречиями:

– Кто тебя просил трогать мои вещи? – сказал вошедший в комнату Володя, заметив расстройство, произведенное мною в симметрии разнообразных украшений его столика. – А где флакончик? Непременно ты... (Л.Н. Толстой. Отрочество, V);

Второй – вопросительными частицами:

Неужели вы в самом деле так думаете? - сказа7 Нехлюдов, пристально вглядываясь в меня.

Серьезно, — отвечал я. (Л.Н. Толстой. Отрочество, XXVI).

Третий - глаголами и глагольными идиоматическими сочетаниями:

Л подошел к Дубкову и спросил его, много ли он протанцевал с ней (Л.Н. Толстой. Отрочество, XXXIX).

Способы представления интерогативного понятия различаются между собой внутриязыковой семантикой, категориальным смыслом, но по денотативной же семантике глаголы, местоимения, наречия и частицы со значением интерогативности равнозначны.

Денотативный семантический компонент «интерогативность» может быть выражен в любой части речи русского языка, что объясняется тем, что любое явление действительности может быть подвергнуто процессу узнавания.

Реализация семантики интерогативности преимущественно осуществляется на синтаксическом уровне и связана с тем, на какой объем получения информации рассчитывает говорящий, обращаясь к своему собеседнику. В связи с этим и выделяются три разновидности вопросительного предложения по ожидаемой информации: обще-вопросительные, частно-вопросительные и альтернативные, которые реализуются в своих структурно-семантических вариантах.

Структурная основа вопросительной конструкции лишена интонации, но каждое конкретное интерогативное высказывание и все его синтаксические изменения обязательно имеют определенную интонационную окраску и обладают большим прагматическим потенциалом. Языковая система предоставляет адресанту разнообразные • возможности выразить в интерогативном предложении свое отношение к предмету речи, к ситуации, о которой сообщается, к адресату.

Интерогативное высказывание реализуется самыми разнообразными структурными типами - простыми и сложными, а также такой синтаксической структурой, как конструкция с прямой речью.

Типичным свойством русских предложений является двусоставность, находящая свое отражение и в построении вопросительного предложения, т. к. вопросы зачастую связаны с выяснением действий и признаков, характерных для конкретного субъекта, представленного подлежащим [3, с.46].

В связи с этим наиболее частотна и общеупотребительна в функции запроса интерогативная конструкция, построенная по образцу простого двусоставного предложения с предикатом речи-мысли и объектом, выраженным вопросительным местоимением:

Иван Сидоров. Чем же они живут?

Муромский. Чем живут?.. Чем живут?! Ну - государево жеванье тоже получают (Сухово-Кобылин. Дело. 1, 88).

При имитации живой разговорной речи используются неполные конструкции, состоящие из одного, но самого важного компонента в конкретной коммуникативной ситуации - ситуации запроса:

Марья Михайловна велит, например, заложить коляску.

- Куда это, маменька? - спросит Наденька

- Поедем прогуляться: погода такая славная, — говорит мать.

(И.А. Гончаров. Обыкновенная история, I, IV).

Сущностные структурные характеристики неполного вопросительного предложения (НВП) заданы условиями функционирования разговорной речи: погруженность коммуникантов в один контекст и общность их понятийной базы. НВП в диалогическом тексте используются в различных целях: экономия языковых средств, передача эмоционального напряжения, достижение успешного коммуникативного эффекта, стилизация под разговорную речь и т. п., и представляют собой обусловленные тем или иным положением дел эллиптические образования, в которых или отсутствует значимый компонент синтаксической структуры, например, полно-знаменательный глагол:

Миленький мой, я вообще ни во что не верю, - усмехнулся он. - Я не верю, а думаю. И мне кажется, что какие-то шансы еще есть.

Шансы? - я задохнулся от возмущения. — После всего того, что вы натворили? Какие там шансы? (В. Войнович. Москва 2042).

или отсутствует член построения, понятный из контекста. Такие конструкции реализуются в определенных коммуникативных условиях, а «выпадая» из них, допускают множественность осмыслений по причине широкой семантической валентности:

Я стоя? посреди известного в Мюнхене магазина Кауфхоф (по-нашему - Торговый двор) в полной растерянности.

В самом деле, всего полно, а что купить не представляю. Джинсы? Зажигалки? Калькуляторы? Жвачки? (В. Войнович. Москва 2042).

В интерогативной ситуации нередко использование односоставных глагольных и именных предложений.

1. Глагольные интерогативные предложения представлены всеми своими типами.

а) Инфинитивные:

Тригорин. Значит, ехать? Опять вагоны, станции, буфеты, отбивные котлеты, разговоры (А. П. Чехов. Чайка, 3).

б) Безличные:

Бросило. Не ладно ль, что ль, пропето?

Курилка. Айда мы! (А.Н. Островский. Снегурочка, 3, I).

в) Определенно-личные:

- Жуешь? — спрашивал Иона свою лошадь, видя ее блестящие глаза. - Ну, жуй, жуй... (А.П. Чехов. Тоска).

г) Обобщенно-личные:

- Может, война началась? Расстреливать возят?..

- Тфью на тебя, дурак! (А. Солженицын. В круге первом, /, 14).

д) Неопределенно-личные:

- Вы имеете понятия о страхах? Позвольте: вас в детстве секли?

- Нет, мои родители питали отвращение к телесным наказаниям (А.П. Чехов. Палата Уз б, X),

2. Именные интерогативные предложения представлены в двух своих разновидностях.

а) Номинативные:

Аркадина. Любовь провинциальной девочки? О, как ты маю себя знаешь! (А.П. Чехов. Чайка, 3).

б) Генетивные:

- Есть у тебя платок? — спросил папа. Я вынул из кармана и показал ему.

- Ну, так возьми на таток эту серую собаку...

- Жирана? - сказал я с видом знатока.

- Да, и беги по дороге... (Л.Н. Толстой. Детство, VII).

Сложные вопросительные предложения менее употребительны в диалогической речи, чем простые. Это объясняется тем, что в диалоге они затрудняют восприятие речи, замедляют процесс общения между коммуникантами, поэтому для диалогической структуры не свойственны многокомпонентные вопросительные сложные структуры, не дающие возможности быстро уловить суть вопроса. Другим фактором, позволяющим избегать сложные конструкции в структуре диалога, является конституция, пропозиция, предварительные знания коммуникантов о создавшемся положении дел. Напротив, в монологической речи (а также художественном диалоге) могут встречаться усложненные структуры СП, состоящие из четырех-пяти предикативных частей [4, с.5].

Интерогативные высказывания, может входить в структуру СПП как придаточная структура, выражающая интерогативное значение в СПП и расположенная после императивных, повествовательных и вопросительных структур:

Она оглянулась и в ту же минуту узнала лицо Вронского. Приложив руку к козырьку, он наклонился перед ней и спросил, не нужно ли ей чего-нибудь, не может ли он служить ей? (Л.Н. Толстой Анна Каренина, А XXX);

как сложная интерогативная структура, всем своим составом выражающая интерогативное значение:

Варенька покачаю головой и положила свою руку на руку Кити.

- Да в чем же стыдно? — сказала она. - Ведь вы не могли сказать человеку, который равнодушен к вам, что вы его любите? (Л.Н. Толстой. Анна Каренина, 2. XXXII);

как интерогативная структура, входящая в сложное синтаксическое образование:

На мой вопрос, где он достал деньги на билет, он, усмехнувшись, напомнил мне о недавнем дерзком ограблении Дюссельдорфского банка когда были убиты один кассир и два полицейских (В. Войнович. Москва 2042);

как интерогативная структура, выражающая вопросительное значение в составе конструкции с прямой речью:

- Граф Вронский, - сказала Анна.

- А! Мы знакомы, кажется, - равнодушно сказа? Алексей Александрович, подавая руку. - Туда ехала с матерью, а назад с сыном, - сказал он, отчетливо выговаривая, как рублем даря каждым словом. - Вы, верно, из отпуска? - сказа? он и, не дожидаясь ответа обратился к жене своим шуточным тоном: - что ж, много слез было пролито в Москве при разлуке? (Л.Н. Толстой. Анна Каренина, I, XXXI).

Структура СПП может включать любой тип придаточного, что объясняется возможностью вопросительного местоимения не только запрашивать информацию, но и выполнять функцию связующего компонента между главной (невопросительной) и придаточной (вопросительной) частями.

При этом сами сложные конструкции сохраняют все признаки СПП с союзным придаточным: главной части свойственна структурно-семантическая незавершенность, обусловленная наличием переходного глагола определенной семантики, которая ориентирует предикативную часть на выполнение заданной синтаксической функции:

Трофимов. Укажите мне, где у нас ясли, о которых говорят так много и часто, где читальни? (А.П. Чехов. Вишневый сад, 2).

Включение интерогативного высказывания в структуру сложно-сочиненной конструкции (ССП) явление довольно редкое, что объясняется структурной организацией речи: эквивалентом СОТ с вопросительной часто выступает сочетание отдельных коммуникативных структур: адресанту «легче» выстроить цепочку простых интерогативных и неинтерогативных предложений, тем самым определив и их семантическую значимость, которая вынудит адресата обратить внимание на каждую из заявленных информации. Задавая «отдельный» вопрос, адресант подчеркивает его значимость, желание услышать на него ответ, при этом адресат не отвлекается на другую информацию.

Высказывание, построенное по образцу СПП, характеризуется как интерогативное в двух случаях:

1) если все части его содержат вопрос:  
- За что же ты Белецкого поцеловала, а меня не хочешь? – спросил Ленин.

- А так не хочу, и все, - отвечала она... (Л.Н. Толстой. Казаки. XXV).

2) если в нем сочетаются повествовательная часть в препозиции с вопросительной частью в постпозиции:

Дружнин. Я с вами согласен; но много ли таких женщин? (А.Н. Островский. Неожиданный случай, 2, IV).

Таким образом, семантика интерогативности - самостоятельное лингвистическое явление, связанное с понятием неизвестности и обладающая ярко выраженным субъективным характером. Наиболее явно она определяется в противопоставлении с другими категориальными семантиками, в первую очередь, с семантиками бытийности и императивности, и представляет собой сложную комплексную организацию, формируемую семантическими категориями адресанта, адресата, характером запроса, основанием запроса.

Круг языковых средств, имеющих в распоряжении адресанта для выражения семантики интерогативности во всех ее прагматических разновидностях (прагмасемах), затрагивает различные уровни языковой системы, что отражает важность и необходимость категории интерогативности в познании мира. Сама разноуровневая система, основной единицей которой является интерогативное высказывание, базирующееся на определенном типе синтаксической конструкции, находится в динамическом взаимодействии.

### Литература:

1. *Акимова, Г.Н.* Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка: Учеб. пособие / Г.Н. Акимова. – Л., 1982. – 130 с.

2. *Валимова, Г.В.* Система вопросительных предложений / Г.В. Валимова // Синкретизм семантики синтаксических единиц: Межвуз. сб. науч. тр. – Ростов-н / Д, 1986. – С. 21-35.

3. *Старченко, А.А.* Семантика вопросов в естественном языке / Е.А. Старченко // Логико-методологические исследования. – М, 1980.

4. *Стельмашук, А.* Функционирование вопросительных предложений в научно-популярном стиле (на материале подязыка медицины): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л., 1987. – 15 с.

**Мухидинова Г. З., Бадалова С. Н.**  
(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

Проблема обновления образовательной системы республики, её реформирования обусловлена необходимостью воспитания высоко-развитой личности, нравственные качества и уровень профессиональной подготовки, которой удовлетворяли бы потребности современного таджикского общества.

Современная образовательная система Республики Таджикистан ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство, что предполагает совершенствование и введение коренных изменений во все составляющие образовательной системы: корректировку целей обучения, изменение методических основ образования, совершенствование средств обучения, обеспечение преемственности обучения на всех этапах образовательной системы и пр. [1, 95]

Осуществление реформирования и обновления образовательной системы имеет под собой законодательную базу. Это, прежде всего, Конституция Республики Таджикистан, - документ, в котором отражена гуманистическая идея равных прав на получение образования всеми гражданами РТ; Закон «Об образовании», в котором отмечается, что стратегическим ориентиром реформы образования в нашей республике является идея формирования новой генерации людей с инновационным, творческим типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой; высококвалифицированных профессионалов с этическим ответственным отношением к миру и ряд других документов.

Учитывая особую роль лингвистического образования в современном поликультурном мире, следует отметить, что реформа образования непосредственно затрагивает преподавание русского и английского языков. Обучение русскому и английскому языкам осуществляется в республике в соответствии с Постановлением Правительства «О государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы» от 03.07.2014 г., №427. Тем не менее функциональное развитие государственного (таджикского) языка и укрепление позиций русского языка как языка межнационального общения являются приоритетными направлениями языковой политики, осуществляемой на высшем государственном уровне, что закреп-

лено Конституцией страны, Законом РТ «О государственном языке» (2009) и Постановлением Правительства Республики Таджикистан от 2 декабря 2003 года «О мерах совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в период на 2004-2014 годы».

Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в новой редакции рассчитана на период с 2015 по 2020 годы. В этих и других документах («Программа инновационного развития Республики Таджикистан на 2011-2020 годы», «Программа компьютеризации основных и средних образовательных учреждений») заложены нормативные положения, обеспечивающие развитие процессов демократизации и гуманизации образования.

В них определена главная задача образования – это создание государством необходимых условий для формирования и развития личности на основе национальной и мировой культуры, на основе общечеловеческих ценностей. Всё это обуславливает необходимость и обязательность внедрения в учебный процесс инноваций, применение новых подходов к организации обучения как в средних общеобразовательных учреждениях, так и высших.

Французское слово *innovation* восходит к латинскому слову, имеющему значение ‘обновление’, ‘перемена’. Следовательно, инновация - это нововведение, новшество. Осуществляемая в республике реформа системы образования предполагает реализацию ряда мероприятий, среди которых переход на двенадцатилетнее образование, внедрение в преподавание каждого школьного предмета компетентностного подхода, а в вузах – кредитно рейтинговой системы, использование новых компьютерных технологий. Эти инновации коренным образом должны изменить представление учителя о его роли в учебном процессе, максимально усилить практическую направленность обучения и, соответственно, должны оказать положительное влияние на качество преподавания русского языка в школе и вузе. В связи с тем, что на современном этапе общественного развития образование превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая тесно связана со всеми другими аспектами человеческой жизни, в ней возникает и реализуется потребность в учителе нового типа. [3, 75]

Новый подход к подготовке учительских кадров - социальный заказ современного общества, доказательством чему является такой документ стратегического значения, как Государственная программа развития образования в Республике Таджикистан на 2010-2015 годы, в которой предусматривается совершенствование не только общеоб-

разовательной школы, но и высшей. Разработка и внедрение инновационных технологий в обучение, будучи обязательным условием развития системы образования, не могут быть осуществлены без качественно новой подготовки педагогических кадров. Следовательно, рассматриваемая проблема касается непосредственно двух уровней образовательной системы: средней и высшей (педагогической) школы. Данная проблема заключается в явном несоответствии фактического и требуемого от выпускников средней школы уровня практического владения русским языком. Это, в свою очередь, является следствием недостаточного владения русским языком выпускниками филологических факультетов педагогических вузов, ведь учитель, не владеющий практическими коммуникативными навыками, не может научить детей русской речи в её устной и письменной формах. В результате обучающей деятельности такого учителя увеличивается количество молодёжи, не владеющей русским языком.

Именно поэтому в настоящее время возникла необходимость введения коренных изменений в систему образования как на уровне среднего, так и высшего образования. От внедрения инновационных технологий в теорию и практику преподавания русского языка в Республике Таджикистан будут, следовательно, зависеть и все другие отрасли научного знания, а также качество подготовки специалистов во всех других областях социальной жизни.

Это верно потому, что в условиях тесного межгосударственного сотрудничества и создания единого образовательного пространства ширятся связи России и Таджикистана во всех областях сотрудничества – и гуманитарной, и технической, и экономической.

Система образования должна облегчить этот процесс, обеспечив гражданам государства практическое владение русской речью, необходимое для жизни. Вышесказанное обуславливает актуальность темы данной научной статьи, заключающейся в выявлении наиболее оптимальных способов внедрения инновационной деятельности в образовательный процесс, в описании и популяризации лингвометодических основ инноваций - новейших обучающих технологий, позволяющих успешно реализовать важнейшие задачи обучения русскому языку как неродному. Степень научной разработанности темы исследования. Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся с 30-х гг. XX века.

С этого момента концепт «инновация» и сопряжённые с ним термины «инновационный процесс», «инновационный потенциал» и другие приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук. [7, 65]

В Республике Таджикистан проблеме инноваций посвящены труды таджикских учёных А.Н. Алиевой, Н. Шоева, Т.К. Тагдирова, М.К. Салимовой, М.Д. Рахмоновой, М.Х. Ходжиева, С.А. Саидова, А.И. Алиевой и др. Над концептуальными положениями и научно-методическим обеспечением педагогической инноватики активно работают таджикские учёные: Ф. Шарифзода, М. Лутфуллоев, И. Х. Каримова, Т.В. Гусейнова, С. Сулаймони, Г.М. Ходжиматова, С.Э. Негматов и др. Новые подходы к организации и содержанию традиционных форм методической работы рассматриваются в исследованиях С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. Существенный вклад в разработку идеи педагогической инновации внесли труды педагогов-новаторов разных периодов, таких как: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, С.Н. Лысенко, В.Ф. Шаталов и др., которые с практической позиции раскрывают суть инновационных подходов в обучении.

Описанию методики применения в обучающей практике многочисленных инновационных приёмов обучения традиционно посвящаются многочисленные статьи и монографии, особенно в настоящее время, когда повсеместно принят лозунг о необходимости внедрения в учебный процесс инновационных обучающих технологий и подходов, в частности компетентностного подхода. Однако философское понимание внедрения нововведений в какой-либо процесс предполагает не отрицание всего того, что было создано до этого, а логический переход к новому через осмысление и совершенствование старого. Именно поэтому «в современном понимании компетентностный подход использует всё 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 приёмов». [4, 95]

Следовательно, любая инновация есть творческое переосмысление всего, что было создано в какой-либо области человеческих знаний прежде, и выработка на основе этого переосмысления нового понимания, представления, действия. Хотя в настоящее время накоплен значительный опыт психолого-педагогической науки в области теории методики и практики преподавания неродного языка, различия в системах двух неродственных языков – родного и изучаемого – в образовательных традициях Таджикистана и других стран не могут не отразиться на содержании учебного материала и используемых методах и приёмах обучения.

Несмотря на несомненные достоинства существующего учебного материала и методики обучения, такие качества русской речи уча-

щихся инофонов, как её лексическая правильность, грамматическая нормированность, связность, сочетаемость, точность и выразительность употребляемых слов и выражений, формирующиеся посредством существующих учебников и практических методов обучения, явно недостаточны при изучении русского языка в средних общеобразовательных учебных заведениях.

Это объясняется тем, что в социальной жизни происходят изменения, непосредственно отражающиеся на личностных установках учащихся, и в каждую новую эпоху в соответствии с этим требуется пересмотр как содержания образования, так и методических подходов к его организации.

Следовательно, необходим анализ, конкретизация и обобщение накопленного опыта, создание новейших лингводидактических идей с учётом педагогических условий, имеющихся в Республике Таджикистан. Причём инновации и инновационные образовательные приёмы, внедряемые в учебный процесс, в обязательном порядке должны не только мотивировать учебную деятельность учащихся, но и быть удобными и экономичными для учителя, понятными ему. Только тогда учитель будет их использовать. В данном исследовании под терминами «инновация», «инновационное обучение» предполагаются все те новые идеи, средства и способы обучения, опирающиеся на информационно-коммуникационные технологии или не использующие их, применяющиеся или предлагаемые педагогами и методистами для совершенствования учебного процесса и повышения его эффективности.

Поставленная проблема данной статьи требуют решения следующих задач:

– изучить и описать современные педагогические понятия «инновация в образовании» и «инновационные методы и приёмы», «компетентностный подход» и современное состояние обучения русскому языку в средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан;

– исследовать особенности и условия использования приёмов и способов формирования предметных, личностных и метапредметных компетенций, обеспечивающих достаточный уровень владения русским языком/русской речью учащихся-таджиков (с учётом ключевых компетенций) на разных этапах обучения: в начальной, основной и средней школе инновационными средствами обучения;

– определить основные трудности учителей русского языка при овладении инновационными способами обучения и внедрении компетентностного подхода в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения;

– проанализировать содержание действующих учебников русского языка и методических рекомендаций к ним на предмет их соответствия требованиям компетентностного подхода и соответствия их принципу коммуникативности;

– разработать комплекс компетентностных заданий, которые позволили бы сделать учебную деятельность учащихся средних общеобразовательных учреждений на уроке русского языка целенаправленной работой по формированию орфоэпических, лексико-семантических, лексико-грамматических и коммуникативных умений и навыков, и обосновать его содержание;

– провести опытно-экспериментальную апробацию в условиях реального педагогического процесса.

Инновационные технологии обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у учителей русского языка и необходимы для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества специалиста.

### Литература:

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов [Текст]. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

2. *Азимов Э.Г.* Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов [Текст]. – М.: Русский язык, 1989. – 76с.

3. *Акишина А.А.* и др. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 9-е изд., стереотип [Текст]. – М.; Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с. ISBN978-5-88337-044-0.

4. *Ангеловски К.* Учителя и инновации: Книга для учителя/ К. Ангеловски [Текст]. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

5. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб.пособие /Т.М. Балыхина [Текст]. -Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.

6. *Беркалиев Т.Н.* и др. Инновации и качество школьного образования: Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына [Текст]: – СПб.: КАРО, 2007. – 144 с.

7. Мясников М.С. Инновации в образовании: дистанционное обучение для школьников/Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2013. С. 149-151

**Бойтемиров Р. М.**  
(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ВОПРОСЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

Изменения, произошедшие в конце 20 века в СССР, образование СНГ, смена государственного строя, экономические преобразования, изменение политической обстановки в бывших республиках – повлияли на состояние социально-коммуникативной сферы, обслуживающей то или иное языковое сообщество. Изменение в функциональных отношениях между компонентами социально-коммуникативной системы языкового сообщества и формирует языковую ситуацию. Языковая ситуация и целенаправленная языковая политика на государственном уровне в Республике Таджикистан позитивно влияют на изучение русского языка в системе высшего профессионального образования страны. За последние десятилетия социальные, политическо-экономические явления привели к миграции народов, их переселению, смешению. Все это приводит к взаимодействию и взаимовлиянию языков и культур. Данный процесс открывает новые границы и возможности в сфере общения, в развитии законов языка. И основными чертами этого явления являются взаимопонимание на всех уровнях функционирования и развития общества, диалог культур, толерантность. Это все привело к пристальному вниманию изучению вопросов функционирования иностранных языков как основой межкультурных коммуникаций. В нашем случае это изучение русского языка и русской культуры. В современном мире тот или иной иностранный язык выступает как средство познания мира, приобщения к культуре народа изучаемого языка и более глубокому осознанию своей родной культуры. Изучение и владение другим языком приводит к межкультурной коммуникации. И поэтому вопросы по межкультурной коммуникации в последнее время приобретают всё большую актуальность в связи с процессами глобализации и интенсивной миграции.

В современном обществе русский язык занял положение языка международного и межнационального общения. В связи с расширением межкультурных контактов возрастает потребность общества в специалистах, владеющих русским языком. Любой язык является главным выразителем культуры и одновременно посредником в межкультурном коммуникационном процессе. На современном этапе обучения русского языка важной задачей является определить соотношения языка и культуры. В современном мире языковая коммуникация — это общение, передача информации от человека к человеку — специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем).

Межкультурной коммуникацией называются разнообразные формы взаимодействия индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам [3, 90]. Однако для данного достижения необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общая для всех участников процесса, которая в теории коммуникации называется межкультурной компетенции или компетентности. Под коммуникативной компетенцией в области русского языка мы понимаем способность и готовность студентов национальных групп использовать русский язык в разных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка, при работе с различной информацией, в совокупности знаний методического, социолингвистического и социокультурного планов; способность к ведению диалога культур, что невозможно без знания собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Язык является обязательной предпосылкой для человека как культурного существа: без языка нет культуры.

А «каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире». [1, 65]

Одним из значимых компонентов изучения русского языка является сформированность коммуникативной компетенции. И первоначальной ступенью в этой области является поиск новых методик преподавания русского языка, формирование правильных педагогических условий для развития речевой компетенции, расширение границ межкультурного общения. Овладение правилами речи является важной частью способности человека быть членом сообщества. Речевая компетенция студентов национальных групп включает в себя как лингвистические, так и невербальные выражения русского языка.

В основе любой коммуникации, то есть в основе речевого обще лежит «обоюдный код». Люди разных культур по-разному выражают радость и отчаяние, любовь и ненависть, разное восприятие языковой картины мира.

«Язык не существует вне культуры, т.е. внесоциально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные структуры, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать «мир изучаемого языка» [1, 43].

Комплексный подход, сочетающий собственно лингвистическую подготовку и знания социокультурного контекста изучаемого языка, позволяет обеспечить адекватный перевод с неродного языка на родной.

Таким образом, чтобы достичь правильного решения и употребления речевой компетенции, необходимо усвоить социокультурные аспекты общения на изучаемом языке.

### **Литература:**

1. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во: МГУ, 2008. – 352 с.
2. *Головлева, Е. Л.* Основы межкультурной коммуникации / Е. Л. Головлева. – М.: Изд-во: Феникс, 2008. – 224 с.
3. *Григорьев, Б. В.* Intercultural Communication / Межкультурные коммуникации / Б. В. Григорьев, В.И. Чумакова. – М.: Издательство: Петрополис, 2008. – 404 с.

**Гафорова Н. З.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **К ВОПРОСУ О ДЕРИВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЯХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Настоящее исследование выполнено в русле формирующейся в современной лингвистике концепции дериватологического описания языка и деривационной лексикологии как его части.

Деривация (от лат. *derivatio* - отведение, образование) - принятое в структурной лингвистике и теории речевой деятельности понятие формальной, семантической и функциональной производности и иерархии единиц всех уровней языковой системы, а также понятие

межуровневых отношений; например: снеГ - снеЖок (фонетическая деривация на морфонологическом уровне); объявлять - объявление (словообразовательная деривация); медведь - медведь (о человеке) (лексическая деривация); Пришла зима - Зима пришла (экспрессивный порядок слов) (синтаксическая деривация). Исчислением деривационных процессов, или отношений, занимается наука дериватология, основы которой были заложены в трудах М.В. Ломоносова, А. А. Барсова, Н. И. Греча, Ф. И. Буслаева, С. О. Карцевского. Термин «деривация» был введён Е. Куриловичем в 30-х гг. XX в.

Параметрами, в которых рассматриваются деривационные отношения в языке, выступают системно-уровневая организация лингвистических единиц, закономерности формирования типичных синтагм, актуализация функционального статуса единиц различной уровневой соотнесенности, взаимообусловленность лексической деривации и синтагматической дистрибуции.

Синтагматические отношения, порождающие языковые дериваты должны быть определены в соответствии с внутренними закономерностями исходного уровня. Данное явление объясняется тем, что языковые дериваты реализуются в тесной связи с различными уровнями.

По нашему мнению, в таком случае плодотворной может оказаться теория Д. Н. Шмелева об эпидигматических или деривационных отношениях языковых единиц [11, 194]. Но Д. Н. Шмелев этот вопрос рассматривает в общем плане, поэтому по его теории деривационные отношения четко не разделяются.

Как известно, деривационные отношения различных типов единиц актуализируются в соответствующих уровнях микросинтагмамы, лежащими в основе горизонтальных связей компонентов языковой деривации. При этом языковые микросинтагмы, в отличие от формирующихся в результате свободной речевой комбинации языковых единиц, характеризуются наличием твердых правил, типичностью высказывания в памяти носителей языка [10, 157].

Синтагмы, образующиеся на уровне слова, называются «внутренними синтагмами», которые различаются по следующим параметрам: 1) композитивные синтагмы, отражающие отношения внутри сложных слов, 2) дериватно-формативные синтагмы, свойственные простым словам, 3) флекционно-формативные синтагмы - формы слов [2, 29].

Следовательно, любая синтагма - это результат синтагматических отношений языковых единиц. И, так как синтагматические отношения предполагают линейную последовательность языковых единиц, эти отношения нуждаются в дополнительных разъяснениях с

учетом деривационных закономерностей языковых единиц. Поскольку деривация языковых единиц реализуется в тесной связи с различными уровнями в виде синтагматических отношений, то результаты синтагматических отношений должны определяться в соответствии с внутренними закономерностями деривации исходного уровня.

Элементы, которые составляют внутренние синтагмы, называются «контенсивными единицами». [7, 8] Исходя из функциональных характеристик уровневых единиц, они подразделяются М. В. Никитиным на четыре вида: «дистинкторы, фиксаторы, номинаторы и коммуникаторы». Он считает, что «дистинктором является такая единица, которая способна различать смысл в составе единиц высшего порядка, но сама по себе не соотносится каким-либо концептом» [7, 8]. К числу таких элементов относятся фонемы, напр.: в таких словах-как 'бить, быть' фонемы 'и' и 'ы' имеют статус дистинкторов.

Фиксаторы – это «те единицы, которые не только различают смысл, но и фиксируют его, т. е. соотносены с определенными единицами содержания» [7, 8]. К числу таких элементов относятся морфемы. Например, в словах 'школь' + 'ник', 'пре+по+дава+тель' новые значения фиксируются при помощи морфем.

Функциональные возможности фиксаторов реализуются в непосредственной связи с номинаторами, ибо во вхождении морфем в состав более высокого уровня (уровня слова) решающим фактором служит именно номинативная функция. А номинатор – это такая единица, «которая сама по себе способна актуализировать в сознании фиксируемый ею концепт». В свою очередь, функциональные характеристики номинаторов проясняются через коммуникаторские функции речевых синтагм, возникающих в результате соединения языковых единиц [7, 8-9].

Таким образом, контенсивные единицы имеют большое значение для интерпретации структурного состава дериватов. Причём функции данных элементов не ограничиваются границами какого-либо уровня. Поддерживая взгляды М. В. Никитина на функциональность языковых единиц, можно утверждать, что иерархические отношения учитывают наряду с обычным порядком и обратный порядок. К примеру, коммуникаторы могут использоваться в качестве номинаторов, номинаторы – фиксаторов, фиксаторы – в качестве дистинктора. Взаимоотношение коммуникаторов и фиксаторов можно заметить при образовательном процессе сложных слов и фразеологических единиц, так как в основе этих языковых единиц лежат свободные словосочетания и даже предложение. При образовательном процессе сложных слов номинаторы являются первичными структурными компонентами. Компоненты сложных слов после получения статуса язы-

кового явления претерпевают качественное изменение и приобретает качество фиксатора.

Но все виды фиксаторов не могут применяться самостоятельно, вследствие чего в источниках их называют «формативами» [6, 558]. Исходя из вышеизложенного, можно назвать деривационные отношения, возникающие при участии таких фиксаторов, формативно-деривационными. Реализация этого отношения опирается на морфологический уровень языковых единиц и предполагает обычный порядок иерархичности: ‘школь’ + ‘ник’ // ‘однокласс’ + ‘ник’.

При исследовании процесса образования сокращенных слов особую важность имеют функциональные возможности контенсивных единиц. В данном случае наблюдается обратная иерархия языковых единиц, где фиксируются: а) образование синтагматического единства в результате выполнения фонологическими дистинкторами функций морфологических фиксаторов; б) возникновение формальных образований с помощью внутренних возможностей морфологических фиксаторов; в) функционирование вышеуказанных синтагм в качестве номинаторов. Следовательно, в процессе возникновения сокращенных слов формальное образование имеет первостепенное значение, и такие слова заимствуют семантическую основу из сложных существительных. Поэтому между сложными существительными и их сокращенными вариантами всегда сохраняются синонимические отношения: ‘БАМ’ - ‘Байкало-Амурская магистраль’, ‘вуз’ – ‘высшее учебное заведение’.

Однако, несмотря на то, что подобные деривационные отношения связаны со сложными существительными, производные номинаторы не имеют отношения со своей основой (сложными существительными). Это объясняется тем, что при использовании дистинкторов в функции фиксатора преобладают экстралингвистические факторы, вызывающие тенденцию к экономии средств, сжатости, лаконичности.

На деривационные отношения, благодаря которым в языке возникают формальные образования, опирается и синтагматическая последовательность, возникающая при употреблении дистинкторов в функции фиксатора. Значит данный вид деривационных отношений целесообразно квалифицировать как морфонологические деривационные отношения.

«Синтаксический способ словопроизводства» является одним из синтагматических процессов, обеспечивающих возникновение вторичных лексических единиц. Основой для возникновения таких дериватов служат свободные конструкции, и реализация подобных процессов опирается также на функциональные возможности лингвисти-

ческих единиц. В этом случае сложные слова входят в ярус слова благодаря следующим функциональным, структурно-семантическим изменениям свободных единиц, выполняющих функцию коммуникатора.

1. Компоненты, выполняющие роль коммуникатора в свободных конструкциях, в результате трансформации свободных словосочетаний в сложное слово меняются функционально и выступают в качестве номинатора. Такое функциональное изменение происходит из-за десемантизации и лексикализации словосочетаний.

2. Сложные слова в связи с лексикализацией свободных конструкций возникают не всегда сразу: коммуникаторы, которые в процессе лексикализации начинают выполнять функции номинатора, на первом этапе еще продолжают сохранять свою субъективность. Они получают статус явления, непосредственно возникающего в языке, лишь со временем после социального признания.

3. В результате трансформации свободных словосочетаний в сложное слово деривационные операторы, выраженные в их составе эксплицитно, получают имплицитный вид. Например, 'шёлкомбинат' ('шёл' + 'ко комбинат') и т. д. Отражающаяся в сложных словах подобная деривация в источниках называется деривацией с опущенным оператором.

В данном случае их целесообразно наименовать исходя из имплицитности деривационного оператора. Отсюда, такие сложные слова, правильнее называть лексическими дериватами с имплицитным оператором, а сложные слова, возникающие на основе сочетаний типа определяющее-определяемое - дериватами с нулевыми операторами.

4. В связи с тем, что сложные слова постепенно занимают место на уровне словарных единиц, номинаторы, входящие в их состав, претерпевают известное качественное изменение: компоненты, играющие роль номинаторов, получают статус фиксатора. Поэтому компоненты сложных слов определяются, в отличие от компонентов словосочетаний, как морфема [4, 173].

Этот процесс В. И. Кодуховым объясняется так: «Существенной особенностью словообразовательной модели является ее промежуточный, связующий характер: она включает производные слова в морфологическую систему языка, его чаще речные разряды и группы; она в то же время включает вновь образованное слово в лексико-семантическую систему языка, его лексико-семантический разряд и группу» [4, 44-47].

Бесспорно, это относится также и к сложным словам. Именно эти факторы стали причиной того, что сложные слова, будучи структурно-компаративными словарными единицами, сохраняют за своими

компонентами достаточно четкую автосемантическую. Поэтому деривационные отношения между подобными компонентами вернее называть композитивно-деривационными отношениями.

Другой вид деривационных отношений наблюдается в связи с семантическими процессами. В частности, как это бывает в словообразовании, семантические компоненты многозначных слов входят между собой в деривационные отношения. Например, при фиксации в словарях какого-либо значения в переносном смысле наблюдается, что данный смысл возникает на основе другого значения. По мнению Д. Н. Шмелева это явление можно назвать «третьим измерением» [11, 263].

По этому же поводу Ю. Д. Апресян пишет: «Более точно мы хотим показать, что семантические отношения между разными значениями некоторых слов могут быть подобны семантическим отношениям внутри определенного словообразовательного типа» [1, 175-176]. В лингвистике данному явлению стали уделять внимание только в последние годы. Это можно увидеть, в частности, на примере работ Е. В. Падучевой [9, 30-35], А. А. Зализняк [3, 14-25] и Г. И. Кустевой [5, 85-109].

Действительно, в семантической деривации, как и в лексической деривации, велико значение синтагматической дистрибуции. Формирование синтагматической дистрибуции тесно связано и с процессом семантико-синтаксической валентности. Когнитивное значение, которое имеет место во внутренней структуре слова, появляется при помощи семантико-синтаксической валентности [8, 59]. Отношения, возникающие между основным и производным значениями, являются семантико-деривационными. В результате взаимоотношения связей между основными и производными значениями семантические номинаторы претерпевают качественные изменения и занимают место в парадигме дериватов с формально-семантической основой.

### Литература:

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М., 1974. С.175-176.
2. Блох, М. Я. Теоретические основы грамматики. – М., 1986. С. 29.
3. Зализняк, А. А. Семантическая деривация синхронии и диахронии: проект «каталога семантических переходов» // Вопросы языкознания. 2001. № 2. С.14-25.
4. Кодухов, В. И. Словообразовательный ярус и словообразовательная модель // Актуальные проблемы русского словообразования:

тез. докл. и крат. сообщ. III Респ. науч. конф. – Ташкент, 1978. С. 44-47.

5. *Кустева, Г. И.* Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 85-109.

6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. С. 558.

7. *Никитин, М. В.* Лексическое значение слова. – М., 1983. С. 8-9.

8. *Никитин, М. В.* Основы лингвистической теории значения. – М., 1988. С. 59.

9. *Падучева, Е. В.* Глаголы создания образа: лексическое значение и семантическая деривация // Вопросы языкознания. 2003. № 6. С. 3035.

10. *Соссюр, Ф. де.* Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.

11. *Шмелев, Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики. – М.: Наука, 1973. 280 с.

**Махкамова М. М.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

При обучении русскому языку в таджикской школе учителя - практики встречаются с большими трудностями, в первую очередь, по преодолению межъязыковой звуковой, грамматической и лексико-семантической интерференции, обусловленной влиянием родного языка.

Сопоставительная характеристика языковых явлений с целью установления сходств и различий в грамматическом строе контактирующих языков позволяет выявлению случаев благоприятного и тормозящего воздействия родного языка на усвоение структуры изучаемого языка. «Однако, как бы то ни было, - пишет Н.М. Шанский, - но без учета специфики родного языка невозможны методическая адаптация и презентация изучаемого языкового материала, рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактика и устранение интерференции, совершенствование лингвистических методов и приемов, в частности, точного определе-

ния места и роли сопоставления на разных этапах обучения и в разных формах учебной работы» [9, 225].

Например, тема «Род имен существительных» была и остается одной из наиболее трудных для учащихся таджикской национальной школы. Это обуславливается отсутствием категории рода в таджикском языке и сложностью его проявления в русском языке, что следует считать основными причинами типичности и устойчивости ошибок в согласовании слов.

Одной из основных лексико-грамматических категорий, присущих именам существительным в русском и таджикском языках, является категория числа. Ее принято называть словоизменительной грамматической категорией.

Существительные в форме единственного числа в сопоставляемых языках обозначают один предмет в ряду однородных предметов, а в форме множественного числа выражают неопределенное количество этих однородных предметов - от двух до бесконечности (или же один - более чем один). Такое разграничение имен существительных (один - не один) носит морфологический характер, выражающий системой окончаний: рука - даст, руки - дастон; дом - хона, дома - хонаъо; брат - додар, братья - додарон; дочь - духтар, дочери - духтарон и т.д.

Глагол в русском и таджикском языках является не только наиболее употребительной частью речи, но и весьма сложной в морфологическом отношении. В русском языке глагол обладает категориями переходности и непереходности, лица, времени, наклонения, вида, залога, числа, а прошедшее время имеет и форму рода.

В таджикском языке глагол характеризуется развитой системой флективных и аналитических форм, служащих для выражения особых глагольных грамматических категорий — лица и числа, модальности, времени, залога и различных видовых оттенков (ср. мехонам — «я читаю», хонед — «читайте», хондам — «я прочитал», хонда будам — «я читал прежде», хонда шуд — «прочитано» и т. п.).

В синтаксическом отношении глагол в русском и таджикском языках большей частью выполняет одну и ту же функцию - функцию сказуемого. Али сажает дерево. – Али дарахтшинонидаистодааст.

Категория времени в русском языке находится в неразрывной связи с категорией вида. В современном русском языке существуют формы трех времен, из которых глаголы несовершенного вида имеют все три времени, а глаголы совершенного - только формы прошедшего и будущего простого времен.

Что касается глаголов прошедшего времени, то в русском языке они образуются с помощью суффикса - л, изменяются по родам, но не изменяются по лицам.

Повествовательные или перфектные формы таджикского глагола (по таджикской терминологии наклі или хабарі) уже с давних пор привлекают к себе внимание исследователей. Упоминание о них в той или иной мере встречается почти во всех грамматиках, учебных пособиях и диалектологических работах по таджикскому языку, хотя количество указанных форм у различных авторов неодинаково. В литературном языке таких форм четыре. Первая из них образуется от причастия (оно же деепричастие) прош. времени основного глагола с помощью краткой формы глагольной связки (приводим парадигму от глагола хондан-читать, учиться):

Ед. число	Мн. число
1. хондаам	хондаем
2. хондай	хондаед
3. хондааст	хондаанд

Вторая форма, производная от первой, образуется присоединением к ней приставки ме-:

Ед. число	Мн. число
1. Мехондаам	мехондаем
2. Мехондай	мехондаед
3. Мехондааст	мехондаанд

Третья форма, тоже производная от первой, образуется от причастия прош. времени основного глагола с вспомогательным глаголом будан-быть, который ставится в первой форме:

Ед. число	Мн. число
1. Хонда будаам	хонда будаем
2. Хонда будай	хонда будаед
3. Хонда будааст	хонда будаанд

Четвертая форма, производная от третьей, образуется от причастия прош. времени основного глагола с вспомогательным глаголом истодан-стоять, пребывать, который ставится в третьей форме:

Ед. число	Мн. число
1. Хонда истода будаам	хонда истода будаем
2. Хонда истода будай	хонда истода будаед
3. Хонда истода будааст	хонда истода будаанд

Упоминание о перфектных формах мы встречаем уже в самых ранних грамматических пособиях по таджикскому языку, в частности, в «Кратком грамматическом очерке таджикского языка», А.А. Семенова. Здесь отмечены три перфектных формы: первая, вторая и третья. Однако представлены они не как единая группа, а раз-

рознено, близость в их образовании и употреблении не подчеркнута. Первая форма названа «прошедшее настоящее время». По словам автора она «употребляется (главным образом, в письменности) в значении прошедшего совершившегося действия, результаты или последствия которого продолжаются или остаются до настоящего времени, вроде шунидаам-я слышал и до сих пор помню» [3, 34]. Вторая форма не получила у А.А. Семенова специального наименования. Отмечены два случая ее употребления: 1) для выражения настоящего будущего времени в значении намерения теперь сделать то-то в ближайшем или отдаленном будущем и 2) для выражения прошедшего многократного вида в значении русских глаголов с окончаниями ы вывал, или, в некоторых случаях, за утратою последних, в смысле приближающихся к ним многократных глагольных форм нашего письменного и книжного языка. Относительно третьей формы, названной «давнопрошедшим» или «прошедшим предварительным временем», сказано, что она обозначает «действие, совершившееся прежде другого прошедшего действия, но результаты или следствия которого делятся до этого, связанного с ним действия».

Более отчетливо общность в образовании и значении этих форм отражена проф. И.И. Зарубиным в его «Очерке разговорного языка самаркандских евреев» [2, 154]. Здесь же мы находим и наиболее полную и ясную характеристику их значения (на диалектальных материалах). И.И. Зарубин пишет о них следующее:

«С синтаксической точки зрения еврейско-таджикский перфект, помимо своего основного значения, употребляется также в качестве времени логического заключения (оно же повествовательное), подчеркивающего, что говорящему факт известен с чужих слов или по побочным обстоятельствам или результатам, обычно даже преимущественно в этом значении.

Прежде прошедшим временем по отношению к перфекту является плюсквам перфект, вполне соответствующий по форме персидскому типу карда будааст.

Прибавление префиксаме- к формам перфекта создает новую форму, развившую свое значение в двух направлениях. С одной стороны, она аналогична прошедшему несовершенному, употребляясь, когда действие известно с чужих слов, с другой стороны, она выражает в косвенной речи (после прошедшего времени управляющего глагола) намерение, приписываемое третьим лицам являясь, таким образом, способом выражения будущего времени».

О.А. Сухарева применяет по отношению ко всем этим формам общее название прошедшие в настоящем или прошедшие повествова-

тельные времена, а в скобках приводит также и таджикское их название «замони гузаштаи накл».

Более конкретно первую форму она называет «совершенное прошедшее повествовательное», вторую форму-«несовершенное прошедшее повествовательное», третью - «давно-прошедшее повествовательное».

Это же форма (главным образом III л.ед. и множ. числа) является и прошедшим повествовательным, употребляющимся в рассказах и в разговоре в тех случаях, когда событие передается с чужих слов, сам говорящий его не видел». А в примечании добавляет: «Прошедшие повествовательные времена иногда имеют особый оттенок; фраза: ин ош бомазза будааст-точнее всего может быть переведена: «это кушанье оказалось вкусным». И далее во втором примечании: «Прошедшее повествовательное несовершенного вида, употребленное с этим оттенком переводится будущим временем с оттенком намерения. Пример: Ахмад ба Тошканд мерафтааст- оказывается, Ахмад собирается ехать в Ташкент».

Категория вида характерна для обоих языков. Однако практическое усвоение и правильное употребление видов русского глагола учащимися связано с большими трудностями. Объясняется это прежде всего существенными различиями в семантике и образовании видов в контактирующих языках. В русском языке глаголы совершенного вида образуются при помощи приставок и суффиксов от глаголов несовершенного вида: читать - прочесть, писать - написать и т.д.; путем чередования гласных звуков: умереть - умирать; перемещения ударения: вырезать - вырезать; путем супплетивизации: брать - взять, ловить - поймать и т.д.

Выявленные нами существенные различия грамматического характера между глаголами контактирующих языков позволяют определить потенциально возможные виды межъязыковой интерференции в русской речи учащихся-таджиков.

Многообразие грамматических значений русского глагола создает для таджиков значительные трудности при употреблении глагольных форм в речи. Ряд умений и навыков, основанных на знаниях по глаголу, чаще других подвергается влиянию интерференции. Для прогнозирования и предупреждения специфических ошибок, а также для разработки эффективной методики обучения системе русского глагола в таджикской школе необходимо осуществить сопоставительный анализ глагольных форм в русском и таджикском языках.

Следовательно, структурно-типологический анализ грамматики контактирующих языков дает возможность лишь прогнозировать

трудности, обусловленные особенностями изучаемого языка и влиянием родного.

Таким образом, острой и насущной задачей следует считать создание детальной сопоставительной грамматики русского и таджикского языков, которая стала бы лингвистической основой методики преподавания русского языка в таджикоязычной аудитории. Сейчас уже не возникает сомнений, что преподавание русского языка в таджикской школе может быть успешным только при условии, если учитель будет знаком с основными структурными особенностями современного русского языка по сравнению с таджикским. Зная черты сходства и различия между ними, он должен использовать эти знания в процессе преподавания.

### Литература:

1. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972.
2. *Джамалов К. Э.* Проблема преодоления интерференции в русской речи учащихся рутульцев. Дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук – Махачкала, 1999
3. *Закирьянов К.З.* Двужычие и интерференция. Учебное пособие. – Уфа, 1984, 144 с.
4. *Михайличенко Г.С.* Способы и средства выражения в таджикском языке русских падежных отношений. – Душанбе, 1959
5. *Милованова Т.А.* Сравнительная характеристика глагольных форм изъявительного наклонения таджикского и русского языков. - Аспирантский сборник, т.3. – Душанбе: 1958
6. *Мошеев И.Б.* Типология морфологической системы русского и таджикского языков – М., 1990
7. *Расторгуева В.С.* Таджикско-русский словарь. – М., 1949 (1950). С. 529.
8. *Расторгуева В.С.* Опыт сравнительного изучения таджикских говоров. – Москва, 1964
9. *Шанский Н.М.* Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов. В 3 ч. / Н.М. Шанский- 2-е испр. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.

## **К ВОПРОСУ ОПИСАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ**

Разного характера перемены в современном обществе (общественно-политические, социально-экономические и т.п.), интенсивно происходящие в последние десятилетия, вызвали значительные изменения в открытой для них лексико-семантической системе языка. Интенсивные изменения наблюдаются, на наш взгляд, и в сфере общественно-политической лексики (см. далее - ОПЛ). Как известно, лексическая подсистема языка является наиболее подвижной, чувствительной к изменениям в языке. Она быстрее и шире, чем другие языковые структуры, реагирует на перемены как в общественно-политической жизни, так и в других сферах. При этом процесс изменения лексики почти непрерывен, и в этом заключается связь языка с различными сферами общественной жизни (например, политической). Такая связь отражается в утрате устаревших слов, в пополнении количества новых слов, а также в развитии новых значений у активных лексических единиц и в образовании новых устойчивых выражений [3, 224-227]. Наряду с новыми языковыми элементами (общим словарным фондом) существуют и относительно пассивные единицы, составляющие основной словарный фонд. Это “главная устойчивая материальная и структурная основа обогащения и развития словарного состава языка” [2, 48]. Основной словарный фонд определяет историческое развитие языка на определенном этапе и сохраняется в течение разных этапов его существования. Т.о., словарный состав языка наиболее подвержен общественно-политическим и социальным изменениям и особенно это проявляется в составе ОПЛ. Как отмечается в современной лингвистической литературе, параллельно с исчезновением лексем имеет место и противоположный процесс, а именно: непрерывное образование новых единиц. И естественно, новые слова отражают новейшие реалии и понятия. Отмирание старых, ставших ненужными слов не разрушает лексический состав языка, т.к. единицы остаются в языке, но они переходят в “категории, уже существующие во всяком литературном языке” [7, 136] (например, полиция, городской, пристав и др.). Т.о., лексико-семантические системы не изменяются, они взаимопроникают, поэтому можно в настоящее время видеть лексические пласты прежних периодов развития языка. Причины возникновения новых значений отживших слов и создания новых единиц заключаются в изменении общественно-политической жизни в каждую историче-

скую эпоху. При этом способ образования новых единиц определяется внутренними законами развития языка.

По мнению В.В. Виноградова, внутренние закономерности развития словарного состава имеют место как в общих типах семантических изменений слов, в принципах использования прежних слов для выражения новых понятий путем переносного употребления, путем расширения или видоизменения значений существующих слов, так и в закономерных связях разных лексических разрядов или групп слов, а также в исторически развивающихся и меняющихся способах формирования новых слов из словообразовательных элементов языка [2, 76]. Несмотря на то, что пополнение лексического состава активнее наблюдается в переломные исторические периоды, тем не менее в развитии и формировании словарного состава (и ОПЛ) языка нет разрыва между прежним и последующим его состоянием. Итак, ОПЛ быстро входит в повседневное общение, в повседневную речь и становится неотъемлемой частью активного словаря современного русского языка в силу возрастающей политической активности современного общества.

Однако общественно-политические наименования не отличаются степенью стабильности, т.к. сфера функционирования ОПЛ определяется политической жизнью общества, а также историческими событиями и этнокультурной спецификой. Первым из русских лингвистов обратил внимание на этот разряд лексики И.А. Бодуэн де Куртенэ в работе “Некоторые общие замечания о языковедении и языке”, 1871 г., выделяя как психический, так и социальный аспекты языка [1, 19]. С начала 50-х годов появилось большое количество работ, в которых рассматриваются проблемы, связанные с формированием, функционированием, структурой ОПЛ (А.Л. Голованевский, И.Ф. Протченко, Ю.Д. Дешериев, В.М. Никитин, А.Е. Супрун и мн. др.). Вслед за И.Ф. Протченко и Т.Б. Крючковой, мы принимаем следующее определение ОПЛ, понимая под ней совокупность лексических единиц, обозначающих понятия, связанные с идеологией; ту часть словаря, которую составляют названия явлений и понятий из сферы общественно-политической жизни.

В лингвистической науке определение ОПЛ не находит однозначного решения. Например, в зарубежной лингвистике широко распространены термины “общественно-политический словарь”, также “совокупность лексических единиц, обозначающих экономические, социальные и политические отношения между общественными классами”, другие ученые включают в определение наименования исторических процессов; некоторые лингвисты к общественно-политическому словарю относят все термины, имеющие отношение к обществу.

В советской лингвистической литературе активно использовался термин ОПЛ. Так, И.Ф. Протченко понимает под ОПЛ “часть словаря, которую составляют названия явлений и понятий из сферы общественно-политической жизни, т.е. из области политической, социально-экономической, мировоззренчески-философской” [6,103]. Л.А. Мурадова дает более формализованное определение, считая, что ядро ОПЛ составляют лексические единицы, в структуру значения которых входят компоненты “политический” и “социальный”. Х.М. Милитц считает, что всем семам общественно-политического словаря присуща одна общая сема – “связанный с обществом”, но она в каждом конкретном случае может занимать различное место в иерархии сем [4, 8]. Одни исследователи понимают под ОПЛ широкое множество лексических единиц, относя к ним всю лексику общественно-политических текстов. Другие называют политической лексикой, как общеупотребительные лексические единицы, так и термины. Например, В.М. Лейчик к ОПЛ относит сугубо научные термины (термины общественных и политических наук), профессионализмы и общелитературные слова и выражения, номенклатурные единицы, собственные имена, эмоционально окрашенные лексические единицы [5, 92]. Однако в этом случае границы ОПЛ являются размытыми, состав разнороден, поэтому становится невозможным выявить какие-либо общие признаки, характеризующие это множество единиц в целом, без чего выделение той или иной лексико-семантической подсистемы неосуществимо. В современной лингвистике вопрос определения границ и состава ОПЛ и общественно-политической терминологии вызывает острые дискуссии. Совершенно очевидно, что ОПЛ и общественно-политическая терминология представляют собой динамичные системы, тесно взаимодействующие друг с другом. ОПЛ возникает в языке внешне примерно так же, как и другие лексико-семантические подсистемы.

Однако большую часть их составляют лексемы, являющиеся результатом вторичной номинации, т.е. полученные путем переосмысления исконных или заимствованных слов, уже существовавших в языке. Как правило, изменения происходят с ОПЛ, являющейся по происхождению терминологией. С одной стороны, она пополняется за счет того, что часть узкоспециальных и уже долгое время функционировавших наименований становятся широко, употребительными, кроме того, в ОПЛ могут переходить и вновь возникшие термины. С другой стороны, отдельные лексемы перестают быть активно функционирующими элементами подсистемы ОПЛ [4, 24-25]. Наряду с активно функционирующей частью ОПЛ есть некоторое количество историзмов. В истории изучения ОПЛ существуют различные точки

зрения выделения этапов ее становления и развития. В лингвистической практике традиционно выделяют два этапа: первый этап: 1917 г. – начало 50-х г., когда политическая лексика не являлась объектом специального изучения, хотя в 20-е годы в лингвистике отмечаются научные работы по исследованию социально-политических процессов в языке (Баранников, Винокур, Карцевский, Поливанов, Щерба и др.); второй этап: начало 50-х г. – до конца перестройки, так называемый тоталитарный язык советского периода (Баранов, Караулов, Костома-ров и др.). Политический язык тоталитарного общества, отмечает А.П. Чудинов, характеризовался как ритуальный, т.к. в нем существовали традиционные правила политической коммуникации. Основная задача политической коммуникации того времени заключалась в фиксации своей приверженности правилам и подтверждениям социальной роли. Исследования последнего времени позволяют выделить третий этап развития языка: этап постсоветской эпохи – до настоящего времени. Это политический язык постсоветской эпохи (Ермакова, Земская, Купина, Какорина, Чудинов и др.). Общим для всех периодов является то, что политическая лексика каждой эпохи активизировалась в употреблении и динамично изменялась. В каждом периоде существовала потребность и были условия для создания новых слов, отражающих новые явления политической жизни. Как известно, изменения в политической жизни получают отражение и в современном политическом дискурсе, и в политическом языке, который является формой выражения политического текста. По замечанию А.П. Чудинова, социальная востребованность политической лингвистики определяется возрастающим интересом общества к механизмам политической речи. Поэтому актуальными проблемами современной лингвистики являются проблемы изучения политического языка и политического дискурса. Существуют различные структурно-семантические классификации ОПЛ, в основу которых положены такие важные критерии, как состав и тематический принцип. Исходя из последних работ по семантическому анализу лексики, при структурно-семантической классификации ОПЛ следует учитывать три основных критерия: соотнесенность с общественно-политической терминологией, тематическое распределение и степень эмоциональной окрашенности. По первому признаку вся ОПЛ делится на две большие группы: ОПЛ, являющаяся по происхождению терминологией (гуманизм, демократия, прогресс), и ОПЛ, не являющаяся по происхождению терминологией. Первая группа делится на тематические группы в соответствии с классификацией общественных наук: ОПЛ, являющаяся по происхождению терминологией юриспруденции, и т.д. При этом, с одной стороны, идеологизированная терминология занимает неравное

место в словарях различных общественных дисциплин, с другой стороны, она в разной мере переходит из словарей отдельных общественных наук в общенародный язык. С точки зрения эмоциональной окрашенности эта часть ОПЛ является сравнительно нейтральной (относительно других частей ОПЛ). Во второй группе в качестве более эмоционально окрашенного слоя выделяются политические идиомы языка массовой коммуникации (железная леди, грязная кампания, свобода). В плане тематической классификации эта лексика, которая обозначает разного характера реалии и явления и внешней, и внутренней политической жизни [4, 23]. Оставшаяся часть ОПЛ по тематическому признаку может быть расклассифицирована по схеме, предложенной И.Ф. Протченко, из которой следует исключить лексику терминологического происхождения. Схему составляют две группы:

1. Названия различных государственных, партийных и других общественных организаций и учреждений, социальных институтов, должностных лиц и т.д. (Верховный Совет).

2. Вторую группу составляют наименования различных явлений общественной жизни и социальных реалий, характерных для того или иного общественного строя (наемники). Построение классификации, определение границ политического языка, структурирование лексических групп внутри понятийного поля “политика” возможно на основе выделения идеологического компонента в семантической структуре политических слов. Что касается формирования и функционирования ОПЛ, то эти процессы тесно связаны с развитием социальных понятий, отражающих диалектику социального развития. Радикальные изменения в общественно-политической жизни страны влекут за собой существенные изменения в лексико-семантической системе языка, прежде всего в области ОПЛ, что вполне закономерно.

Т.Б. Крючкова выделяет такие способы формирования ОПЛ:

1. Образование новых слов либо средствами собственной словообразовательной системы, либо на основе международных элементов, либо путем сочетания тех и других;

2. Образование производных от имен собственных;

3. Заимствование. На наш взгляд, изучение лингвистических явлений следует осуществлять с учетом указанных процессов.

Как известно, в семантике общественно-политического слова лежит идеологический компонент, который возникает в результате влияния идеологического фактора на языковую семантику. Идеологичность значения слова связана с влиянием на него экстралингвистических факторов и семантической неологизацией нейтральных единиц, а также может определяться узусом его употребления. По мне-

нию ряда исследователей, этот идеологический компонент позволяет формировать свою подсистему идеологического знака. Идеологический фактор влияет на семантику слова, и об этом свидетельствует идеологический компонент. Идеологический компонент реализует собственную идеологическую семантику. Общественно-политические изменения, возникновение новой идеологии и т.п. неизбежно влекут за собой изменения в словарном составе языка, а также изменения в значениях прежнего лексического состава (В.М. Никитин, И.Ф. Протченко, Л.В. Щерба, А.Л. Голованевский). Итак, основным экстралингвистическим фактором, влияющим на содержание семантической структуры ОПЛ, является социальная и идеологическая оценка. Идеологический фактор является очень важным в приобретении ОПЛ оценки, а впоследствии и оценочности. Т.о., приспособление сложившейся системы языка к современному времени приводит к коренным изменениям языка.

Так, старые слова, формы получают новое содержание и смысл. А смена одних форм жизни другими, как уже отмечалось, отражается на лексическом составе. Пополнение лексического состава и возникновение других изменений в составе ОПЛ определяется переменами в политической жизни страны. Чем интенсивнее изменения в политике, тем интенсивнее изменения лексики на каждом этапе ее развития.

### Литература:

1. *Бодуэн де Куртенэ И.* Некоторые общие замечания о языковедении и языке. – Спб: Печантя В.И. Головина, 1871. – 38 с.
2. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
3. См. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с. *Стернин И.А.* Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж: ВГУ, 1979. – 158 с. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение. – М.: Наука, 1986. – 240 с.
4. *Крючкова Т.Б.* Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии. – М.: Наука, 1989. – 152 с.
5. *Лейчик В.М.* О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. – 1986. – №5. – С.87-97.
6. *Протченко И.Ф.* Лексика и словообразование русского языка советской эпохи. – М.: Наука, 1975. – 324 с.
7. *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

## ПОЛИСЕМИЯ В СВЯЗИ С КОНТЕКСТОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Многозначность присуща слову вне предложения. Реализованное слово, как правило, однозначно. Понять, какое из словарных значений реализуется в каждом случае, нам помогает контекст и ситуация, выполняющие как актуализирующую, так и селективную (отборочную) функцию. Под контекстом принято понимать языковое окружение, в котором употребляется та или иная языковая единица [2, 13].

В следующих примерах для семантизации слова достаточно иметь только контекст: Don't lean over the edge of platform. They stopped at the edge of the forest. It dates him. She dates him. I have got a spoon but there is no fork. He stopped working and stuck the fork into the ground.

Иногда контекст не выполняет свою селективную функцию, и отбор значения осуществляет ситуация.

Различается узкий контекст (микрконтекст) и широкий контекст (макрконтекст). Узкий контекст предполагает контекст словосочетания или предложения, т.е. языковые единицы в пределах предложения. Под широким контекстом имеется в виду языковое окружение данной единицы, выходящее за рамки предложения; это-текстовый контекст, т.е. совокупность языковых единиц в смежных предложениях [1, 74].

В зависимости от их характера различаются лексический, грамматический и смешанный (лексико-грамматический) типы контекста.

При лексическом типе важно лексическое значение слов-индикаторов, под влиянием которых и происходит выбор семантически связанной с ними части значения ядра. Например, прилагательное sound потенциально может быть реализовано в одном из четырёх значений: 1) healthy, not injured, hurt or decayed; 2) based on reason, prudent; 3) capable, careful; 4) thorough, complete. В речи каждое из этих значений оказывается в окружении разных индикаторов.

В отличие от лексической полисемии выделяют также грамматическую полисемию, которая встречается, когда одно и одна и та же форма слова или его составляющей несет разное грамматическое значение. Например, артикль the в английском языке, выполняющий уточняющую функцию в предложении "The dog was old" - "Эта собака

старая" и обобщающую функцию в предложении "The dog is a domestic animal" - "Собака - домашнее животное".

Очень часто значение слов, особенно глаголов, определяется грамматическим контекстом, то есть разные смыслы слова имеют разные грамматические распространители.

Роль грамматической структуры текста для обнаружения отдельных значений на примерах из английского языка обстоятельно раскрывает Л.Блумфилд. Как он указывает, в некоторых случаях переносное значение лингвистически обусловлено соседней формой. Существительные dog (собака), monkey (обезьяна), beard (борода), если они сопровождаются определёнными глагольными приметами, всегда получают переносное значение: to dog someone's footsteps - выследить кого-либо (буквально – «идти за кем –либо по следам»), don't monkey with that - не играй с этим (буквально – «не поступай с этим как обезьяна»), to beard a lion in his den – смело подходить к опасному человеку (буквально- «хватить льва за бороду в его берлоге») [3, 23].

В английском языке глагол to go -«идти» помечает физическое действие, которое заставляет лицо передвигаться под действием прилагаемой силы (идти в атаку to go into the attack, идти вперед to go forward (on), идти на прогулку to go for a walk), но оно также имеет значение переходить из уст в уста, говорить (as the saying goes как то говорят); терять сознание, умирать (go off); подобать, подходить (this hat goes very well with your dress - это шляпа очень подходит к вашему платью) [3, 37].

Чаще всего для верного выбора части объема значения многозначного слова используется смешанный (лексико-грамматический) тип контекста, где важно и лексическое значение, и грамматическое оформление индикаторов [4,35]. Например, при одинаковой грамматической оформленности фраз He ran the risk реализации значения make move и expose oneself to a possibility of danger способствуют лексические значения индикаторов. Однако одновременно с этим «срабатывает» и грамматический контекст – присутствие дополнения при глаголе-ядре в данной конструкции в отличие, например, от The horse ran.

В тех случаях, когда в качестве индикатора выступает не материальный отрезок речи, а условия, в которых происходит речевой акт, мы имеем дело с речевой ситуацией или экстралингвистическим, внеязыковым контекстом. В разных работах он также может называться макроконтекстом, речевым или же тематическим контекстом. Этот вид контекста имеет разные формы. Одна из наиболее распространенных – так называемая «жизненная ситуация»,

т.е. внеязыковые обстоятельства, в которых употреблено многозначное слово [1, 78].

Ситуативный контекст – это та ситуация, в которой осуществляется акт общения. Например, слово **ring** может обозначать «кольцо» и «звонок телефона». Естественно, что если говорящий произносит это слово и при этом звонит телефон, то всем окружающим становится ясно, о чём идёт речь в данном случае.

В предложении *We are going down!* слова, сказанные летчиком, означают «Мы падаем». Эти же слова в другой ситуации могли бы (Мы тонем или же наше положение ухудшается). Если контекст и ситуация не выполняют свою селективную функцию, многозначное слово сохраняет свои словарные значения в речи.

В заголовке «Гулдастай мехру вафо» рассмотрим слово гулдаста (букет). На самом деле, слово гулдаста образовано из двух корней гул (цветок) и даста (пучок) и означает «собранные в букет цветы». В примере «Гулдастай мехру вафо» (Букет любви и верности), слово гулдаста употреблено в переносном значении «подарок», поскольку сам букет считается символом преданности, уважения, оно употреблено в значении «подпрок», а как символ любви и верности, гулдастай мехру вафо. Если мехру вафо – абстрактное понятие, то с употреблением слова гулдаста оно преобразилось в конкретное. В примере «Гулдастай аруси» (Букет невесты), слова гулдаста указывает на свое прямое значение «букет цветов в руках невесты в день свадьбы» [5, 67].

И контекст, и речевая ситуация нейтрализуют в речи многозначность слова. Если индикатор варьируется, не влияя на семантику ядра, контекст носит переменный характер. Словосочетание свободно и подчинено только общим законам сочетаемости слов в языке. Иногда индикатор и ядро образуют неразрывную смысловую связь, взаимно влияя на семантику друг друга. В этом случае контекст называется постоянным, а словосочетание перестает быть свободным и переходит в разряд фразеологических [4, 96].

Взаимодействие слова и текста (высказывания как его минимума) можно изучать, придерживаясь разных подходов: семасиологического (от формы слова к содержанию текста), ономасиологического (от замысла, понимания к способам его словесного выражения), семантико-категориального (исходная позиция – семантическая категория, в нашем случае- полисемия и ее реализация в тексте) (И.В. Арнольд – 1966, с 67).

Функциональный анализ лексической многозначности предусматривает исследование парадигмо-синтагмотической полисемии. Вопрос об условиях и типах реализации полисемии в тексте необходимо решать, учитывая закономерности и корреляции,

которые отображают взаимоотношения между смыслом слова и семантической структурой высказывания (текста) [11,34].

### **Литература:**

1. *Ахманова О.С., Гюббенет И.В.* «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 256.
2. *Арбекова Т.И.* Лексиколошгияи забони англис (практический курс) / Т.И. Арбекова. – М.: Высшая школа, 1977. – 80с.
3. *Арнольд, И.В.* Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1959. – 352с.
4. *Харитончик З.А.* Лексикология английского языка: Учебное пособие. / З.А. Харитончик. – Мн.: Выш. шк., 1992. – 229 с.
5. *Шаропов Н.А.* Пути развития лексики савременного таджикского литературного языка / Н.А. Шаропов. – Душанбе: Дониш, 1988. – 136с.

**Набиджонова М. В.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

### **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЕ**

Обучение произношению имеет большое значение для успешного овладения русским языком. Известно, что отклонения от норм произношения ведут к искажению речи, тем самым вызывают трудности в процессе речевого общения. Работа над совершенствованием произношения ведется в течение всего периода обучения в средней школе. В начальных классах особое внимание уделяется произношению трудных звуков, отсутствующих в родном языке учащихся, автоматизация приобретенных произносительных навыков.

Звуки речи составляют материю языка. Они же определяют значение слова, его морфологические формы. Поэтому одной из важнейших предпосылок обучения является развитие произносительных навыков, т.е. способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать, в свою очередь, звуки, соответствующие значениям.

Работа над произношением в начальных классах сводится к формированию слухо-произносительных навыков. Связи с этим остановимся на требованиях к слухо-произносительным навыкам учащихся-

ся, на связи их с видом речевой деятельности, а также на методических приемах их формирования.

Следует заметить, что слабое развитие этих навыков влияет на развитие устной речи: с одной стороны, учащийся со слабыми слухо-произносительными навыками затрудняется в понимании речи, построенной в соответствии с нормами произношения; с другой стороны, слабо владеющий слухо-произносительными навыками неправильно оформляет свою речь, что ведет к непониманию ее со стороны слушающего.

В настоящее время методисты считают, что работа по произношению должна вестись в течение всего периода обучения в средней школе, меняясь по характеру на разных его этапах.

В начальной нерусской школе закладываются основы слушания, говорения, чтения и письма. И работа над произношением в этот период не является самоцелью, а является обязательным компонентом во всей системе обучения русскому языку.

Формирование слухо-произносительных навыков в этот период происходит на основе усвоения речевых конструкций (типовых предложений). Каждую речевую конструкцию учащиеся усваивают не только в плане лексическом, грамматическом, развития речи но и в плане произношения.

Большое значение при обучении произношению имеет сопоставительный анализ фонетической системы родного языка учащихся и изучаемого (в данном случае таджикского и русского), на основе которого выявляются фонетические трудности, и определяются характер работы над ними.

На необходимость анализа фонетических систем родного и русского языков для выявления фонетических трудностей профессор В.М. Чистяков в своей книге «Основы методике русского языка в нерусских школах» писал, что порядок усвоения звуков и слов русской речи в школах разных национальностей может быть различным и должен устанавливаться с учетом особенностей фонетической системы родного языка учащихся.

Много интересного по этому вопросу высказал видный советский лингвист, профессор А.А. Реформатский. Он писал: «Обучающий русскому произношению должен прежде всего понимать различие между фонетическими системами русского и родного языка обучающегося».

В основе сравнительного анализа фонетических систем русского и таджикского языков мы установили 3 группы фонетических трудностей:

1. Звуки русского языка, отсутствующее в родном языке учащихся
2. Звуки, позиционные изменения которых вызывают трудности.
3. Звуки русского языка, сходные в той или иной степени со звуками родного языка.

К первой группе трудностей гласный звук Ы, согласные Ц, Щ и все мягкие согласные.

Ко второй группе относятся позиционные изменения гласных и согласных звуков (безударные гласные, звонкие согласные в конце и перед глухими в середине слова), а также стечения согласных.

К третьей группе трудностей относятся звуки Ж, Ш, Х, Л.

Основная задача при обучения произношению состоит в развитии фонематического слуха учащихся, в формировании навыков правильного восприятия и воспроизведения звуков. Эта задача может быть решена при условии умелого использования существующих в методике методов обучения русскому произношению: метода имитации, метода артикуляции и метода сравнения (или составления). Выбор того или иного метода зависит от характера указанных групп трудностей. При воспроизведении услышанного учащиеся, стремясь к образцовому произношению, допускают ошибки, вызванные различием произносительных норм родного и русского языков, так как «правильно мы слышим только те звуки, которые умеем произносить».

Ошибки в речи учащихся существуют до тех пор, пока речевой аппарат не преодолевает интерферентное действие родного языка и усвоит чуждые для него артикуляции. В результате многократного повторения учащихся учатся правильно произносить данный звук и постепенно освобождаются от ошибок. Все три метода в работе над произношением играют одинаковую роль, дополняя друг друга. Однако это не значит, что при изучении того или иного фонетического явления может быть использован один из названных методов или все три в совокупности. Для выработка навыков правильного произношения звуков, отличных от родного языка или частично сходных (1, 2 группы трудностей) используются метод артикуляции в сочетании с методом имитации. Звуки, артикуляционно сходные со звуками родного языка (3 группа трудностей), лучше отрабатываются методом имитации в сочетании с методом сопоставления. При этом учитывается, на каком материале следует обучать учащихся фонетическим явлениям: на изолированных звуках или на более крупных единицах языка.

По этому вопросу существует разные точки зрения. Учитывая, что работа над произношением подчиняется развитию речевой деятельности и проводится в связи с речевыми образцами, обучение про-

изношению ведется на уровне речевого образца. Но тут возможны два пути: 1) если речевой образец содержит трудный звук, то он (трудный звук) выделяется из образца и отрабатывается методом объяснения артикуляции и имитации, затем включается в речевой образец и вся дальнейшая работа со звуком проводится в образце; 2) если новый звук не является трудным для учащихся, то его усвоение проводится имитативно в процессе работы над речевым образцом. Что касается последовательности изучения фонетической системы языка, то она находится в прямой зависимости от коммуникативного принципа отбора речевых образцов. «В первую очередь вводятся речевые образцы, необходимые для элементарного общения. Последовательность введения звуков подчинена последовательности введения речевых образцов». Важное значение при этом уделяется развитию слухо-произносительных навыков учащихся.

Упражнения для развития слухо-произносительных навыков в методике принято делить на два вида: 1) упражнения в слушании; 2) упражнения в воспроизведении. Для развития слухо-произносительных навыков составляют так бы единое целое. Упражнения в слушании должны быть активными, т.е. сочетаться с задачами, концентрирующими внимание учащихся. Это упражнения на узнавание того или иного звука при произнесении ряда звуков, слогов, слов. Например:

1) Прослушайте ряд звуков и поднимайте руку, когда будет произнесен звук Ы.

2) Прослушайте ряд слогов и поднимите руку, когда будет произнесен слог со звуком Ы.

3) Прослушайте ряд слов и поднимите руку, когда будет произнесено слово со звуком Ы.

Материал для названных видов упражнений произносит учитель. Его наглядная артикуляция, жесты, мимика помогают учащимся в узнавании звуков.

Большую роль в процессе формирования слухо-произносительных навыков может оказать решение вопроса о фонетическом минимуме. Проблема фонетического минимума является очень важной и наиболее не разработанной проблемой. Если вопрос лексического минимума и грамматического в определенной степени решен, то вопросы фонетического минимума как в методической литературе, так и в программах и учебниках до сих пор остается нерешенным. При отборе фонетического минимума, как нам представляется, следует учитывать его тесную связь с другими минимумами: лексическим и грамматическим. Фонетический минимум должен основываться на лексико-грамматическом минимуме, т.е. он должен

быть достаточным для усвоения фраз, построенных на основе лексико-минимума.

Кроме этого, характер фонетического минимума зависит от родного языка учащихся. Если звук родного языка в той или иной степени сходен со звуком русского языка, то нет необходимости включать его а фонетический минимум на начальном этапе.

На основе анализа типичных произносительных ошибок учащихся и сопоставительного анализа фонетических систем русского и таджикского языков мы предлагаем активный фонетический минимум для начального этапа обучения (1-2кл.), отобранный с учетом родного языка учащихся.

1. Гласный звук Ы в корне слова, в окончаниях существительных множественного числа в именительном падеже и единственного числа в родительном падеже, а также в окончаниях прилагательных в именительном падеже единственного и множественного числа.

2. Мягкость согласных, обозначенная Ъ и гласными Е, Ё, Ю, Я (мальчик, день, всё, девять, куплю).

3. Согласные звуки Ц, Щ (цифра, щетка)

4. Сочетание согласных (стол, брат).

5. Предлоги со словами, к которым они относятся (в школу, к другу).

Усвоение фонетического материала активного минимума происходит путем сознательного подражания образцу, усвоения правил артикуляции, т.е. путем концентрации произвольного внимания.

Подводя итог всему сказанному, мы приходим к следующим выводам:

1) работа над русским произношением в начальной не русской школе сводится к развитию слухо-произносительных навыков. Достаточный уровень слухо-произносительных навыков является важным условием формирования устной речи (говорение и понимание на слух) и чтения;

2) при обучении произношению необходимо учитывать специфику фонетической системы русского и родного языка учащихся и конкретные трудности, возникающие в результате этой специфики;

3) для формирования слухо-произносительных навыков учащихся начальной таджикской школы большое значение имеет решение проблемы фонетического минимума.

### **Литература:**

1. *Азизов А.А.* Русский язык (учебное пособие для студентов неязыковых вузов), Ташкент, 1978. – 280с.

2. Практикум по развитию речи: Учебное пособие для П69 студентов нац. групп пед. Институтов. Г.Г. Городиловой, А. Г. Хмари, А.А. Баранникова и др.; Под ред. Г. Г. Городиловой, А.Г. Хмари. – Л.: Просвещение. Ленинградское отделение, 1991. – 288 с.

3. Русский язык. Основной курс.: Учеб. пособие для уч-ся национальных групп пед. уч. / С.С. Вартапетова, Д.Ф. Кузина., Г.В. Кузьмина и др.: Под ред. Г.Г. Городиловой. – 2 –е изд., дораб. – СПб.: отд-ние изд-ва «Просвещение», 1991. – 449 с.

4. *Крючков С.Е., Греков В.Ф., Чешко Л.А.* Пособие для занятия по русскому языку в старших классах средней школы; издание двадцать восьмое. – М., Просвещение, 1979. – 271 с.

5. Краткий толковый словарь русского языка / Л.Н. Городецкая, Т.Н. Поповцева, М.Н. Судоплатова, Т.А. Фоменко; Под ред. В.В. Розановой. – 5-е издание, исп. и доп. – М.: Рус. яз., 1988. – 255 с.

6. *Солиев З.Т.* Учебное пособие по русскому языку для студентов неязыковых вузов. – Худжанд, 2006. – 110 с.

7. Толковый словарь русского языка. Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. Под. Ред. профессора Л.И. Скворцова. 27-е издание, исп.,- М.:ООО «Издательство «Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование». – 2010. – 1360 с.

**Ахмедова Д. А.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ЧТЕНИЕ ТЕКСТА – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ КОНЦЕНТРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Произведения, которые носят название художественных, относятся к области искусства. В них мысли автора выражены в словесно оформленных образах. Образ —это картина конкретной человеческой жизни, конкретных явлений природы, общества, труда. В образах воспроизводится действительность.

Задача изучения произведений художественной литературы, особенно в начальных классах, состоит в том, чтобы дети ясно себе представляли то, что изображает писатель, чтобы они в своем воображении научились воспроизводить образы, заключенные в произведениях. Младшие школьники обычно воспринимают произведения наивно-реалистически, как рассказ о подлинных событиях и людях. Точное восприятие и воспроизведение художественного образа может

служить источником правильного понимания явлений действительности, изображаемых писателем.

Особенностью художественных произведений является и то, что в них изображаются характерные, типические черты, свойственные многим людям, предметам, явлениям. Художественное произведение объясняет картины жизни, направляет мысль, чувство и волю читателя, воспитывает его.

Художественные произведения не только знакомят читателя с прошлым и настоящим, с людьми различных эпох, с их стремлениями и поступками, но вместе с тем передают идейные настроения и взгляды не только героев произведения, но и писателя.

Следовательно, художественная литература в начальных классах имеет громадное воспитывающее значение.

При чтении и анализе произведений у детей формируются правильные понятия в области нравственных и политических вопросов. Изображая героические поступки людей, литература воспитывает у детей чувств патриотизма, высокие нравственные идеалы, правильное миропонимание.

Художественная литература запечатлела прекрасные образы людей, самоотверженно боровшихся за великие идеи добра, справедливости, она в то же время воспитывает отвращение к проявлениям насилия, несправедливости. Воспитание средствами литературы и должно быть направлено на развитие у детей способности воспринимать красоту в природе и обществе, прекрасное в жизни и искусстве.

Кроме того, никогда нельзя забывать о том, что литература — это искусство слова, которое способно обогатить читателя сокровищами родного языка. Язык выдающихся писателей, художников слова, является образцом родного языка, и в этом его огромное образовательное и воспитательное значение. Художественная литература — один из источников развития речи детей. Вот почему пересказы, изложения и сочинения и другие виды творческих работ должны быть постоянным спутником чтения художественных произведений. Поэтому путь работы над художественным произведением в школе идет от восприятия целого произведения к его частям.

Цель предварительной перед чтением работы состоит в том, чтобы подготовить детей к восприятию содержания произведения, его отдельных образов; объяснить или уточнить отдельные слова и словосочетания, которые имеют значение для правильного понимания учащимися читаемого; вызвать у учащихся интерес к тому, что они будут читать.

Чаще всего подготовкой к чтению служит беседа с детьми или рассказ учителя.

Иногда эта подготовка сводится к очень короткой беседе, в которой учитель указывает лишь автора и название произведения и вспоминает с учащимися названия других произведений этого же автора. Средства коммуникативной технологии помогут использовать после чтения и разбора текста произведения, а не перед чтением.

Кто должен читать в первый раз на уроке чтения художественного произведения: учитель или учащиеся?

Ответ на этот вопрос связан с целым рядом конкретных условий: степенью подготовки детей по чтению, методической манерой учителя и др. Конечно, в I классе, пока дети еще не научились достаточно хорошо читать, сначала художественное произведение читает учитель. В дальнейшем учащиеся сами смогут читать произведение. Учитель может менять приемы первоначального ознакомления детей с произведением: то читают дети, то сам учитель, то учитель рассказывает содержание произведения (сказки) и т. д. Задача состоит в том, чтобы подвести учащихся к восприятию основного содержания художественного произведения, чтобы оно затем правильно было ими понято.

Рассказ является наиболее распространенным жанром в начальном чтении. Сюжет рассказа, как правило, доступнее учащимся младших классов, чем, например, описание. Ребят этого возраста больше интересуют поступки героя, поэтому ознакомление детей с художественным произведением нужно проводить по линии выяснения сюжета.

Не менее важна при чтении рассказа работа над словарем читаемого текста. Непонимание детьми отдельных слов и выражений может явиться тормозом для правильного понимания ими содержания рассказа.

Но не следует увлекаться объяснениями «непонятных» слов и выражений, вести длительную беседу по раскрытию их значения, так как это отвлекает учащихся от смысла читаемого рассказа.

Нельзя превращать объяснительное чтение художественных произведений в словотолковательное чтение.

Современная методика тоже обращает внимание учителя на то, что «иногда учителя, ведя объяснение отдельных слов в процессе чтения, становятся на порочный, давно осужденный путь словотолкования, уводящего мысль далеко в сторону от художественных образов читаемого произведения» «Некоторые учителя слишком увлекаются словарной работой, уводя иногда учащихся от содержания художественного произведения».

Центральная часть работы при чтении рассказов — разбор содержания прочитанного и развитие речи детей на основе прочитанного. Прежде всего надо сказать, что после прочтения детьми рассказа не следует немедленно же, без всякой паузы ставить вопросы о прочитанном. Необходимо дать возможность детям в какой-то мере пережить прочитанное, составить о нем свое мнение. Первыми вопросами о прочитанном могут быть вопросы о том, что понравилось, какие действующие лица (герои) рассказа произвели впечатление на детей, о ком или о чем из прочитанного детям хотелось бы рассказать и т. д. И только после этого учитель сможет поставить вопросы по содержанию рассказа, которые помогут раскрытию сюжета, хода событий, уяснению характеров персонажей рассказа и наконец, раскрытию основной мысли (идеи) рассказа.

При разборе с учащимися прочитанного художественного произведения учитель не должен увлекаться излишне подробным объяснением сюжета этого произведения.

Схема уроков по объяснительному чтению художественных рассказов может быть такой:

1) Вводная беседа (краткая характеристика времени, жизни людей, подобных изображённым в рассказе); 2) выразительное чтение всего рассказа учителем или учащимися; 3) краткая беседа об отдельных поступках действующих лиц, об отношениях между лицами и событиями; 4) чтение учащимися по частям с попутным объяснением некоторых непонятных слов; 5) краткая беседа по каждой части; озаглавливание каждой части — план; 6) выразительное чтение отдельных частей рассказа; 7) пересказ по плану; 8) подготовка к выразительному чтению произведения (в классе, частично—дома); 9) выразительное чтение и выразительный пересказ произведения.

Конечно, это лишь схема, уроки могут видоизменяться. Но никогда нельзя забывать, что чтение художественного рассказа преследует не только познавательные, но и воспитательные.

К. Д. Ушинский отмечал, что «народная сказка читается детьми легко уже именно потому, что во всех детских народных сказках беспрестанно повторяются одни те же слова и обороты. Народная сказка не только интересуется дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти».

В начальных классах преимущественно читаются сказки о животных.

В них разбираются характеры людей и повадки животных.

Кроме сказок о животных, учащиеся начальных классов читают и сказки. Дети под руководством учителя составляют характеристику

поведения, отдельных поступков действующих лиц (медведя, старика-годовика и пр.), отмечают их отношение друг к другу и на основании этого делают свои выводы и заключения об отдельных действующих лицах, составляют план прочитанной сказки, читают в лицах отрывки из сказки.

Более того, учащиеся (обычно в четвёртом классе) читают сказки А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке». Это «волшебная» сказка, включающая и бытовые элементы. Сюжет в сказке народный, но она имеет ярко выраженную литературную обработку. Наличие в сказке фантастики обуславливает необходимость предварительной подготовки учащихся к чтению сказки.

Подготовкой может быть беседа о том, какими были народные представления наших предков об окружающем их мире. Беседа поможет детям правильно понять художественные образы сказки, их взаимоотношения, поведение, характеры.

При работе над сказками важно научить детей не только читать сказку, но и рассказывать ее. Рассказывание сказок развивает устную речь, обогащает язык детей новыми словами и выражениями, воспитывает в детях любовь к языку.

Научить детей замечать композиционные особенности сказок, не пропускать их при рассказывании, свободно пользоваться языком сказок возможно, как показывает опыт, уже в I классе. Очень важно, конечно, чтобы учитель сам умел рассказывать сказки. Поэтому первое знакомство учащихся со сказкой на уроке чтения может состояться в процессе слушания ими сказки в передаче учителя.

В басне же, аллегория (иносказание) играет определенную роль, как бы вскрывает поступки и характеры людей. В книгах для чтения начальных классов даны басни великого русского баснописца И. А. Крылова. Крылов сумел с необыкновенно тонкой насмешкой изобразить смешные и уродливые стороны современной ему жизни. В баснях Крылова, мы видим и волков, поедающих беззащитных овец, и мйенц, уничтожающих кур, и львов, рычание которых наводит ужас; мы видим, как маленькая болонка имеет успех в жизни потому, что хорошо умеет стоять перед хозяином на задних лапках, а преданный пес за свой труд терпит побои, голод и холод.

Читая с учащимися младшего школьного возраста басни Крылова, учитель, конечно, составляет с детьми характеристику поведения «действующих лиц» — зверей и птиц, помогает детям попятить характерные черты некоторых из них, но очень осторожно следует переносить эти черты на современных людей. Пороки современников Крылова, которые баснописец сумел так ярко и талантливо изобразить в своих баснях, наделив этими пороками зверей и птиц, являются

в наши дни уже только пережитками, которые если и встречаются еще в жизни, то не являются определяющими психологию современных людей.

Многие басни представляют собой небольшие пьески с четким и ясным диалогом. Такие басни полезно читать в лицах, инсценировать, выступать с ними на утренниках. Для выразительного чтения басен недостаточно знать их сюжет, надо хорошо понять текст, язык автора, отдельные картинки.

Схему работы над басней, например «Слон и Моська», можно дать такую: 1) рассматривание иллюстраций к басне, объяснение некоторых слов басни; 2) чтение басни учителем, причем каждая из трех частей басни (По улицам ведут Слона. Появление Моськи. Разговор Слона с Моськой) определяется паузой и читается по-разному: а) первая часть — спокойно, б) вторая — быстрым темпом («Ну на него метаться, и лаять, и визжать, и рваться»), в) в третьей части меняется тон, чтобы передать топ «речи» собак; 3) беседа-анализ басни: где происходит действие? 4) работа над словарем; 5) краткая передача сюжета басни примерно по таким вопросам: как водили Слона по улицам? Как вела себя Моська? Как Моська старалась образумить ее, объясняла свое поведение? 6) элементарная характеристика действующих лиц и раскрытие аллегории басни; 7) чтение текста про себя, подготовка к выразительному чтению; 8) выразительное чтение; 9) заключительная беседа.

Уроки чтения имеют своей целью научить учащихся разбираться в содержании определенного произведения, выделять главную мысль (идею) этого произведения, оценивать поступки и поведение действующих лиц. Вместе с тем они вырабатывают у учащихся навыки владения книгой, поэтому такие уроки имеют обучающий характер.

### Литература:

1. *Адамович Е. А.* Объяснительное чтение в начальной школе. — М.: Учпедгиз, 1974. — С. 266.
2. *Байдина Я.* Объяснительное чтение художественных произведений в IV классе. — М.: АПН РСФСР, 1955.
3. *Ельницкий К.* Объяснительное чтение. Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. — М.: Учпедгиз, 1991. — С.158.
4. *Канонькин Н.А.* Методика преподавания русского языка в начальной школе. — Л.: Учпедгиз, 1955. — С.119-183.
5. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. —

М.: Учпедгиз, 1985. – С. 18.

6. *Щенетова Н.Н.* Методика чтения в начальной школе. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 165.

**Яхьяева Х.Ш.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

### **К ПРОБЛЕМЕ МИКРОТОПОНИМИКИ БАБАДЖАН ГАФУРОВСКОГО РАЙОНА (ЯВА, УНДЖИ, ГОЗИЁН, ХАЙДАР УСМОН)**

Ява, Унджи, Гозиён, Хайдар Усмон известны лишь ограниченному кругу людей в этом районе. Несмотря на небольшое распространение изучение микротопонимов представляет значительный интерес, поскольку зачастую они основаны на топонимах. По словам А.С. Кривошекова-Гантман, «Микротопонимы помогают налаживать связи между жителями разных районов, сохранять корни устаревших слов и имен» [1,76].

В основном в нашей статье нами рассматриваются микротопонимы, являющиеся по структуре как простыми, так и составными, особенно часто это относится к названиям сельскохозяйственных угодий (гузар, махалле, улиц, магазин).

Следовательно, прежде чем рассмотреть микротопонимов Бабаджон Гафуровского района (Ява, Унджи, Гозиён, Хайдар Усмон) стоит разделить их на простые (однокомпонентные) и составные (многокомпонентные).

Важность деления микротопонимов на простые и на составные, мы обуславливаем микротопонимами, которые не имеют формантов, иными словами аффиксов, и которые образуются в результате метонимического переноса с географических терминов или с названий близко расположенных географических объектов: Мехнат, Дехкон, Хакикат, Равшан, Зафар, Нур, Саодат, Сифат, Шараф, Садокат, Сулх, Шараф, Саноат. Также группа безаффиксных топонимов включает также иноязычные названия, обычно они являются заимствованиями из тюркского языка: К□рук, Чапкулук, а так же топонимы заимствованные из русского языка: Коммунизм, Октябрь, Комсомол, Рабочий, Пионер, Совхозный, Авонгард, Ветеран, Интернационал, Мир.

Таким образом, разделяя микротопонимов по структуре, мы можем не только дать словообразовательную характеристику, но и морфологическую и этимологическую.

Итак, прежде чем приступить к изучению топоформантов, есть смысл отметить, что формант синонимичен суффиксу, и по своим задачам он идентичен суффиксу. Форманты преимущественно употребляются при образовании топонимов, суффиксы же свойственны обычным словам.

Составные топонимы охватывают группу названий слов, состоящих из корня и топоформ, образующих топонимы. Следует отметить, что в топонимической системе Бабаджана Гафуровского района такие географические названия используются очень широко и пользуются большой популярностью. В ходе сбора материала по данной теме, стало известно, что данная группа топоформантов активно участвует в формировании топонимов изучаемой территории. Известно, что образование слов с помощью суффиксов «является широко распространенным явлением в лингвистике, особенно в таджикском языке» [6, 25]. Исследования, основанные на этих географических названиях, «... позволяют ученому определять общие и повторяющиеся элементы топонимов: определять топонимические основы, образующие суффиксы и префиксы» [2, 19].

Будет целесообразно разделить на две группы топоформантов местностей Бабаджан Гафуровского района (Унджи, Хайдар Усмон, Румон, Ява), а именно по языковой принадлежности. Первая группа, в которую входят большинство топоформанты, составляющих топонимы, относится к таджикскому языку, и на этой основе возможна его интерпретация. Вторая группа принадлежит к согдийскому языку, что способствовало образованию нескольких топонимов в регионе. В районах и местах исследуемых территорий этот топоформант имеет широкий спектр применения, и с его помощью сформировалась большая группа микротопонимов региона.

В книге «Забони адабии хозираи тоҷик» («ЗАХТ») («Современный таджикский литературный язык», далее «СТЛЯ») авторами справедливо отмечены, что «этот суффикс соотносится с существительным и обозначает местность и достаток. Суффикс «-зор» в основном употребляется в составе существительных, обозначающих растения» [5, 142]. Этот формант в таджикском языке имеет древнюю историю, и его применение наблюдалось еще в среднеперсидском языке. По данным профессора Д. Саймиддинов, суффикс «-зор» «наблюдается в образовании ряда существительных со значением места» [7, 126]. Продолжая свои размышления, автор подчеркивает, что «вероятно, суффикс «-zāg» в среднеперсидском языке был ведён не как самостоятельная единица, а как вторая часть какой-то конструкции древнеиранского языка, позже в этой форме использовался в качестве суффикса при образовании новых слов» [7, 126].

К примеру, приведем топоформанты, образованные из существительных с суффиксом «-зор» со значением места: Чаман+зор=Чаманзор (Махале, место, изобилующее лужайками), Кандак+зор=Кандакзор, Лола+зор=Лолазор, Сафед+зор=Сафедзор, Анор+зор=Анорзор, Пахта+зор=Пахтазор, Тут+зор=Тутзор. Сафедор+зор=Сафедорзор (Махалля Сафедорзор – «тополиные насаждения, тополиная роща»; названия кварталов со значением места или признака этой местности, что свидетельствует о том, что когда-то в этой местности росло много тополей).

По мнению автора книги «СТЛЯ», подобный топоформант, обозначающий названий растительности, чаще всего в сочетании с суффиксом «-зор» существительных образуют микротопонимов в рассматриваемой местности. Кроме того, ими выражены местности, где в обилии растут те или иные виды растений и деревья.

Разберём некоторые топофарманты Б. Гафуровского района.

Существительные с суффиксом (формантом) «-ак». Формант «-ак» используется для образования топонима, имеющего древнюю историю и обозначаемого в древнеперсидском языке (далее – Д.П) как «-ака», ср. -Ак>, ДП -ак». В названиях микротопонимов Б. Гафуровского района очень продуктивным является топоформант «-ак», внесший значительный вклад в формирование микротопонимов в этом.

Авторы отмечают в книге «СТЛЯ», что суффикс «-ар» широко используется в таджикском литературном языке и имеет пять значений [5, 137-138]. Также ими было замечено его употребление в уменьшительно-ласкательном значении [4, 151]. Профессор М. Касимова подчеркивает наличие этого суффикса в письменном наследии XI-X вв. заявляет, что это слово используется в уменьшительно-ласкательном и в уничижительно-оскорбительном значении. Р. Шодиев также утверждает, что «этот формант выражает смысловые оттенки меньшинства, унижения, неуважения, уменьшительно-ласкательного значения» [8, 135].

Следует отметить, что в данном регионе топоформант «-ак» является наиболее употребительным окончанием, и можно привести примеры сотен топонимов, образовавшихся с его помощью.

Применения данного топоформанта определяется следующим образом:

а) служить доказательством в смысле меньше, чем что-то другое: Чукур+ак=Чукурак, Чу+як= Чуяк, Мазор +ак= Мазорак, Бед+ак= Бедак, Сурх+ак= Сурхак, Душт+ак =Душтак, Оча+кампир+ак= Очакампирак, Чинор+мазор+ак= Чинормазорак, Сафед+рег+ак= Сафедрегак, Дашт+ак= Даштак, Ов+хур+ак= Овхурак;

б) сочетаться с понятиями, выражающими названия селений, как синоним суффикса «зор»: Марғ+зор+ак= Марғзорак, Хор+ак= Хорак, Чор+тут+ак= Чортутак, Тутак= Тутак, Сиях+тут+ак= Сияхтутак;

в) служить доказательством места: Хавз+ак= Хавзак, Пилларезак= Пилларезак, Чор+санг+ак= Чорсангак и др.

Существительные с суффиксом (формантом) «-хо//-о».

Формант «-хо//-о» в таджикском языке преимущественно имеет специфику образования формы множественного числа существительных. Здесь необходимо отметить, что «в истории иранских языков этот суффикс, как и в современном таджикском литературном языке, имел специфику образования множественного числа и считался одной из морфологических категорий... этот суффикс в современной ономастике приобрел специфику окончания, образующего название» [6, 26].

Топоформант «-хо» («-хо») и его краткая форма «-о» в топонимической системе района Бабаджан Гафуров продуктивны и активно участвуют в формировании топонимов в данном регионе. Изучение собранного материала показало, что причина использования в двух формах этого топоформанта состоит в том, что когда слово-название оканчивается на гласную, оно приводится в форме «-хо»:

Например, Муллохо, Усточахо, Хитоихо, Маллачихо, Муллохо, Кичирихо (в названии улицы и села).

Исследователи, заметив наличие этого суффикса в топонимике других регионов, отметили, что он образовал ойконимы и оронимы «от существительных, прилагательных, числительных и др. [6, 26]. Отмеченные особенности данного топоформанта можно заметить и в микротопонимической системе Бабаджан Гафуровского района:

а) от существительного+прилагательного и топоформант “-хо”:  
“Хуча+бой+хо=Хучабойхо”, “Сафед+санго=Сафедсанго”,

б) от приставки “бе-”+существительного и топоформант «-хо»  
“Бе+пул+хо= Бепулхо”;

в) от существительного и топоформант «-хо”,-о” Зоғ+хо=Зоғхо,  
“Чевар+о=Чеваро”; “Мулло+хо=Муллохо”, “Кичири+хо=Кичирихо”,  
“Хитой+хо= Хитоихо”;

г) от числительное+существительное и топоформант “-о”:  
“Чил+чинор=Чилчинор”;

д) от существительного+ уменьшительный суффикс “-чи”+ топоформант “-хо”:  
“Усто+ча+хо= Усточахо”, “Малла+чи+хо=Маллачихо”.

Существительные с суффиксом (формантом) «-он».

Формант «-он». Данный формант относится к разряду формообразующих суффиксов, и в большинстве случаев существительные множественного числа образуются с его помощью. И в данном случае

он выполнил функцию образования множественного числа, покажем на примерах: «Лаклакон», «Заркорон», «Дехконон», «Румон», «Хоча Бахорон», «Хоча БакирҒон», «Луччакон», «Узбекон», «Шайхон», «Шехон», Гулистон, Бустон, Наддофон, Арабон, ЧимкурҒон (деревня в Унджи), «Наддофон», «Чилдухтарон», «Наккошон», «Саррофон», «Мухочирон», «Точирон».

При рассмотрении структурного строя данных микропонимов можно увидеть следующее:

а) существительное+существительное и топоформант «-он»: «Лак+лак+он=Лаклакон», «Зар+кор+он=Заркорон», Чил+духтар+он=Чилдух-тарон (горы в с. Ява);

б) существительное + топоформант «-он»: “Луччак+он=Луччакон” (местность в с.Ява), “Узбек+он=Узбекон”, “Шайх+он=Шайхон”, “Шех+он=Шехон”, “Гулист+он=Гулистон”, “Буст+он=Бустон”, “Наддоф+он=Наддофон”, “Араб+он=Арабон”, “ЧимкурҒ+он=ЧимкурҒон” (деревня в Унджи), “Наккош+он=Наккошон” (махалля), “Сарроф+он=Саррофон”, “Мухочир+он=Мухочирон”, “Точир+он= Точирон”.

Существительные с суффиксом (формантом) «-а».

Формант «-а» принял участие в образовании ряда микропонимов вышеуказанных сельских местностей Бабаджан Гафуровского района. Наличие этого суффикса исследователи определили в структуре ряда составных слов средневекового наследия. Профессор М. Касимова, обнаружив данный формант в текстах IX-X столетий, подчеркивает, что «суффикс «-а» образует существительные и причастия».

Об этой форманте авторы «СТЛЯ» также отмечают, что «с помощью суффикса «-а» существительные со значением места образуются с помощью прилагательных и существительных». Установив наличие этого топоформанта в ряде топонимов, исследователи отметили его тождество с суффиксом современного таджикского языка. Стоит отметить, что топоформант «-а» в Бабаджан Гафуровском районе в основном дается в составе составных слов: «Дахон+а=Дахона», «Сел+рах+а=Селраха», «Чор+рох+а = Чорроха», и т.д.

Существительные с суффиксом (формантом) «-й».

Формант «-й» Следует напомнить, что исследователи истории иранских языков, в том числе таджикского, В.С. Расторгуева, В.А. Ефимов, Е.Н. Шарова в своих фундаментальных исследованиях на базе опоры на наследие учёных Хорна, Чхеидзе, Лазарда и Пейсикова отмечают, что в классических и современных персидских (таджикском) языках имеет место два «-й»:

а) в классическом персидском: «-ī1», «-gī»; таджикском: «-ī1», «-gī (-й1, -гй)», в современном фарси: «-ī1», «-gī1» <в позднем среднеперсидском, «-īg», в более древнем «-īk», являясь продуктивным суффиксом, образует: а) из существительных -относительные прилагательные: в персидском классическом - kōhī (от kōh), в языке дари kūhī, в таджикском: kūhī, сравните: в позднем среднеперсидском - kōfīg, в среднеперсидском, в относительно древнем - kōfīk; или в персидском таджикском - xānagī (от xāna), в языке дари - xānagī, в таджикском - xōnagī (хонагī- 1. домашний; комнатный; 2. приготовленный дома и др.), в современном фарси - xānagī; иногда в процессе перехода в существительные (субстантивации): в языке дари - bāgānī (от bāgān), в таджикском - bâgānī (боронī – 1. дождевик; плащ-накидка; 2. дождевой; 3. дождливый;), в современном фарси - bâgānī < в среднеперсидском - vārānīg (vārānīk) [3, 214];

б) в персидском классическом, дари «-ī2», «-gī2»; таджикском «-ī2», «-gī2 (-й2, -гй2)», в среднеперсидском «-ī2» <в среднеперсидском «-īh» - продуктивный суффикс, образующий существительные значения, смысла: 1) из прилагательных: в персидском классическом, дари - badī (от bad), в таджикском - badī <в среднеперсидском vadīh (vatīh); 2) из существительных: в персидском классическом - dōstī (от dōst), в дари - dūstī, в таджикском - dūstī (дустй – дружба; расположение), в современном фарси - dūstī <в среднеперсидском - dōstīh (dwstyh) [4, 214].

Исследователи отметили образование ряда топонимов северной части Гиссарской долины посредством этого форманта [8, 116]. Мы выявили участие этого топоформанта в образовании ряда топонимов Бабаджан Гафуровского района, которые в основном выполняли следующие функции:

- с прилагательными и существительными: «Гузари Баландй» (путь, дорога Унджи), «Сари Баландй» (махалля), «Хушбахтй» (название улицы), «Дустй» (название улицы), «Лалмй», «Озодй» (название улицы в с.Ява)

- указывают на принадлежность земельных участков, сада, степи, поля и т.п. в антропонимических наименованиях улиц, угодий, степей, арыка и дорог: «Чуи Козй», «Саивалй Исматов», «Лохутй», «Боғи Козй», «А.Шукухй», «Курбоналй Урмонов», «Нонвойчй», «Анварй», «Сари Сангй», «Амирай», «Сангин Хочй».

- микротопонимы отсылающие к существительным: Ёйчй, Бародарй, Фахрй, Чарй, Унджи, Токчй, Ободй, Чавонй.

Существительные с суффиксом (формантом) «-гах//-гох».

Формант «-гах//-гох» и его звуковой вариант «-га» имеют большое значение в деле формирования топонимов исследуемого региона,

который способствовал образованию географических названий из разных имён существительных. Исследователи сферы топонимики отметили наличие данного суффикса и в других регионах [6, 27].

Следует отметить, что данный формант в древнеперсидском языке зафиксирован в форме «gāva» и имеет значение “место”, “местность”, “gātu”- “место, стоянка, местопребывание, трон, престол», в среднеперсидском “gāh”- “место, местность, стоянка, трон, престол” .

В современном языке фарси (таджикском) находится в широком употреблении в форме «-гох» («-гох»). Этот топоформант можно встретить и в некоторых районах Бабаджан Гафуровского района.

Изучение данного материала показало, что данный топоформант в этом регионе находится в широком применении преимущественно в форме «-гох// -га», а вариант «-гах» менее распространен: “Навруз+гох=Наврузгох” Шикор+гох =Шикоргох” (гора, с. Румон), “Хоб+гох= Хобгох”, “Манзил+гох =Манзилгох”.

Существительные с суффиксом (формантом) «-ча».

Формант «-ча» в исследуемом регионе имеет ограниченную сферу функционирования и по сравнению с другими формантами менее употребителен. Заметив его в составе ряда географических названий северной части Гисарской долины, профессор О. Махмаджанов пишет: «Этот вид форманта соответствует уменьшительно-ласкательному суффиксу «-ча»- современного таджикского языка и в топонимии регионов указывает на малые размеры местности» [6, 29].

При рассмотрении нами темы стало очевидно, что группа микротопонимов в этом регионе образована корнем и формантом – “ha”. Наблюдения показывают, что этот тип существительных указывает на уменьшительно-ласкательное значение: Kul + cha = Kulcha, Boғ + cha = Bocha, Khona + cha = Honacha, Anor + cha = Anorcha, Olu + cha = Olucha, Tillo + cha = Tillocha, Soi + cha = Soicha

Большинство топонимов, микротопонимов и топоформ Бабаджан Гафуровского района Гафуровского также имеют таджикское происхождение, и на этой основе возможно их рассмотрение и интерпретация. По нашему мнению, причина обилия таджикских топоформантов в рассматриваемом регионе заключается в том, что таджикский язык существует в этом регионе более тысячи лет и является языком общения его населения. Естественно, что язык жителей этой местности оставляет след в топонимической системе местности, особенно язык, на котором население этой местности говорило более тысячи лет.

Анализ микротопонимов некоторых регионов Бабаджан Гафуровского района позволил выявить наиболее продуктивные модели образования микротопонимов и топонимов. Таким образом, большин-

ство топонимов являются простыми по структуре, среди них можно выделить безаффиксные названия, также и микротопонимы, в состав которых входят топоформанты. А также нами были выявлены сложные – двусоставные и трехсоставные виды микротопонимов.

### Литература:

1. *Абдуллоев, Н.* Тафсири баъзе номҳои географӣ / Н. Абдуллоев. //Маориф ва маданият, 1966, 3 февраля.

2. *Бондарук, Г.П.* История формантного метода в топонимике/ Г.П.Бондарук// Развитие методов топонимических исследований. – М., 1970. – С. 13-25.

3. *Ефимов В.А., Расторгуева В.С., Шарова Е.Н.* Персидский, таджикский, дари / В.А. Ефимов // Основы иранского языкознания. Новоиранские языки. – М.: Наука, 1982. – С.5-230.

4. *Жучкевич, В. А.* Общая топонимика / В.А. Жучкевич. 12-ое изд. – Минск, 1968. – 432 с.

5. *Забони адабии ҳозираи тоҷик. Қисми 1.* – Душанбе: Маориф, 1982. – 462 с.

6. *Маъмадҷонов, О. О.* Топонимия ва микротопонимияи қисмати шимолии водии Хисор/ О.О.Маъмадҷонов. – Душанбе: Шульоиён, 2010. –288 с.

7. *Саймиддинов, Д.* Воҷашиносии забони форсии миёна/ Д. Саймиддинов. – Душанбе: Пайванд, 2001. – 309 с.

8. *Шоев Р.* Ономастикаи «Самаки айёр»/ Р.Шоев. – Душанбе: Ирфон, 2013. – 192с.

**Хусейнова З. С.**

(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

### **СВЯЗЬ КАТЕГОРИИ ВИДА, ПРЕДЕЛЬНОСТИ/НЕПРЕДЕЛЬНОСТИ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ**

В специальной лингвистической литературе имеется множество определений способов действия, что породило оперирование разнообразными (подчас взаимоисключающими) терминами.

Однако, несмотря на существующий разнобой в данной терминологии, можно выделить основные ключевые вопросы, вокруг которых «вращалась» лингвистическая мысль в поисках адекватного системе понятийного аппарата. В первую очередь это касается вопроса о

дифференциации глагольного вида и способа глагольного действия. Вид отражает «оценку» говорящим временной структуры самого действия. При этом необходимо заметить, что вид — лишь один из частных случаев реализуемой в разных языках категории аспекта.

Распределение производных глаголов по способам действия часто носит субъективный характер. Отсюда возникает нежелательная в теории множественность терминологии и весьма относительный характер классификаций, зачастую не подтверждающийся материалом производных глаголов.

Способ действия в зависимости от типологической характеристики таксиса в разных языках может «переплетаться» с категориями вида и времени.

Подчеркивая тесную связь категории вида и способов действия, Ю. С. Маслов впервые ставит вопрос о границах видов и способов действия. При этом он рассматривает все глаголы с точки зрения их отношения к «предельности» и «непредельности» действия. Вопрос о предельности/непредельности действия является «основным семантическим свойством» «характера глагольного действия, который влияет на возможность или невозможность образования видовой пары» [1, с. 191].

Категория предельности/непредельности — «промежуточная категория между семантическими группами способов действия» и грамматической категорией вида [2, с.13-14]. При этом важно учитывать, что «способы действия не представляют собою грамматических, категорий, не образуют четких парадигматических противопоставлений широкого охвата, остаются в рамках лексических различий между глаголами» [2, с. 10].

Уточняя данное положение, Н. С. Авилова отмечает: «Эти плоскости могут перекрещиваться, что выражается в том, что способы действия, не являясь подвидами совершенного и несовершенного видов, объединяют в некоторых случаях как глаголы, соотнесенные в видовые пары, так и одновидовые глаголы (ср., например, в начальном способе действия наличие видовых коррелятов типа заговорить — заговаривать, закурить — закуривать, зацвести — зацветать, а с другой стороны, одновидовые закричать, пойти, почувствовать») [3, с. 262].

Глаголы, относящиеся к различным способам действия, могут обозначать процессы, стремящиеся к своему внутреннему пределу или уже достигшие его. Это может быть результат, полученный посредством действия (читать — прочесть книгу), ограничение действия во времени (загрустить, отгрустить, погрустить и т. д.) и др. Предельность характеризует глаголы, образующие видовые пары, и гла-

голы совершенного вида, не соотносительные по виду. «Пределом может быть, — по определению М. А. Шелякина, — предусмотренный, неизбежный результат или цель действия (строить дом, читать книгу), временная граница определенной: длительности действия (поспать немного, крикнуть, провыть), временная граница начала или конца действия (заплакать, отшуметь), крайняя граница, развития интенсивности, разового действия (раскричаться, расшуметься), продолжительности и интенсивности разового действия (замечтаться), длительности или повторяемости действия с оттенком интенсивности (нагуляться, напрыгаться)» [4, с.11] и др.

Считая предельность/непредельность абстрактной категорией, А. В. Бондарко определяет предельность как «наличие внутреннего предела, которого достигает или к которому стремится действие. Этот предел предполагается «самой природой, характером действия», а «непредельность — это отсутствие у действия какого-либо предела. Действие по своей природе таково, что оно не предполагает никакого ограничения, завершения, предела»<sup>35</sup>. Непредельность является общим свойством глаголов несовершенного вида, не соотносительных по виду [6].

В качестве примеров Л. А. Быкова называет глаголы, которые «не могут иметь форм совершенного вида со значением внутренней завершенности; они по природе своей непредельны (существовать, спать, уметь, учительствовать)» [6, с.119].

СД имеет настолько тесную связь с грамматической категорией вида, что, не принимая во внимание теорию способов действия, нельзя построить эффективную систему изучения русского глагольного вида, отвечающую уровню развития современной аспектологии.

Таким образом, лексико-грамматическая категория предельности/непредельности более абстрактна, чем категория способов глагольного действия и непосредственно связана с грамматической категорией глагольного вида. Об этом пишет Ю. С. Маслов: «... по своему смысловому содержанию вид и способ действия тесно соприкасаются друг с другом, можно даже сказать — относятся в общем к одной и той же широкой области значений: и вид, и способ действия отражают какие-то различия в типах протекания глагольного действия или в типах представления этого протекания говорящим» [2, с.160].

Для способов глагольного действия характерна преимущественно одновидовость, обусловленная совместимостью или несовместимостью общей семантики СД с видовыми грамматическими значениями.

Наряду с глаголами, соотносительными по виду, т. е. образующими видовые пары типа перечитать — перечитывать, делать — сде-

лать, и двувидовыми глаголами в русском языке широко распространены не соотносительные по виду глаголы, т. е. не образующие видовых пар (одновидовые глаголы). Такие глаголы входят в разряды, объединенные сходством лексического значения, а во многих случаях — морфологической структуры.

К одновидовым глаголам преимущественно или исключительно совершенного вида относятся префиксальные глаголы, выражающие начало действия: завывать, закричать, забегать; побежать, покатиться, полететь; взвыть, взволноваться.

Глаголы с приставкой по- и про- могут обозначать действие, продолжающееся определенный промежуток времени, недолго (ограничительное значение): подышать, побегать, поработать, пробегать, проболеть.

Значение окончательного завершения действия, его исчерпанности выражают глаголы с приставкой от-: отбушевать, отвоевать, отбегать.

Глаголы совершенного вида с суффиксом -ну- обозначают мгновенное, однократное действие: кольнуть, махнуть, крикнуть. Если к такому глаголу присоединяется приставка вз-, он получает значение интенсивно-однократного действия: вскрикнуть, взвизгнуть и др.

Префиксально выраженные способы действия следует отличать от приставочных видовых пар. Об этом пишет А. Н. Тихонов: «Часто к видовым корреляциям ошибочно относят пары ужинать-отужинать, звонить — отзвонить, петь — запеть, кричать — закричать, петь — попеть, играть — поиграть и т. п. Все приведенные здесь префиксальные образования отличаются от своих производящих не только своим видовым значением. Приставки сохраняют свои временные значения: префикс от- — значение финитивности, доведения действия до конца, исчерпанность действия во времени; по- имеет ограничительно-длительное значение, обозначает, что действие осуществляется за ограниченное в своей длительности время; за- — показывает начало действия» [7, с.18].

В определении границ видов и способов действия мы опираемся на существующую традицию, на исследования Ю. С. Маслова, Е. А. Земской, Л. А. Быковой, А. В. Бондарко, М. А. Шелякина, А. Н. Тихонова, А. М. Ломова и др. В качестве исходного положения принимается факт, что глаголы могут быть соотносительными, т. е. иметь форму и совершенного, и несовершенного вида, если значение способа действия данного глагола сочетается со значением обоих видов, и, наоборот, глагол считается несоотносительным, т. е. имеет форму лишь одного вида, не образует видовой пары, если зна-

чение способа действия совместимо со значением лишь одного из видов. Ср: позвякивать, покрякивать, посвистывать и др. глаголы прерывисто-смягчительного СД не-совершенного вида, которые не соотносятся с глаголами совершенного вида.

Глаголы начинательного СД, как правило, совершенного вида (запеть, закричать, завывать, загудеть). В них действие сконцентрировано в его начале. «Исключительная или преимущественная (у глаголов с приставкой **за-**) совершенность начинательных глаголов связана с сосредоточением, концентрацией действия в его начальном пределе и трудностью развертывания этой начальной предельности в конкретный процесс или длительность. Не случайно в тех случаях, когда оказывается возможным несовершенный вид, начинательное значение бывает обычно ослаблено или сочетается с другими оттенками (заболеть, заговаривать, загораться, загнивать, задремывать и некот. др.)» [5, с.44]

Только совершенного вида глаголы финитивного СД отгременуть, отзвучать, отсвистеть, отшуметь.

Таким образом, чаще всего СД объединяют несоотносительные по виду глаголы. Таковы СД начинательный (занять, запищать, загрохотать, вскричать, взвыть, полететь, побежать), окончательный (отгрохотать, отработать (свое), отговорить, отвоеваться), усилительный (раскричаться, разныться, разволноваться), ограничительный (поговорить, постоять, побегать, проговорить, простоять, пробегать), длительно-ограничительный (пропеть, проспять), распределительный (переловить, перебить, перемолоть, повырубить, поснимать), мгновенно-однократный (кольнуть, махнуть, крикнуть), сативный, обозначающий полное насыщение субъекта действием (нагуляться, набегаться, наговориться), интенсивно-однократный (вскрикнуть, взвизгнуть, взмолиться) и др.

Глаголы перечисленных способов действия очень редко образуют видовые пары. В основном это предельные глаголы. «Однако эта возможность реализуется далеко не всегда, причем не во всех случаях несоотносительность глаголов совершенного вида можно объяснить влиянием способа действия на вид. Сплошь и рядом в пределах одного и того же способа действия одни глаголы выступают в обоих видах, а другие — только в совершенном. Ср. просидеть — просиживать, но подремать — только сов., привстать — привставать, но приубрать — только сов.; засидеться — засиживаться, но заждаться — только сов.» [5, с.45].

Совершенный вид не может обозначать действие в процессе его протекания, исключает признак процессности. Еще А. М. Пешков-

ский отмечал, что инфинитив совершенного вида не может сочетаться со словами типа начинаю, продолжаю, кончаю.

По тому же пути идет Ю. С. Маслов. Из факта несочетаемости инфинитива совершенного вида с «фазовыми глаголами» (невозможность сочетаний типа «начал открыть», «продолжил перепить», «кончил наклеить») следует, что совершенный вид обладает таким семантическим признаком, который не позволяет ему вступать в указанные сочетания.

Таким образом, однозначных зависимостей, характерных для статичных связей, отношений, в которые вступают предельность/непредельность, способ действия и вид, русский глагол не обнаруживает. Семантическая структура глагола представляет собой как бы аппликацию вида, способа действия, предельности/непредельности с последующим выходом в таксис.

### Литература:

1. *Маслов Ю.С.* Глагольный вид в современном болгарском литературном языке // Вопросы грамматики болгарского литературного языка. – М., 1959. – С. 191.

2. *Маслов Ю.С.* Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании // Вопросы глагольного вида. – М., 1962. – С. 13-14.

3. *Авилова Н.С.* Вид глагола и семантика глагольного слова. – С. 262.

4. *Шелякин М.А.* Категория вида и способы действия русского глагола. – С. 11.

5. *Бондарко А.В., Буланин Л.Л.* Указ. раб. – С. 28-44.

6. *Быкова Л.А.* Несоотносительные глаголы несовершенного.

7. *Тихонов А.Н.* Изучение видов русского глагола в узбекской школе. – Ташкент, 1970. – С. 18.

## ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ (ОТНОСИТЕЛЬНО-ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ) ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Наличие значительного числа относительных прилагательных является специфической чертой русского и других славянских языков, отличающей их от многих других современных европейских языков, где значения, передаваемые относительными прилагательными, выражаются сложными словами или сочетаниями двух существительных; ср. таджикское *девори оҳанин* 'каменная стена' (букв. камень + стена).

Объединение притяжательных и относительных прилагательных в один лексико-грамматический разряд представляется правомерным в связи с тем, что притяжательные прилагательные, так же как и относительные, не обладают собственным корневым фондом, в отличие от качественных прилагательных; в массе своей они производны от имен существительных; имеют семантику обозначения отношения (притяжательные – отношения принадлежности); повсеместно развивают собственно относительную семантику, ср.: *медвежья берлога* ('принадлежащая медведю' – *медвежье семейство* ('состоящий из медведей')). Такая точка зрения представлена, например, в «Русской грамматике», в которой притяжательные прилагательные включены в разряд относительных и рассматриваются как частный случай выражения отношения к предмету. В таджикском языке выделяются только два лексико-грамматических разряда имён прилагательных: качественные и относительные, притяжательные прилагательные в таджикском отсутствуют.

В таджикском языке прилагательные, в отличие от русского языка, формально с существительными в числе и роде не согласуются, так как в таджикском языке нет категории рода, и сочетания существительное + прилагательное образуются с помощью изафетной связи.

Во всех учебниках лингвисты отмечают, что разница между качественными и относительными прилагательными очень существенна: так, М.В. Панов эти два лексико-грамматических разряда прилагательных описывает как «два разных прилагательных мира».

Относительные прилагательные в нашем исследовании понимаются в самом узком смысле: рассматриваются только отсубстантивные относительные прилагательные (*весенний, железный, таджикский* и т. п.).

Семантическая специфика относительно-притяжательных прилагательных заключается в том, что они обозначают признак через отношение к тому, что названо мотивирующим словом. Это может быть другой предмет (*деревянный дом-хонаи чубин, морское животное-хайвони бахри*), действие (*нагревательный прибор-асбоби гармкунанда*), место или время (*ночной поезд-поезди шабона, вчерашний гость-меҳмони дирузанги, довоенный фильм-филми пешазчанги, апрельский дождь-борони апрели*), количество (*двойная нагрузка-бори дучанда, тройственный союз-иттиҳодияи сегона*). Выражая различные отношения предметного и событийного свойства, относительные прилагательные крайне разнообразны по семантике. Конкретный характер отношения остается неназванным и адресат сообщения должен сам определить, какие отношения между деревом и домом (*деревянный дом-хонаи чубин*), фруктами и садом (*фруктовый сад-боги мевадор*), морем и животным (*морское животное-хайвони бахри*) имеются в виду в каждом конкретном случае.

Относительные прилагательные по своей природе являются производными. Помимо производности, они не имеют других специфических формальных признаков, отличаясь от качественных прилагательных по большей части негативно: у них нет одного из присущих им свойств (кратких форм, изменения по степеням сравнения, производных качественных наречий и др.). Для относительных прилагательных русского языка наиболее характерны такие суффиксы, как *-н-*, используемый для образования прилагательных от нарицательных существительных, преимущественно неодушевленных, а также от глаголов (*медный, парусный, лесной, письменный, скоростной, нефтяной, раздвижной*), *-ск-*, служащий главным образом для образования прилагательных от названий лиц, географических и этнических наименований, названий организаций и учреждений (*соседский, юношеский, студенческий, сербский, американский, заводской, монастырский*), суффикс *-ов-/-ев-*, с помощью которого могут образовываться прилагательные от названий животных, а также отдельных неодушевленных существительных и глаголов (*бобровый, ситцевый, полевой, вишневый, торговый*). Некоторые относительные прилагательные с суффиксом *-ов-/-ев-* представляют дополнительный интерес в связи с наличием однокоренных качественных прилагательных с суффиксом *-н-*: *вкусовой (вкусовые рецепторы) – вкусный (вкусный суп), жировой (жировые ткани) – жирный (жирное мясо), силовой (силовая линия, силовое вмешательство) – сильный (сильный характер)*.

Для относительных прилагательных таджикского языка наиболее характерны такие суффиксы, как *-й, -гй, -ин, -анги, -она, -ина, -а*

(оҳанин, сангин, чармин, ҳафтагӣ, шанбегӣ, чубин, бачагона, дируза, шашсола...).

Семантика относительных прилагательных может рассматриваться с разных точек зрения. В этом смысле общий вопрос семантики относительных имен прилагательных – серьезная и нерешенная лексикологическая проблема. А. Е. Родионова, обобщая, вслед за Р. М. Гайсиной [Гайсина 1988], теоретические позиции в понимании природы семантики относительных имен прилагательных, выделяет три подхода: значение относительного прилагательного может быть интерпретировано 1) как значение синтаксического деривата производящего имени, 2) как обозначение отношения к предмету, названному производящим именем, 3) как отражение пропозиции, один из актантов которой назван производящим именем, второй – определяемым словом, а предикат, т. е. функция, имплицирован [Родионова 1997]. Рассмотрим эти подходы подробнее.

#### 1. Деривационный подход

В работах, где применяется деривационный подход, относительные прилагательные характеризуются по производящим основам: ср.: «прилагательное *автомобильный* имеет то же лексическое значение, что и существительное *автомобиль*, но выражает его не в виде значения предмета, а в виде значения признака» [4, с. 185]. В другой формулировке эту мысль высказывает Л. Дюрович, считающий, что основное назначение относительных прилагательных – «конвертировать соответствующие существительные, наречия, глаголы в синтаксическую функцию согласованного определения» [2, с. 190]. Значение относительных прилагательных описывается с точки зрения их производности. В связи с этим у относительных прилагательных выделяют значения предмета (*березовый, яблочный*), места (*российский, сибирский*), времени (*утренний, весенний*), материала (*шерстяной, кожаный*), функции (*читальный, журнальный*), лица (*студенческий, женский*), учреждения (*университетский, школьный*) и др. Таким образом, по сравнению с качественными прилагательными, для относительных прилагательных характерна тесная смысловая связь с существительными. Однако следует отметить, что относительные прилагательные могут быть мотивированы не только существительными, но и другими частями речи: глаголами (*плавательный-шиноварь, танцевальный-раксы*), наречиями (*вчерашний-дируза, сегодняшний-имруза*), числительными (*двойной-дутагӣ*).

#### 2. Собственно относительный (соотносительный) подход

При этом подходе значение относительных прилагательных определяются как отношение: «общее значение относительного прилагательного может быть сформулировано как “относящийся к предмету”,

“свойственный предмету”, “характерный для предмета”» [9]. Бедность словообразовательной семантики имени прилагательного В.А. Богородицкий связывает с тем, что «признак не может представлять того разнообразия категорий, какое свойственно самим субстантивными представлениям» [8].

Использование этого подхода в лексикографии выражается в применении таких формулировок значений относительных прилагательных, как:

- прил. к ... (*спортивный* – прил. к *спорт*);
- относящийся к ... (*японский* – относящийся к Японии);
- связанный с ... (*культурный* – связанный с культурой).

Следует, впрочем, отметить, что эти формулировки критикуются сторонниками пропозиционно-актантного подхода [Михалев 2016; Генералова 2017].

### 3. Пропозиционно-актантный подход

С точки зрения сторонников этого подхода, семантика относительного прилагательного формируется как сложное образование на пересечении семантики производного и определяемого существительных. М. В. Никитин подчеркивает, что относительные прилагательные обозначают не признаки, а вещи, и в результате определения ими существительных возникает отношение между двумя предметами. Иными словами, общее значение отношения может конкретизироваться в соответствии со значениями определяемого существительного и того слова, от которого данное прилагательное образовано: см. «Если *лесной* означает в абстракции от текста ‘относящийся к лесу’, в реальном употреблении слово может значить: ‘находящийся в’ (*лесная поляна*), ‘обитающий, живущий’ (*лесные птицы* или *звери*), ‘свойственный, типичный для’ (*лесные запахи, лесной воздух*), ‘имеющий’ или ‘характеризуемый наличием’ (*лесная местность*), ср. также *лесные насаждения* как ‘насаждение леса, лесных материалов’ и т. д., и т. п. Многие из таких значений не фиксируются словарями или даются непоследовательно, но, по всей видимости, умозаключения такого рода не представляют никаких особых трудностей для говорящих, и некоторых из них мы вообще не замечаем» [3].

Выделяют несколько десятков типичных разновидностей отношений, которые могут выражаться относительными прилагательными. У отыменных прилагательных это такие значения, как ‘сделанный из’ (*глиняная посуда, золотое кольцо*), ‘состоящий из’ (*березовый лес, воздушный поток*), ‘содержащийся в’ (*морская соль*), ‘содержащий что-либо’ (*глинистая вода, золотой песок, железная руда*), ‘находящийся в’ (*южный город, цветочный нектар*), ‘предназначенный для’ (*детский фильм, студенческое общежитие*), ‘характерный для’ (*мос-*

ковский быт), ‘служащий для получения’ (молочный скот, плодовые растения), ‘полученный от чего-либо’ (торговая прибыль), ‘выполненный чем-либо’ (карандашный рисунок), ‘выполненный кем-либо’ (детский рисунок) и мн. др. Для отглагольных относительных прилагательных характерны значения ‘являющийся субъектом действия или состояния’ (крестный отец, дежурный сотрудник), ‘служащий для выполнения действия’ (разводной механизм, плавательный бассейн, уборочная машина), ‘подвергшийся действию’ (лепные украшения, крестный сын), ‘способный стать объектом действия’ (прицепной вагон, сидячие места) и др. Семантические классификации, основанные на этом подходе, рассматривают смыслы на основе предикатных отношений между значением производящего и определяемого существительного.

Отношения, выражаемые в таких сочетаниях, проясняются в синонимических перифразах, включающих слово, дериватом которого данное прилагательное является, ср.: *библиотечная книга* – *книга из библиотеки*; *библиотечный день* – *день, предназначенный для посещения библиотеки*; *библиотечный работник* – *работник библиотеки*. Связь с базовым понятием иногда бывает довольно сложной. Так, в сочетании *библиотечный штамп* (на книге) прилагательное означает ‘свидетельствующий о том, что книга принадлежит данной библиотеке’. Конкретизация значения выражаемого отношения зависит от значений определяемого существительного и тех слов, от которых относительные прилагательные образованы. В данном случае целостность, многопризнаковость значения производящего имени порождает комплексность соотносительных значений относительных прилагательных [5].

Современные исследователи придерживаются, в основном, компромиссной точки зрения: проводится различие между типовыми, массовыми осмыслениями относительных прилагательных и уникальными, индивидуальными. Ю. Д. Апресян в вопросе о семантике относительных прилагательных признает отчасти справедливыми и соотносительную, и пропозиционно-актантную позицию. Исследователь подчеркивает особенность лексикографического представления прилагательных: «Лексикографы склонны усматривать у относительных прилагательных значения, которые фактически “наводятся” сочетаясь с ними существительными» и делает вывод о том, что «по-видимому, принципиально возможен список всех словарных значений относительных прилагательных <...> В него во всяком случае войдут такие значения, как X-ующий, X-ованной, являющийся X-ом, содержащий X, содержащий в X-е, каузирующий X, находящийся в (месте) X, происходящий во (время) X и ряд других» [3]. По мнению

Ю. Д. Апресяна, мы вполне можем считать, что относительные прилагательные имеют единое значение ‘относящийся к...’, с другой стороны, их следует интерпретировать в словарях в наиболее частотных типах словосочетаний с данным относительным прилагательным. В.М. Павлов подчеркивает, что «в случаях постоянного и типичного отношения на них наслаивается выражение признаков, характерных для типа предметов».

При этом возможны разные ответы на вопрос о конечности набора таких индивидуальных значений. Например, Е. А. Земская считает этот набор неисчислимым: «Набор отношений, выражаемых сочетаниями с относительными прилагательными, в принципе не исчислим (разрядка моя. – М.Я.), потому что кроме словосочетаний, имеющих четкие определенные трансформы, существует особый тип употребления ОП (относительных прилагательных. – М.Я.), не соответствующий однозначно ни с какими подстановками, но могущий “быть переведенным”, вернее истолкованным, лишь с помощью перифрастических выражений в составе широкого контекста» [5].

Другая точка зрения может быть представлена мнением Ю.Д. Апресяна, высказывавшего мысль, что «принципиально возможен список всех словарных значений относительных прилагательных, и есть основания полагать, что он не будет слишком велик». Н.Е. Сулименко утверждает, что «одной из причин редукции многих значений относительных прилагательных в истории языка явилась свойственная им широта общего значения предметного отношения и включение их в категорию имени прилагательного с развившимся значением, общим для всех разрядов».

В рамках настоящей работы правомерной представляется также компромиссная точка зрения. С одной стороны, кажется продуктивным использование подхода, в соответствии с которым отдельные конкретные значения относительных имен прилагательных выделяются в зависимости от контекста на основе отношения существительного, от которого образовано прилагательное, и существительного, определяемого прилагательным, так как такой подход позволяет выделить мельчайшие смысловые нюансы, а именно в конкретном контексте могут быть зафиксированы случаи перехода относительных прилагательных в качественные в результате приобретения относительными прилагательными не свойственной им семантики. С другой стороны, при решении ряда вопросов и типологизации относительных и качественных ЛСВ удобно исходить из общего значения относительных прилагательных ‘относящийся к...’, а не дробить его на отдельные употребления.

В таджикском языке нередко существительные могут без какого либо изменения формы употребляются в роли относительных прилагательных. Так, русские сочетания: *городской сад, кишлачный Совет, части человеческого тела, виноградная лоза, грушевое дерево, колхозная земля, золотые часы, железная дорога* и другие подобные сочетания переводятся на таджикский язык с употреблением существительного в значении прилагательного (*Боги шаҳр, Совети қишлоқ, ҳиссаҳои тани одам, токи ангур, дарахти нок, замини колхоз, соати тилло, роҳи оҳан...*).

### Литература:

1. *Иванов В. Б.* Таджикский язык: учебник и практикум для СПО / В. Б. Иванов, Е. В. Семенова, Х. О. Хушкадамова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 414 с.
2. *Белошапкина В. А.* Современный русский язык. – М.: Высшая школа, 1981. – С.293-294.
3. *Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М.* Современный русский язык / Под ред. Н. С. Валгиной: Учебник для вузов. — 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – С.192. – 193.
4. *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. – Т. IV. Вып.1. Существительное, прилагательное, числительно, местоимение, член, союз, предлог. – М.,1985. – 287 с.
5. *Серебренников Б. А.* Всякое ли сопоставление полезно? // Русский язык в национальной школе. – 1987. – № 2. – С.10.
6. *Трофимов М. И.* О формально-семантической классификации прилагательных в русском языке (к постановке вопроса) // Проблемы структурной лингвистики / Шаумян С. К. (отв. ред.) – М.: Наука, 1972. – С. 459-468.
7. *Уфимцева А. А.* Лексическое значение. – М.: Наука, 1986. – 240 с.
8. *Шмелев Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М.: Наука, 1973. – 280 с.
9. *Шмелёв А.Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.
10. *Щерба Л.В.* О частях речи в русском языке // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 77-100.

**Дусматова З. М.**  
(г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ**

Проблема внедрения инноваций в основном звене образовательной системы – в средних общеобразовательных учреждениях – самым тесным образом связана с проведением коренных изменений в области высшего педагогического образования, ведь если школьный учитель не изменит своего понимания методов лингвистического образования, в школе так и останется авторитарное обучение, основанное на зазубривании грамматических правил, не обеспечивающих практического владения русской речью.

Качественно новый подход к подготовке учительских кадров – это социальный заказ современного общества, то есть уже в педагогических вузах в сознание будущего учителя должна внедряться мысль о том, что обучение требует инноваций, изменения методических подходов к его организации, переосмысления роли учителя и ученика в учебном процессе.

Французское слово инновация восходит к латинскому слову *innovatio* и буквально означает “обновление”, “перемена”. Его современное значение – “нововведение”, “новшество”. Инновации в системе образования Республики Таджикистан крайне необходимы для обеспечения процветания государства, вхождения его в качестве полноправного члена в мировое сообщество. Именно поэтому различные типы школ республики ждут специалиста с высшим образованием, имеющего тот круг профессиональных навыков, который определяется в дидактике как обязательный (проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные и др.), знаком с эффективными способами их формирования и готов к постоянной работе по самосовершенствованию.

Современные образовательные технологии можно рассматривать как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени. В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии:

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении.

2. Личностно – ориентированные технологии в преподавании предмета.

3. Информационно - аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьника.

4. Мониторинг интеллектуального развития.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика.

6. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Условия работы учителя в современной школе существенно изменились: ушли в прошлое обязательные для всех инструкции, жёсткие требования к организации учебного процесса, сегодня для педагога открыта дорога к самостоятельному выбору, инициативе, творчеству. Но обрётённая учителем свобода требует выполнения целого ряда обязательств: будущему педагогу предоставляется право самому определить стратегию работы и отобрать приёмы, соответствующие способностям и возможностям его учеников, определиться с учебной и дополнительной литературой, наметить перспективы своего профессионального роста и многое другое. При этом важно, чтобы учитель видел конечную цель обучения учащихся неродному языку – практическое владение речью на данном языке – и чётко знал, какими средствами эта цель достигается.

Смена образовательных парадигм является объективной потребностью системы образования. Она вызвана многими причинами: характером накопленных человечеством знаний, уровнем развития техники и социальной жизни, совершенствованием методики преподавания отдельных школьных предметов. На данном этапе развития лингводидактики в качестве основной цели обучения выступает формирование коммуникативной компетенции, т.е. способность использовать изучаемый язык в ситуациях естественного общения с носителями этого языка, поэтому вводимые в обучение инновации должны обеспечить успешность этого процесса.

Инновации в образовании – это все те новые идеи, средства и способы, опирающиеся на информационно-коммуникационные технологии или не использующие их, применяющиеся или предлагаемые педагогами и методистами для совершенствования учебного процесса и повышения его эффективности. Инновации в обучении русскому языку как неродному влияют на все составляющие учебного процесса: на деятельность учителя, мотивацию учащегося, осуществление им учебных действий и учебной речевой (коммуникативной) деятельности, охватывающие весь учебный процесс от подготовки к активной учебно-познавательной деятельности, введения нового языкового

/ речевого материала, формирования новых умений и навыков до контроля и проверки языковых и речевых умений и навыков.

Несмотря на многообразие целей введения интерактивных методов в обучение русскому (неродному) языку, следует выделить две наиболее важные задачи этого процесса:

- 1) усиление мотивации процесса обучения и
- 2) повышение практической направленности в формировании коммуникативной компетенции. Обе задачи, работая в комплексе, повышают эффективность учебного процесса.

В лингводидактике значительное влияние на внедрение инновационных методов и приёмов обучения оказало развитие наук психолого-педагогического цикла, в частности психолингвистики как теории речевой деятельности, и использование новейших компьютерных технологий.

Резервом в обучении русскому языку как неродному в Республике Таджикистан остаются методические возможности, содержащиеся в таких методических приёмах интерактивного и интенсивного методов, как ролевая игра, обеспечивающая «плотность общения» (И.А. Зимняя) на уроке, диспут, дискуссия, взаимоконтроль в парах, взаимоконтроль в четвёрках, взаимообучение в парах, взаимообучение в четвёрках, самодиагностика, творческий конкурс и др. Ролевая игра на уроке неродного (иностранного) языка выполняет следующие важные для формирования коммуникативной компетенции функции: мотивационно-побудительную (вызов потребности в общении, стимуляция интереса к участию в общении); обучающую (ролевая игра представляет собой упражнение); воспитательную (воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, активность, взаимопомощь и т.д.); ориентирующую (ориентирует на планирование собственного речевого поведения, развивает умение контролировать свои поступки, оценивать поступки других и т.д.) и, наконец, компенсационную (ролевая игра даёт возможность выйти за рамки своего контекста деятельности, расширить его).

На современном этапе наиболее актуальными для системы образования являются идеи открытого и дистанционного образования, применение которых в учебном процессе повышает значимость самостоятельной работы учащихся и способствует формированию метапредметных компетенций, а также мысль о внедрении компетентного подхода. Полностью использовать только компьютерные технологии в лингвистическом образовании невозможно, потому что они успешно выполняют функции передачи знаний и контроля их усвоения, но не могут оценить уровень и характер понимания учащимися передаваемых знаний, не могут контролировать уровень сформиро-

ванных компетенций. То есть потребность в хорошем грамотном учителе, умеющем реализовать задачи компетентностного обучения русскому языку, остаётся.

### Литература:

1. *Аванесов В.С.* Проблемы психологических тестов / В.С. Аванесов // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 97-100.

2. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

3. *Асмолов А. Г.* и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия – к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. – М.: Просвещение, 2008.

4. *Баранова Е.М.* Формирование ключевых компетенций у студентов технических вузов в процессе обучения математике посредством активных методов обучения / Е.М. Баранова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 544-549.

5. *Гусейнова Т.В.* Методика предъявления грамматических тем в школьных учебниках русского языка / Т.В. Гусейнова. //Актуальные проблемы филологии: Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы филологии и лингводидактики» (26-27 мая 2017 г.) – Душанбе: РТСУ, 2017. – С. 126-131.

6. *Дадобоева М.А.* Педагогические условия подготовки будущих учителей к творческой деятельности в школе / М.А. Дадобоева: дисс. ...канд. пед. наук. – Душанбе, 2010. – 209 с.

7. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку/ И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдуджабборов Сархаджон Абдуджабборович** – докторант второго курса факультета русской филологии, ассистент кафедры русского языка и общего языкознания Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Азизов Абдухафиз Абдухалимович** – доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова, кандидат педагогических наук (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Азизова Мехрангез Саидовна** – PhD докторант 1 курса кафедры современного русского языка и общего языкознания факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Ахмедова Дилафруз Аскаралиевна** – старший преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Бадалова Саиднисо Наимовна** – преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Бойтемиров Рустам Мавлонович** – старший преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Гафорова Нисо Зафаровна** – преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Данилова Мария Александровна** – студентка 4 курса Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург, Российская Федерация)

**Джабарова Курбоной Ибрагимовна** – заведующий общеуниверситетской кафедры русского языка, доцент, кандидат филологических наук факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Дусматова Заррина Мукимджановна** – докторант (PhD) факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Дусматова Шахло Валиевна** – декан факультета русской филологии, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и общего языкознания Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Ёрова Сабохат Нурматовна** – кандидат филологических наук, доцент факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Искандарова Мадина Набиевна** – заведующий кафедрой развития устной и письменной речи русского языка, доцент, кандидат филологических наук, факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Кабилова Мадина Мухторовна** – PhD докторант 3 курса кафедры современного русского языка и общего языкознания факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Камолова Муаззам Файзуллоевна** – заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, доцент, кандидат педагогических наук факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Латипов Окил Журакулович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ТВТИ Национальной гвардии Республики Узбекистан (г. Ташкент, Республика Узбекистан)

**Мавлонбердиева Отуной Эгамбердиевна** – заведующий кафедрой современного русского языка и общего языкознания, доцент, кандидат филологических наук, факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Махкамова Махбуба Муйдиновна** – старший преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Мирзаназарова Азиза Мирзаабдуллаевна** – преподаватель кафедры русского языка и литературы Наманганского государственного университета, заместитель русского культурного центра Наманганской области Республики Узбекистан (г. Наманган, Республика Узбекистан)

**Муҳидинова Гулчехра Заиджановна** – преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Набиджанова Мехринисо Абдувалиевна** – старший преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Попова Валентина Ивановна** – профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Гуманитарные технологии воспитания студенческой молодёжи» Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук (г. Оренбург, Российская Федерация)

**Просвиркина Ирина Ивановна** – исполняющий обязанности заведующего кафедрой русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета (г. Оренбург, Российская Федерация)

**Сульжина Ирина Владимировна** – координатор программ по русскому языку представительства Россотрудничества в Республике Таджикистан (г. Душанбе, Республика Таджикистан)

**Топволдиев Казбек Ахмадалиевич** – докторант 1 курса филологического факультета Ферганского государственного университета (г. Фергана, Республика Узбекистан)

**Хамракулов Фахриддин Маматкулович** – кандидат филологических наук, доцент факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Холматова Дилором Абдусамиевна** – преподаватель русского языка Ферганского политехнического института, независимый исследователь (PhD) института докторантуры при Ферганском государственном университете (г. Фергана, Республика Узбекистан)

**Хусейнова Заррина Сайдуллоевна** – старший преподаватель общегуниверситетской кафедры факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Шешукова Галина Викторовна** – доктор политических наук, профессор кафедры общегуманитарных, социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин Оренбургского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина, руководитель Оренбургского социологического центра «Общественное мнение» СЦОМ (г. Оренбург, Российская Федерация)

**Юлдашева Умида Ибрагимовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и общего языкознания факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Юнусова Гульчехра Саидовна** – заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова, кандидат филологических наук, доцент (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Якубова Анисахон Анварходжаевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии Худжандского го-

сударственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

**Яхьяева Хуршеда Шарифовна** – преподаватель факультета русской филологии Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова (г. Худжанд, Республика Таджикистан)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Дусматова Ш. В.</b> ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	3
<b>Сульжина И. В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОХРАНЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ, ПО- ПУЛЯРИЗАЦИИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН) .....	8
<b>Мирзаназарова А. М.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОХРАНЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ, ПО- ПУЛЯРИЗАЦИИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В НАМАНГАНСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАНА .....	13
<b>Просвиркина И. И.</b> МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НОВОМ ФОРМАТЕ, ПРОДИКТОВАННОМ ПАНДЕМИЕЙ .....	17
<b>Азизов А. А.</b> ЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ – ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННО- СТИ .....	23
<b>Шешукова Г. В.</b> СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНФЛИКТАХ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	29
<b>Латипов О. Ж.</b> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ РУС- СКОМУ ЯЗЫКУ .....	38
<b>Попова В. И.</b> РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ МНО- ГОМЕРНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА .....	41
<b>Камолова М. Ф.</b> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .....	46
<b>Холматова Д. А.</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА В ЯЗЫКАХ ЭТНО- СОВ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН .....	51

<b>Искандарова М. Н.</b> ПИСЬМО – АКТИВИЗИРУЮЩЕЕ И РАЗВИВАЮЩЕЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	56
<b>Топволдиев К. А.</b> ВОСТОЧНАЯ СТИЛИЗАЦИЯ .....	66
<b>Юнусова Г. С.</b> ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА В ЛИРИКЕ ЕСЕНИНА .....	70
<b>Попова В.И., Данилова М.А.</b> РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В УСЛОВИЯХ МЕЖ- КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА .....	78
<b>Джаббарова К. И.</b> ОТГРАНИЧЕНИЕ ДОПОЛНЕНИЯ ОТ СХОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛО- ЖЕНИЙ .....	83
<b>Мавлонбердиева О. Э.</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ И ПРО- БЛЕМА ВИДА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ .....	88
<b>Хамракулов Ф. М.</b> К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ УПРАВЛЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОТБОР ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ РЕЧИ .....	96
<b>Якубова А. А.</b> ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВА- ТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАНА В ЭПО- ХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ .....	100
<b>Ёрова С. Н.</b> ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	109
<b>Юлдашева У. И.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЯДРО В КАТЕГОРИИ ИНТЕРОГАТИВ- НОСТИ .....	113
<b>Муридинова Г.З., Бадалова С.Н.</b> ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ .....	119

<b>Бойтемиров Р. М.</b> ВОПРОСЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ .....	125
<b>Гафорова Н. З.</b> К ВОПРОСУ О ДЕРИВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЯХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	127
<b>Махкамова М. М.</b> ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	133
<b>Кабилова М. М.</b> К ВОПРОСУ ОПИСАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИ- КИ .....	139
<b>Азизова М. С.</b> ПОЛИСЕМΙΑ В СВЯЗИ С КОНТЕКСТОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ .....	145
<b>Набиджонова М. В.</b> ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В НА- ЧАЛЬНОЙ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЕ .....	148
<b>Ахмедова Д. А.</b> ЧТЕНИЕ ТЕКСТА – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧА- ЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ КОНЦЕНТРЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	153
<b>Яхьяева Х. Ш.</b> К ПРОБЛЕМЕ МИКРОТОПОНИМИКИ БАБАДЖАН ГАФУРОВСКОГО РАЙОНА (ЯВА, УНДЖИ, ГОЗИЁН, ХАЙДАР УСМОН) .....	159
<b>Хусейнова З. С.</b> СВЯЗЬ КАТЕГОРИИ ВИДА, ПРЕДЕЛЬНОСТИ/НЕПРЕДЕЛЬНОСТИ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ .....	166
<b>Абдуджабборов С. А.</b> ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ (ОТНОСИТЕЛЬНО-ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ) ПРИЛА- ГАТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ .....	172
<b>Дусматова З. М.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ .....	179

*Научное издание*

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ  
МЕЖДУНАРОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Сборник материалов Международной видеоконференции**

**Серия: «Евразийский перекресток».**

**Выпуск пятнадцатый**

ISBN 978-5-4417-0853-1



Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага писчая.  
Усл. печ. листов 11,94. Тираж 500 (1-й завод 100). Заказ 10.  
Подписано в печать 15.02.2021 г.  
Цена свободная.

ООО ИПК «Университет»  
460007, г. Оренбург, ул. М. Джалиля, 6.  
E-mail: ipk\_universitet@mail.ru  
Тел./факс: (3532) 90-00-26

ISBN 978-5-4417-0853-1



9 785441 708531