ISSN 2500-4085

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

2019

ISSN 2500-4085

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

LANGUAGE AND CULTURE

Annual Anthologies

Челябинск
ЧГИК
2019

УДК 008.001
ББК 71.0
Я41

Редакционная коллегия
Мещеряков В. Б. (главный редактор), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры;
Дигина О. Л., кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры;
Нестеров А. П., кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры;
Афанасьева О. Ю., доктор педагогических наук, доцент, зав кафедрой английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;
Быстрай Е. Б., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Язык и культура: ежегодный альманах / Челяб. гос. ин-т культуры; гл. ред. В. Б. Мещеряков. – Челябинск : ЧГИК, 2019. – 135 с.

Издание представляет собой публикацию материалов XIV международной научно-практической конференции «Язык и культура», организованной кафедрой иностранных языков Челябинского государственного института культуры.

Адресовано широкому кругу специалистов по педагогике, филологии, лингвистике, культурологии и социологии, а также магистрантам и аспирантам вышеперечисленных направлений подготовки.

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГИК

ISSN 2500-4085

© Челябинский государственный институт культуры, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Курочкина М. А. 6
ПОСТМОДЕРНИСТСКОЕ ПАРОДИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В РЕЧИ ГЕРОЕВ МУЛЬТФИЛЬМОВ УОЛТА ДИСНЕЯ

Насруллаева Н. З. 17
КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ И УЗБЕКСКИХ ГЕНДЕРНО МАРКИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПО ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИЗНАКУ

Нестеров А. П. 22
НЕСОВПАДЕНИЕ И НЕОРДИНАРНОСТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ И ИХ ПРОТОТИПОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ XV ВЕКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)

Ражабов А. У. 27
ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РОМАНА О БЕЛОМ КИТЕ

Расулов З. И. 32
ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕПОЛНОСОСТАВНЫЕ МОДЕЛИ ДВУСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Ращупкина Е. И. 39
КОНЦЕПТ *УЧИТЕЛЬ* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ УЧАЩИХСЯ (на материале свободного ассоциативного эксперимента)

Усманов М. У. 43
КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Фалеева Е. В. 47
КОДИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВ КОМПЛЕКТНОЙ СТРУКТУРЫ

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Rajabov A. U. 56
THE IMPORTANCE OF ROLE PLAYING ACTIVITIES IN IMPROVING LEARNERS' LANGUAGE SKILLS

Saparova M. R. 60
PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Saparova M. R. 67
THE ROLE OF GRAMMAR IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

Solikhova N. 71
MULTI-SENSORY TEACHING APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Усманова Х. А. 76
МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

Шадыбаева А. К. 84
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКИСТАНЕ

Юнусова А. А. 88
TEACHING LEARNERS TO WRITE EFFECTIVELY

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

Дорохова Е. Ю. 94
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЗИГФРИДА ЛЕНЦА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ГРУППЫ 47

Жалилова Л. Ж. 99
САТИРА В США МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

Жалилова Л. Ж. 104
СПЕЦИФИКА АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА

Исмоилов Х. 111
РЕЖИССЕРСКИЕ ПОИСКИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА НА СЦЕНЕ УЗБЕКСКОГО ТЕАТРА

Скворцов К. В. 116
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НОРМ В МОЛОДЕЖНЫХ ГРУППАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Тележников Н. В. 125
ОСВЕЩЕНИЕ В КИНОКАДРЕ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КИНОЯЗЫКА АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Усмонова З. Х. 129
СТИВЕН КИНГ “ТУМАН”(THE FOG) ҚИССАСИИНИНГ БАДИИЙ ХУСУСИЯТЛАРИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Курочкина Мария Анатольевна
кандидат филологических наук
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Челябинск

ПОСТМОДЕРНИСТСКОЕ ПАРОДИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В РЕЧИ ГЕРОЕВ МУЛЬТФИЛЬМОВ УОЛТА ДИСНЕЯ[1]

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу многообразия дискурсивных практик в речи героев мультфильмов Уолта Диснея. Автор приводит примеры и выделяет основные черты ключевых типов дискурса, реализуемых в речи героев мультфильма «Аладдин». В статье показано, что дискурс является неотъемлемой частью социальных ролей, и его структура способствует ровному протеканию процесса понимания между участниками коммуникации. Пародийное использование особенностей дискурсов разных типов создает комический эффект и указывает на реализацию манипулятивной функции.

Ключевые слова: постмодернизм, дискурс, пародия, рекламный дискурс, коммуникативные стратегии.

Abstract. This article is devoted to the analysis of the variety of discourse practices in the speech of the characters of the Walt Disney cartoons. The author gives examples and highlights the main features of key types of discourse realized in the speech of the heroes of the cartoon "Aladdin". The article shows that discourse is an integral part of social roles, and its structure contributes to the smooth flow of the process of understanding between the participants in communication. Parody of the features of discourses of different types creates a comic effect and indicates the implementation of the manipulative function.

Keywords: postmodernism, discourse, parody, advertising discourse, communicative strategies.

В современном бурном мире человеку приходится принимать на себя множество социальных функций и связанных с ними ролей. Со-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 04.06.2018 № 1/326 по теме «Когнитивные и коммуникативные факторы репрезентации действительности в разных типах англоязычного дискурса».

циальная роль человека реализуется через определенное ситуативное поведение и связанную с ним контекстно обусловленную речевую деятельность. Для описания стандартных речевых практик, обслуживающих разнообразные контексты общения, был введен термин «дискурс». Дискурс – это текст в его функциональном аспекте. Рамки дискурса позволяют более детально проводить анализ и жанровую классификацию текстов. Концепция дискурса позволяет увидеть такие черты текста, которые обеспечивают его логичность и успешность декодирования адресатом, что согласуется с понятием дискурса в трактовке Н. Д. Арутюновой, где дискурс – это «…речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), дискурс – это речь, “погруженная в жизнь” [Арутюнова 1990: 136]. Разновидностей дискурса столько, сколько видов деятельности человека, поскольку каждый вид деятельности порождает свой собственный вид дискурса с присущей ему лексикой и стилистикой [Киров 2001: 25]. Активно изучается политический дискурс (В. Н. Базылев, А. Н. Баранов, Н. А. Купина, П. Серио, А. П. Чудинов, Е. И. Шейгал), рекламный дискурс (О. К. Денисова, О. С. Домовец, Н. А. Красавский, О. А. Ксензенко, Ю. К. Пигорова, С. Л. Кушнерук), а также научный, педагогический, религиозный, спортивный, массмедийный и др. [Кушнерук, 2012: 93], [Карасик, 2004].

В ситуации постмодернизма, когда основная масса литературных жанров уже получила свое оформление, и сложилось четкое представление о функциональных стилях, многие авторы используют имеющийся арсенал дискурсивных практик в контексте, который нарушает их привычное использование. Тем самым они стремятся проявить оригинальность, увлечь реципиента непредсказуемостью знакомого речевого материала, повысив его информативный потенциал, и показать более широкие функциональные возможности существующих речевых практик.

Подобные эксперименты с многообразием дискурсивных практик наблюдаются в речи героев мультфильмов Диснея. В дан-

ном контексте дискурсивные практики отвечают принципу экономии языковых усилий при создании ситуации успешной коммуникации. Они позволяют быстро и эффективно познакомить реципиента информации (зрителя) с условиями и векторами развития коммуникативной ситуации, создавая ее рамку через типичные лексические единицы, сопровождающие роли и стратегии участников коммуникации.

Однако, реализуясь в условиях постмодернистской культуры, дискурсивные практики в речи героев мультфильмов Диснея проявляют ее основные черты, такие как пародирование, игра, смена масок (двойное кодирование) и др. Подробнее сущность литературы постмодернизма освещена в работах Р. Барта, Ф. Джеймисона, Н. С. Олизько и др. [Постмодернизм. Энциклопедия. 2001], [Олизько, 2009].

Сосредоточим анализ на мультфильме «Аладдин» и выделим типы дискурса, представленные в нем. Действительно, после внимательного изучения представляется возможным говорить о присутствии здесь следующих типов дискурса: политический, любовный (романтический), бытовой, рекламный, сказочный, дискурс власти, дискурс злодея, бродяг и т. д. Очевидно, что каждая сфера человеческой активности облечена в определенные речевые и языковые рамки, которые также схематизированы, как и шаблоны поведения. Таким образом, целостность образа обеспечивается единством вербальной стратегии, костюма (внешнего вида) и невербального поведения. Это единство обеспечивает последовательность, логичность и сфокусированность образа, а также облегчает понимание, узнавание, часто предполагая определенную степень предсказуемости (стереотипности).

Дискурс простака выражен словами Аладдина в начале мультфильма: «Got to eat to live, got to steal to eat.», «Some day, Abu, things are going to change. We'll be rich, live in a palace and never have any problems at all». Для него характерна лексика повседневного обихода, описывающая тему еды, трудностей. На синтаксическом уровне пре-

обладают простые и эллиптические предложения. В нем присутствует аксиологическая установка на светлое будущее.

Фрагменты рекламного дискурса открывают мультфильм: «Ah, salam and good evening to you! Welcome to Agrabah, city of mystery, of enchantment and the finest merchandise this side of the river Jordan. Come on down», «I think, then, you would be most rewarded to consider this. Do not be fooled by its commonplace appearance. Like so many things, it is not what is outside, but what is inside that counts. This is no ordinary lamp. It once changed the course of a young man's life».

Здесь наблюдается постмодернистская пародия, двойное кодирование: рекламируется не товар для покупки, а рассказ, который предлагают послушать: «A young man who, like this lamp, was more than what he seemed. A diamond in the rough. Perhaps you would like to hear the tale? »

Основной коммуникативно-речевой стратегия рекламного дискурса – стратегия завоевания потребителя [Лазарева, 2003: 92]. Наиболее обобщенное значение имеет термин «коммуникативная стратегия». Вслед за Е. В. Клюевым, мы понимаем стратегию как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [Клюев 2002: 11]. Движущая сила стратегии – коммуникативная интенция. Близко к этому понимание О. С. Иссерс, которая считает, что стратегия – это «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс, 1999].

Стратегии предполагают различные способы реализации – речевые тактики. Коммуникативная тактика рассматривается Е. В. Клюевым как совокупность «практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [Клюев 2002]. В качестве «инструмента реализации той или иной тактики выступают коммуникативные приемы более низкого порядка – коммуникативные (речевые) ходы». Обе рекламные тактики «моделирование личности адресата» и «аргумента-

ция в пользу приобретения товара» не отделены друг от друга жесткими границами, часто они взаимопересекаются.

Такого рода тактики ориентированы на восприятие рекламного сообщения как «своего», на формирование коммуникативной ситуации «я воспринимаю рекламу» как ситуации, где индивид чувствует себя «как дома», где все направленно на удовлетворение его личных потребностей. Содержание рекламы воспринимается как своё, самостоятельно добытое реципиентом и поэтому особенно убедительное. Возникает «приватизация знаний» – об этом говорит О. С. Иссерс, ссылаясь на А. Н. Баранова [Иссерс 1999: 54]. «Профессионально составленный рекламный текст не только учитывает личность адресата рекламы, но и моделирует ее, акцентируя необходимые для потребителя товара качество личности».

В данном примере мы наблюдаем наличие обеих описанных тактик. Аргументация в пользу приобретения товара: «Welcome to Agrabah, city of mystery, of enchantment and **the finest merchandise** this side of the river Jordan.», «you would be most rewarded to consider this.», «This is no ordinary lamp».

Тактика моделирование личности адресата апеллирует к мудрости и прозорливости возможного покупателя: «Do not be fooled by its commonplace appearance. Like so many things, it is not what is outside, but what is inside that counts».

В дискурсе любящего брата гипертрофируются забота и братские чувства, что заставляет торговца поверить Аладдину, выдающего себя за брата Жасмин с целью ее спасения:

– Thank you, kind sir. I'm so glad you found her. I've been looking for you.

– You know this girl?

– Sadly, yes. She is my sister.

Данный вид дискурса реализуется на основе стратегии «покровительства и опеки». Она проявляется в тактике нежного и заботливого обращения: «I'm so glad you found her. I've been looking for you».

Аналогичная стратегия наблюдается в дискурсе хозяина домашних животных: «A magic carpet. Come on out. We're not going to hurt you. Take it easy. He's not going to bite. Thanks. » Она реализуется в тактике контроля поведения животного. Здесь наблюдается типичная ласкательная лексика, пародируется ритуал подзывания животного. Ирония в том, что в роли домашнего животного выступает ковер-самолет.

Дискурс охраны реализует стратегию обеспечения порядка: «I'll have your hands for a trophy, street rat. You won't get away so easy. You two, over that way. And you, follow me. We'll find him. » Она представлена тактикой запугивания, наказания, уверенности в успехе операции, веры в свои силы. Данный дискурс характеризуется короткими, резкими командами, грубой лексикой, лексемами с названием типов оружия.

Дискурс любящего отца: «Dearest, you've got to stop rejecting every suitor who comes to call. The law says you must be married to a prince by your next birthday. Jasmine, it's not only this law. I'm not going to be around forever, and... l just want to make sure you're taken care of. Provided for. Please try to understand». Мы наблюдаем стратегию покровительства и опеки, стратегию контроля судьбы своего ребенка. Последняя представлена тактикой четкого планирования счастливого будущего, которая реализуется через семантику обеспеченности и защищенности. Ирония создается противоречием понятия “счастья”, которое каждый человек представляет индивидуально, и жестким регламентированием этого личного счастья законом: «The law says you must be married to a prince by your next birthday».

Политический дискурс (агитационная компания, создание амплуа величественности): «And what better way to make your grand entrance than riding your very own brand-new camel? Make Way for Prince Ali.

Prince Ali, mighty is he, Ali Ababwa! Strong as ten regular men definitely.

He faced the galloping hordes, a hundred bad guys with swords

Who sent those goons to their Lords? Why, Prince Ali!

He's got 75 golden camels. Don't they look lovely, June?

Purple peacocks he's got 5! Fabulous. I love the feathers.

Prince Ali, handsome is he, Ali Ababwa.

That physique, how can I speak? Splendid. Absolutely marvelous.

He's got 95 White Persian monkeys.

To view them he charges no fee.

He's got slaves,

He's got servants and flunkeys.

Proud to work for him,

They bow to his whim, love serving him.

They're just lousy with loyalty to Ali.

Prince Ali! »

В этом виде дискурса акцентируется превосходство во всех сферах (внешность, сила, богатство, благородство) кандидата на руку принцессы.

Стратегия на повышение характеризуется желанием говорящего представить себя в выгодном свете, увеличить свою значимость в глазах электората [Акопова Д. Р. 2013: 406]. Данная стратегия реализуется за счет следующих тактик:

1. Тактика анализ – «плюс» предполагает такое описание ситуации, которое имплицитно выражает положительное отношение к рассматриваемой ситуации [Акопова Д. Р. 2013: 406].

He's got 95 White Persian monkeys.

To view them ***he charges no fee.***

He's got slaves,

He's got servants and flunkeys.

Proud to work for him,

They bow to his whim, ***love serving him***.

«За просмотр своих чудесных обезьян Али не берет денег». Пародируется тенденция зарабатывать деньги на каждом пустяке, даже демонстрации обыденных вещей, выделяющихся своей принадлежностью знаменитостям.

2. Тактика презентации заключается в представлении какого-либо лица в положительном свете. Говорящий рассказывает о положительных качествах представляемого объекта [Акопова Д. Р. 2013: 406].

Purple peacocks he's got 5! ***Fabulous***. ***I love*** the feathers.

Prince Ali, handsome is he, Ali Ababwa.

That physique, how can I speak? ***Splendid***. ***Absolutely marvelous***.

Создавая имидж Принца Али, Джинн использует прилагательные с интенсивной положительной коннотацией. Иронично, что в данный имидж вплетается субъективная точка зрения самого Джинна, который останавливает внимание на пустяковых незначащих деталях.

Особое внимание при изучении политических текстов, в частности предвыборных выступлений, следует уделить стратегии театральности [Акопова Д. Р. 2013: 407]. Тот факт, что в политическом дискурсе есть адресат-наблюдатель, т. е. потенциальный избиратель, позволяет делать политическую коммуникацию особенно зрелищной. Воздействие на адресата в этом виде стратегии отмечено высокой эмоциональностью. Стратегия театральности реализуется за счет ряда тактик. Тактика размежевания заключается в построении оппозиции «свои–чужие», которая характерна для политического дискурса [Акопова Д. Р. 2013: 407]. Политик, использующий эту тактику, стремится показать потенциальному избирателю, что он не имеет отношения к негативным событиям, отстраняясь от деятельности недостойного оппонента.

Prince Ali, mighty is he, Ali Ababwa! Strong as ten regular men definitely.

He faced the galloping hordes, a hundred bad guys with swords

Who sent those goons to their Lords? Why, Prince Ali!

В этих строчках благородное поведение Принца Али, прогнавшего шайку разбойников (Who sent those goons to their Lords? Why, Prince Ali!), противопоставлено жестокому и агрессивному поведению бандитов (a hundred bad guys with swords).

Наиболее полифонична с точки зрения дискурсивных практик речь Джинна, объединяющего сразу несколько вербальных и в сово-

купности с ними невербальных моделей поведения. Здесь можно выделить следующие разновидности социально окрашенных типов дискурса.

1. Дискурс ведущего шоу: «Nice to be back, ladies and gentlemen. Where are you from? What's your name? Aladdin. Nice to have you on the show». Данное амплуа подкрепляется видом микрофона в руках Джинна. Ирония состоит в том, что вместо традиционного скучного ритуала знакомства, Джинн использует стереотипную ситуацию представления гостей на телешоу. И таким образом, как бы косвенно знакомится с Аладдином. При этом данная ситуация подчеркивает важность персоны Джинна, выступающего в роли ведущего шоу. Так, реализуется стратегия на повышение.

2. Дискурс хулигана: «Do you smoke? Mind if l do?» подкрепляется видом сигареты и развязным поведением. Стратегия установления непринуждённых бесцеремонных отношений реализуется через тактику причастности к дурным привычкам.

3. Дискурс закадычного друга: «Rugman, haven't seen you in a few millennia. Give me some tassel». Лексика разговорного стиля и соответствующие жесты. Аналогичная стратегия установления непринуждённых отношений реализуется через тактику небрежного приветствия. Иронично использование клише: вместо «I haven’t seen you for ages» употребляется «haven't seen you in a few millennia» (гипербола), а также сама ситуация, где в роли друга Джинна выступает ковер-самолет, т. е. нетрадиционный адресат данного типа дискурса.

4. Дискурс спортивных боев (объявление титулованных спортсменов): «What would you wish of me? The ever-impressive, the long-contained, often imitated, but never duplicated... Genie of the Lamp. Right here, direct from the lamp».

Стратегия на повышение реализуется через тактику приписывания Джинну высоких титулов. Иронично, что эта роль титулованного спортсмена – лишь мечта Джинна. Через эти титулы он создает вокруг себя ауру превосходства.

5. Дискурс азартной игры на деньги: «No substitutions, exchanges or refunds». Данные слова сопровождаются видом игрового автомата. Пародия состоит в том, что вместо азартной игры речь идет о невозможности нарушить заведенный порядок исполнения 3 желаний. Пародия подчеркивает азарт и невозможность взять свое слово назад, как и в игре на автомате.

6. Дискурс официанта: «Mr, Aladdin, sir, What Will your pleasure be? Let me take your order, jot it down. Life is your restaurant and I'm your maotre d'».

В этом примере мы наблюдаем стратегию услужливости, реализуемую через тактику выполнения заказа. Пародия состоит в том, что сталкиваются две ситуации: исполнение желания Джинном и выполнения заказа, например, в ресторане. Мы также наблюдаем стратегию на повышение: Джинн – официант, а Алладин – посетитель, делающий заказ.

7. Дискурс гида: «Have some of Column A, try all of Column B».

Пародируются широкие возможности выбора желания, напоминающие выбор достопримечательности для осмотра. Джинн, в роли гида, выступает знатоком, «путеводителем» по миру возможностей. Реализуется стратегия на повышение. Джинн обладает властью осуществления 3 заветных желаний.

8. Юридический дискурс: «Master, there are a few addendas, some quid pro quos». Данный тип включает лексику терминологического характера. Пользуясь чертами юридического дискурса, Джинн предупреждает о важных исключениях их правил исполнения желаний. Пародируется регулирующая и регламентирующая функция юридического дискурса.

Большинство этих дискурсивных практик объединены единой функцией: служба, оказание услуг. Поэтому в конце мультфильма, когда Джинн обретает свободу, он освобождается от ограничивающих его ролей и рамок дискурсов и получает возможность говорить, что он думает. Быть свободным – значит быть собой и не играть роли.

Итак, в речи героев мультфильмов Диснея мы находим наиболее распространенные виды дискурсивных практик, которые представлены своими наиболее яркими чертами на разных уровнях языка: лексическом, синтаксическом, стилистическом, прагматическом и т. д. Искрометный стиль мультфильмов Диснея обеспечивается пародированием этих видов дискурса, столкновении несовместимых черт. Пародирование также позволяет взрослым зрителям делать свои философские выводы о ключевых вопросах бытия и сути межличностных отношений.

1. Аладдин [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://yadi.sk/d/I7sd9P4ALMVtx.
2. Акопова Д. Р. Стратегии и тактики политического дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского № 6 (1). 2013. – С. 403–409.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Совет. энцикл., 1990. – 685 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Омск: Изд-во ОмГУ, 1999. – 285 с.
5. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
7. Киров Е. Ф. Язык в системе человеческой деятельности (фрагмент спекулятивной лингвистики) // Теория языкознания и русистика: Сборник статей по материалам международной научной конференции памяти Б. Н. Головина. – Н. Новгород, 2001. – С. 24–26.
8. Кушнерук С. Л. Дискурсивный и текстовый миры: возможности уровневой стратификации дискурса // Политическая лингвистика. – 2012. – № 2 (40). – С. 93–101.
9. Лазарева Э. А. Рекламный дискурс: стратегии и тактики / Э. А. Лазарева // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Т. 9. – Екатеринбург, 2003. – С. 82–121.
10. Олизько Н. С. Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе: дис. … д-ра филол. наук. – Челябинск, 2009. – 343 с.
11. Постмодернизм. Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. – Минск, 2001. – 1040 с.

Насруллаева Нафиса Зафаровна
кандидат филологических наук (PhD), старший
преподаватель, соискатель Самаркандского
государственного института иностранных языков

КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ И УЗБЕКСКИХ ГЕНДЕРНО МАРКИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПО ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИЗНАКУ

Аннотация. В статье представлен анализ английских и узбекских гендерно маркированных фразеологических единиц, отражающих ценную информацию о культуре, истории, религии и литературе народов. Статья опирается на классификацию гендерно маркированных фразеологизмов по этимологическому признаку. Теоретическая часть статьи подтверждается многочисленными примерами, почерпнутыми из английских и узбекских фразеологических словарей.

Ключевые слова: фразеологическая единица (фразеологизм), гендерно маркированный, культура, религия, литература, источник, античная мифология, библейское происхождение.

Abstract. The article presents an analysis of the English and Uzbek genderly marked phraseological units which reflect precious information dealing with culture, history, religion and literature of nations. The article is based on classification of genderly marked phraseologisms due to their etymology. Theoretical part of the article is proved by numerous examples chosen from English and Uzbek phraseological dictionaries.

Keywords: phraseological unit (phraseologism), genderly marked, culture, religion, literature, source, antique mythology, of Bible origin.

История особенно четко выявляется во фразеологических оборотах с именем собственным. Наиболее отчетливо историю можно проследить на примере фразеологизмов с компонентом «имя собственное» [2, с. 191]. Имена собственные в структуре фразеологизмов – это важный источник информации, позволяющий проникнуть в тайную сокровищницу изучаемого языка. Собственное имя или оним – слово (словосочетание), служащее для выделения именуемого объекта из ряда подобных [6, с. 67].

Существуют различные классификации фразеологизмов с компонентом «имя собственное»: по гендерному признаку (И. В. Зыковой), по семантическим особенностям (А. Ф. Артемовой, О. А. Леонович). Согласно классификации, составленной А. Ф. Артемовой и О. А. Леонович, выделяются 4 семантические группы фразеологизмов: 1) ФЕ с компонентом «имя собственное» библейского происхождения; 2) ФЕ с компонентом «имя собственное» мифологического происхождения; 3) ФЕ с компонентом «имя собственное», связанное с географией, историей, литературой и бытом англичан; 4) ФЕ с компонентом «имя собственное» американского происхождения [1, с. 73].

На основе данной классификации в данном параграфе будет раскрыта этимологическая и национально-культурная специфика английских гендерно маркированных фразеологических единиц не только с именами собственными, но и именами нарицательными.

Гендерно маркированные фразеологические единицы библейского (религиозного) происхождения

К этой группе относятся библейские имена, которые передают неисчерпаемую культурно-историческую информацию. Библейские выражения и фразы обогатили английскую фразеологию. Библейских фразеологических единиц в английской фразеологии достаточно много: *a doubting Thomas* – Фома неверующий, человек, которого трудно заставить поверить чему-либо, скептик; *the brand (mark) of Cain* – Каинова печать [3, с. 132]; *Jacob's ladder* – лестница Иакова, крутая лестница, веревочная лестница; *as poor as Job* – беден как Иов, нищий человек; *a man of Belial* – безнравственный человек; *Benjamin's mess* – львиная доля, самая большая порция [3, с. 611] и др.

Узбекское выражение *бандаси ғофил (*или *ғофил банда*) – раб божий, не знающий, что будет с ним завтра, несведущий, неосведомлённый, регистрируется в лексикографическом источнике с пометой рел. – религиозный [5, с. 28].

Библейские сравнительные обороты могут выражать самые разнообразные оценки и явления [4, с. 18]: *Jonah's (или prophet's) gourd* –

быстро расцветающее и быстро увядающее; *the Fall of Man* – грехопадение; *proud as Lucifer* – гордый как Люцефер; *as old as Methuselah* – древний, старый как Мафусаил (согласно Библии, Мафусаил – дедушка Ноя, который прожил 969 лет). Узбекским аналогом к последнему примеру служит ФЕ *алмисоқдан қолган* (или *доқиюнусдан қолган*) – давнишний, древний, старинный, при царе Горохе [5, с. 18].

Гендерно маркированные фразеологические единицы, связанные с античной мифологией

Как известно, наследниками античной культуры являются греки и римляне. Основу античной культуры составляют легенды и мифы древней Греции и древнего Рима. К фразеологическим оборотам мифологической этимологии относятся: *appeal from Philip drunk to Philip sober* – просить кого-либо пересмотреть принятое им решение (из древнегреческой легенды); *Bacchus has drowned more men than Neptune* – (посл.) Вакх утопил больше людей, чем Нептун, т. е. вино погубило больше людей, чем море; *the hound of hell* – Цербер; *between Scylla and Charybdis* – между Сциллой и Харибдой, в безвыходном положении (выражение создано Гомером); *Draconian laws* – Драконовы законы, суровые законы; *Penelope's web* – тактика затягивания (имя героини гомеровской поэмы «Одиссея»); *Promethean fire* – Прометеев огонь, жизнь; *Achilles` heel* – ахиллесова пята, слабое, уязвимое место; *Augean stable(s)* – Авгиевы конюшни, запущенное, грязное место [3, с. 865] и др.

Гендерно маркированные фразеологические единицы литературной этимологии

Английская литература обогатила английскую фразеологию своими яркими и неповторимыми образами. Имена и фамилии персонажей романов, пьес, новелл, стихов, сказок и других произведений, включая устное народное творчество, отражают определенные черты и особенности поведения людей.

Творчество великого английского писателя Уильяма Шекспира, несомненно, обогатило английскую фразеологию своими уникальны-

ми образами и оборотами: *come out-Herod Herod* – превзойти самого Ирода в жестокости; *play the jack (или Jack) with somebody* – мошенничать, обманывать кого-либо; *Hamlet with Hamlet left out* – Гамлет без принца Датского, т. е. что-либо, лишенное самой сути; *Hamlet without the Prince of Denmark* – Гамлет без принца Датского, что-то, лишённое своей сути; *king's (queen's) English* – литературный английский язык; *Cordelia`s gift* – тихий, нежный женский голос; *A Daniel come to judgement* – честный, праведный судья (в современном языке используется иронически) [3, с. 510].

Из романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист» в английской фразеологии появилась единица с прозвищем карманника Джона Докинса: *an Artful Dodger* – прохвост, пройдоха. Еще одна ФЕ связана с героем романа «Дэвид Копперфильд» Карлом: *King Charles`s head* – идея, предмет помешательства. В романе "Little Dorrit" Чарльз Диккенс называет бюрократическое учреждение *the Circumlocution Office* – Министерство Околичностей.

Писатель Дж. Пул стал создателем фразеологического оборота *Paul Pry* – человек, сующий нос в чужие дела, слишком любопытный человек.

А знаменитая фразеологическая единица *man Friday* – Пятница, верный преданный слуга, несет этимологию из романа Даниэля Дефо «Робинзон Крузо». Так звали верного помощника Крузо. В современной фразеологии *man Friday* означает преданного помощника во всех делах. По аналогии была создана ФЕ *girl Friday* – верная помощница (обычно о девушке-секретаре).

Интересное выражение *the tail wags the dog* – букв. «хвост виляет собакой» взято из романа Редияра Киплинга «The Conundrum of the Workshops». Данная ФЕ характеризует подчиненного, умудряющегося командовать начальником.

Комедия Томаса Мортона "Speed and Plough" пополнила английскую фразеологию оборотом *what will Mrs. Grundy say?* – Что скажут люди?. Героиня комедии Миссис Гранди стала воплощением морали.

Название повести Р. Л. Стивенсона «The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde» нашло отражение в обороте *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* – человек, воплощающий в себе два начала: добро и зло.

Название пьесы Джона Барри стало фразеологическим выражением *little Mary* – (разг. шутл.) желудок, животик. По имени сказочного персонажа Fortunatus произошла фразеологическая единица *Fortunatus's purse* – неистощимый кошелек.

Узбекские фразеологизмы литературного происхождения: *Афанди хаёллар* – пустые мечты, воздушные замки; *девонаи Машраб* – 1) псевдоним поэта Машраба; 2) перен. беспечный человек.

Таким образом, характер имени собственного определяется многими факторами: географической средой, культурой, историей и религией народа.

1. Артемова А. Ф., Леонович О. А. Имена собственные в составе фразеологических единиц // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 73–78.

2. Болдырева М. В. Использование фразеологизмов с компонентом «имя собственное» в современном английском языке. // Конференция «Ломоносов 2013», Секция «Иностранные языки и регионоведение». – Башкирский государственный университет, 2013. – С. 191–193.

3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – Изд. 3-е, испр., в двух книгах. – Москва: СЭ, 1967. – Т. 1. – 738 с.; Т. 2. – 739 с.

4. Меликян А. А. Классификация библейских фразеологизмов английского языка на основе концептуальных моделей преобразования знания в семантические единицы языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1998. – 21 с.

5. Садыкова М. Краткий узбекско-русский фразеологический словарь. – Ташкент: Главная редакция Узбекской Энциклопедии, 1989. – 336 с.

6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – Москва: Наука, 1973. – 366 с.

Нестеров Анатолий Павлович
кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностранных языков, Челябинский государственный
институт культуры, г. Челябинск

НЕСОВПАДЕНИЕ И НЕОРДИНАРНОСТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ И ИХ ПРОТОТИПОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ XV ВЕКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация. В статье на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке представлена сравнительная семантическая характеристика заимствованной лексики в заимствуюшем языке и языке-источнике.

Ключевые слова: заимствование, несовпадение, неординарность, значение.

Abstract. The article presents comparative semantic characteristic of the borrowed vocabulary in the borrowing language and the source language on the material of Italian borrowings of the XV century in French.

Keywords: borrowing, dissimilarity, extraordinariness, meaning.

1. На материале итальянских заимствований XV в. во французском языке (на этапе вхождения в заимствующий язык) нами были исследованы значения лексических заимствований и их прототипов с точки зрения их универсальных характеристик. В ходе исследования были выявлены несовпадение и неординарность универсальных характеристик значений. Ниже представлены соответствующие семантические несовпадения и неординарность заимствованной лексики в заимствующем языке и языке-источнике.

2. **Изменили** в заимствующем языке свои универсальные семантические характеристики 43 лексико-семантических варианта (далее – ЛСВ) из 98 (или 43,9% от общего числа заимствованных лексических единиц). У 15 ЛСВ (или 15,3%) наблюдается несовпадение с их прототипами с точки зрения наличия/отсутствия либо вида эгоцентричности:

ballotte, bastion, botte, burin, canaille ‘сброд’, câpre, carpion, cimeterre, mourre, nouvelle, pertuisane, poste, tuf ‘(*геол.*) туф’, violon, volte ‘(*верх. езда*) вольт’, у 10 ЛСВ (или 10,2%) – в степени соответствия значения понятию: argousin, banqueroute, caisson, calme ‘(*мор.*) штиль’, chiffre, douane, escalade, estrade, galéasse, médaille, у 8 ЛСВ (или 8,2%) – с точки зрения наличия/отсутствия или вида пространственной отнесенности: banderole, campeger, citadelle, esquif, estafier, palandre, panache, ravelin, у 3 ЛСВ (или 3,1%) – с точки зрения наличия/отсутствия эгоцентричности и степени дифференцированности отражения, заключенного в значении: cuirassine, fracasser, frasque, также у 3 ЛСВ – с точки зрения наличия/отсутствия либо вида эгоцентричности и степени соответствия значения понятию: escadron, grip, tuf ‘(*мин.*) вид сухой и твердой земли, почвы’, у 2 ЛСВ (или 2,0%) – с точки зрения наличия/отсутствия либо вида пространственной отнесенности и наличия/отсутствия либо вида эгоцентричности: darse, mortadelle, у 1 ЛСВ (или 1,0%) – в степени дифференцированности отражения, заключенного в значении (soubreveste), еще у 1 ЛСВ (bécarre) – с точки зрения наличия/отсутствия эгоцентричности и степени конкретности (описание указанных выше семантических характеристик см. в: [1], [2], [4], [5], [6]).

Таким образом, очень большая доля лексических единиц, заимствованных французским языком в XV в. из итальянского языка, изменила в заимствующем языке какие-либо из универсальных характеристик своих значений (в основном, эгоцентричность, степень соответствия значения понятию, пространственную характеристику), тем самым, значения исследованных нами лексических заимствований не проявили себя в этом отношении как вполне устойчивые образования.

3. 96 ЛСВ, заимствованных французским языком в XV в. из итальянского языка (или 97,9% от общего числа), имеют **неординарные** универсальные характеристики своих значений (в основном с учетом следующих признаков: степень соответствия значения понятию, степень дифференцированности отражения, заключенного в значении, эгоцентричность), в том числе 6 ЛСВ (или 6,1%) обладают неорди-

нарными характеристиками их значений по 5 параметрам: accort, bravade, discourtois, dispos, frasque, preste, 12 ЛСВ (или 12,2%) – по 4: alarguer, canaille ‘чернь, простонародье’, cimeterre, darse, estradiot, estropier, faciliter, fantasque, fracas, intriguer, saccager, volte ‘(верх. езда) вольт’, 29 ЛСВ (или 29,6%) – по 3: argousin, banderole, banqueroute, bastonnade, cagne, caisson, calme ‘(мор.) штиль’, canaille ‘сброд’, caresser, discourtoisie, douane, escadre, escorte, esquif, galéasse, grip, illustrissime, médaille, mortadelle, nouvelle, 2 ЛСВ race, ravelin, révolte, révolter, se révolter, 2 ЛСВ tuf, turquin, также 29 ЛСВ – по 2: bécarre, burin, 2 ЛСВ cadence, calme ‘штилевое, спокойное (о море)’, camerlingue, camp, campeger, câpre, carpion, cavalier, chiffre, citadelle, civette, cuirassine, escadron, escalade, esplanade, estafier, estrapade, fracasser, janissaire, marquisat ‘маркизатство (владение маркиза)’, mourre, palandre, panache, paquefic, pertuisane, volte ‘раз’ и 20 ЛСВ (или 20,4%) – по 1 параметру: arquebuse, ballotte, banque, bastion, calmer, caviar, courtisan, dessiner, dôme, estrade, infanterie, lustre, marquisat ‘маркизатство (обладание титулом маркиза)’, partisan, plastron, poste, soubreveste, trafiquer, violon, zéro.

В итальянском языке показатели примерно те же. Неординарные универсальные характеристики своих значений имеют 95 прототипов (или 96,9% от общего числа), в том числе 5 прототипов (или 5,1%) обладают неординарными характеристиками их значений по 5 параметрам: accorto, bene disposto, bravata, discortese, presto, 13 ЛСВ (или 13,3%) – по 4: allargarsi, canaglia ‘чернь, простонародье’, facilitare, fantastico, fracassare, fracasso, intricare, saccheggiare, schifo, scimitarra, squadrone, stradiotto, stroppiare, 26 ЛСВ (или 26,5%) – по 3: banderuola, bastonate, bulino, cagna, campeggiare, canaglia ‘сброд’, carezzare, carpione, darsena, discortesia, frasche, illustrissimo, palandra, pennacchio, 2 ЛСВ razza, rivolta, rivoltare, rivoltarsi, scalata, scorta, squadra, staffiere, tufo ‘(геол.) туф’, turchino, volta ‘(верх. езда) вольт’, 32 прототипа (или 32,6%) – по 2: aguzzino, ballotta, bancarotta, bastione, bequadro, 2 ЛСВ cadenza, calma, calmo, campo, cappero, cardinale camarlingo, cassone,

cavaliere, dogana, galeazza, giannizzero, grippo, marchesato ‘маркизатство (владение маркиза)’, medaglia, mortadella, novella, pappafico, posta, rivellino, sopravvesta, spianata, strappata, tufo ‘вид сухой и твердой земли, почвы’, violino, volta ‘раз’, zibetto и 19 ЛСВ (или 19,4%) – по 1 параметру: archibugio, banca, botte, calmare, caviale, cifra, cittadella, cortigiano, disegnare, duomo, infanteria, lustro, marchesato ‘маркизатство (обладание титулом маркиза)’, mora, partigiana, partigiano, piastrone, trafficare, zero (полную семантическую характеристику указанных лексических единиц см. в [3]).

Таким образом, абсолютное большинство лексических единиц, заимствованных французским языком в XV в. из итальянского языка, имеют те или иные неординарные универсальные характеристики своих значений. Та же особенность характерна и для их прототипов.

4. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Вероятно, очень большая доля заимствованных лексических единиц (в нашем случае более 40%) изменяет в заимствующем языке какие-либо из универсальных характеристик своих значений (в основном эгоцентричность, степень соответствия значения понятию, пространственную характеристику), тем самым, значения заимствуемых лексических единиц в плане семантических универсалий не являются вполне устойчивыми образованиями.

Абсолютное большинство заимствованных лексических единиц должны иметь те или иные неординарные универсальные характеристики своих значений, и в основном, по следующим параметрам: степень соответствия значения понятию, степень дифференцированности отражения, заключенного в значении, эгоцентричность. Та же особенность характерна и для их прототипов, отличия бывают не количественные, а качественные, связанные с различием видов и подвидов неординарности. Тем самым, можно говорить об определенной семантической нестандартности заимствованной и заимствуемой лексики, если иметь в виду универсальные признаки значений лексических единиц.

1. Нестеров, А. П. Конкретность/абстрактность значений лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) [Текст] / А. П. Нестеров // Язык. Культура. Коммуникация: материалы второй междунар. науч. конф. – Челябинск, 2005. – С. 146–156.

2. Нестеров, А. П. О степени дифференцированности отражения, заключенного в значении лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) [Текст] / А. П. Нестеров // Язык и культура: сб. материалов междун. науч.-практ. конф. / Челябинская гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2006. – С. 99–102.

3. Нестеров, А. П. Проблема значения лексических заимствований и их прототипов: на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке [Текст]: дис. … канд. филол. наук / А. П. Нестеров. – Челябинск, 2002. – 405 с.

4. Нестеров, А. П. Степень соответствия значения понятию у лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) [Текст] / А. П. Нестеров // Актуальные проблемы языкознания, страноведения и методики обучения иностранным языкам: материалы III межвуз. научно-практ. конф. / Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2003. – С. 48–50.

5. Нестеров, А. П. Указание на пространственную отнесенность денотатов в значениях лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) [Текст] / А. П. Нестеров // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. материалов межвуз. науч. конф. / Челябинская гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2005. – С. 54–55.

6. Нестеров, А. П. Эгоцентричность значения лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) [Текст] / А. П. Нестеров // Язык и культура: ежегодный альманах / Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск, 2017. – С. 25–29.

Ражабов Ахтам Уктамович
преподаватель кафедры языков,
Бухарский филиал Ташкентского института инженеров
ирригации и автоматизации сельского хозяйства, г. Бухара

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РОМАНА О БЕЛОМ КИТЕ

Аннотация. Данная статья посвящена истории создания романа Г. Мэлвилла «Моби Дик, или Белый кит». А также проведен литературный анализ образов данного произведения. В статье рассматривается философия романа, символическое значение образов произведения, связанных с традициями американского морского фольклора.

Ключевые слова: китология, специфика, особенность, критическая тенденция, американский романтизм, философия, американский морской фольклор.

Abstract. The given article deals with the history of creation of Herman Melville`s novel “Moby Dick; or, The Whale”. A literary analysis of the novel images has been carried. The philosophy of the given novel, symbolic meaning of images connected with traditions of American marine folklore is considered according to the examples from the novel.

Keywords: peculiarities, American romanticism, philosophy, American marine folklore, specification, critical tendency.

Герман Мелвилл – самый сложный и глубокий из американских романтиков, человек яркой и необычной судьбы. Отважный матрос-китобой, бороздивший Южные моря – в юности, известный писатель – к тридцати годам, позднее он впал в немилость к американскому читателю, переставшему понимать его, временами еле сводил концы с концами и умер в полном забвении. Некролог в газете сообщал о смерти таможенного чиновника, прослужившего двадцать пять лет.

Мелвилл впервые взялся за перо в 1845 г. Ему было двадцать шесть лет. К тридцати годам он уже стал автором шести больших книг. В его предшествующей жизни ничто, казалось, не предвещало этого взрыва творческой активности. Не было «юношеских опытов», литературных мечтаний или хотя бы читательского увлечения литературой. Может быть, оттого, что юность его была трудной и душев-

ная энергии истощалась постоянными заботами о хлебе насущном.

Его первая книга «Тайпи», основанная на «каннибальском эпизоде», имела шумный успех. Благосклонно была принята и вторая («Ому»). Мелвилл сделался известен в литературных кругах. Журналы заказывали ему статьи. Американские издатели, отклонившие первые книги писателя («Тайпи» и «Ому» были изданы первоначально в Англии), просили у него новые произведения. Мелвилл работал не покладая рук. Одна за другой выходили его книги: «Марди» (1849), «Редберн» (1849), «Белый бушлат» (1850), «Моби Дик, или Белый Кит» (1851), «Пьер» (1852), «Израиль Поттер» (1855), «Шарлатан» (1857), повести, рассказы [1, с. 56].

Однако творческий путь Мелвилла не был восхождением по лестнице успеха. Скорее, он напоминал бесконечный спуск. Энтузиазм критиков по поводу «Тайпи» и «Ому» сменился разочарованием, когда вышел в свет роман «Марди». «Редберн» и «Белый бушлат» вызвали более теплый прием, но не восторженный. «Моби Дика» не поняли и не приняли. «Странная книга!» – таков был единодушный приговор рецензентов. Разобраться в «странностях» они не сумели и не пожелали. Единственный человек, который, кажется, понял и оценил этот роман, был Натаниель Готорн. Но одинокий голос его не был услышан и подхвачен.

В пятидесятые годы интерес к творчеству Мелвилла продолжал падать. К началу гражданской войны писатель был окончательно забыт.

Обремененный семьей и долгами, Мелвилл не мог более существовать на литературный заработок. Он бросил писать и поступил в нью-йоркскую таможню чиновником по досмотру грузов. За последние тридцать лет своей жизни он написал всего одну новеллу, три поэмы и несколько десятков стихотворений, не увидевших света при жизни автора.

Мелвилл начал писать роман «Моби Дик» в феврале 1850 года в Нью-Йорке. Затем он переезжает на ферму осенью 1850 года, но всё это время работает над романом. В августе 1850 года роман был готов

более чем наполовину. В конце июля 1851 года Мелвилл счёл рукопись законченной. Он завершил роман по необходимости (время, силы, деньги, терпение) [3, с. 78].

Первоначально это был приключенческий роман о китобоях, который Мелвилл завершил осенью 1850 г. Но потом Мелвилл поменял концепцию романа и переработал его. Но часть романа осталась не переделанной, отсюда – ряд несообразностей в повествовании: одни персонажи, играющие важную роль в начальных главах, затем исчезают (Балкингтон) или утрачивают свой первоначальный характер (Измаил), другие, напротив, разрастаются и занимают центральное место в повествовании (Ахав). Хоуард Леон пишет, что Мелвилл уже в процессе работы обнаружил, что материал книги требует иных композиционных принципов. «Новый Ахав перерос первоначально задуманный конфликт (Ахав – Старбек) и потребовал более достойного противника. Этим противником Мелвилл должен был сделать кита, который первоначально фигурировал как своего рода реквизит, предмет полемики между Ахавом и Старбеком. Измаил уступил место «всезнающему» автору. Поменялся язык и стиль». Но Хоуард считает, что изменения шли не постепенно. Он видит резкий водораздел между XXXI и XXXII главами романа. После XXXI главы устанавливается новый драматический конфликт, в котором важную (теперь уже не механическую) роль играет кит. Кит становится той силой, которая управляет внутренней борьбой в сознании Ахава. Развитие действия после XXXI главы подчиняется иной художественной логике, чем действие предыдущих глав.

Охота на китов в «Моби Дике» – это целый мир, который не ограничен корабельной палубой. Особое и бесконечно важное место в нём занимает кит. Можно без преувеличения сказать, что этот мир «держится на китах». Возможно, что идея сделать кита универсальным символом сил, подчиняющих себе судьбы человечества, возникла у Мелвилла на почве размышлений о той «зависимости от кита», в которой жили десятки тысяч американцев, занятых в китобойном

промысле. Кит был кормильцем и поильцем, источником света и тепла, заклятым врагом и погубителем.

«Китологические» разделы книги содержат богатую, научно обоснованную информацию о китах, необходимую для понимания сложности и специфики китобойного промысла. Но сквозь эти описания прорывается юмор и ирония. Встречаются цитаты из Лукиана, Рабле, Мильтона. «Китология» перерастает промысловые и биологические границы. Образ кита перерастает свои естественные пределы. Он становится неопределённым, но вполне чётким символом сил, терзающих мозг и сердце человечества. Киты классифицируются по системе классификации книг – продуктов человеческого духа – in folio, in quarto, in octavo. Автор пускается в рассуждения о месте кита в мироздании. Всё сильнее разрастается образ кита в его эмблематическом и символическом аспектах. Моби Дик – многосложный символ, воплощение ужаса, сама трагическая судьба человечества. Вся «китология» ведёт к белому киту, который плавает в водах философии, социологии и политики. Мелвилл при описании вещи переходит от одного пласта описания к другому.

Авторы специальных исследований легко устанавливают связь целого ряда образов, ситуаций и других элементов повествования в «Моби Дике» с традициями американского морского фольклора. Особенно легко и отчетливо фольклорное воздействие прослеживается в тех частях книги, которые связаны с охотой на китов и самими китами. Облик кита в человеческом сознании, качества, которыми люди наделили китов в разные времена и при различных обстоятельствах, – все это было для Мелвилла крайне важно. Недаром он предпослал роману весьма своеобразную подборку цитат о китах. Наряду со ссылками на знаменитых историков, биологов и путешественников, читатель найдет здесь выдержки из Библии, извлечения из Лукиана, Рабле, Шекспира, Мильтона, Готорна, из рассказов безвестных матросов, кабатчиков, спившихся шкиперов, а также из таинственных авторов, скорее всего выдуманных самим Мелвиллом.

Киты в «Моби Дике» – не только биологические организмы, обитающие в морях и океанах, но одновременно и порождение человеческого сознания. Недаром писатель классифицирует их по принципу классификации книг – in folio, in quarto, in octavo и т. д. И книги, и киты предстают перед читателем как продукты человеческого духа. Мелвилловские киты живут двойной жизнью. Одна протекает в океанских глубинах, другая – в просторах человеческого сознания. Первая описана с помощью естественной истории, биологической и промышленной анатомии, наблюдений над привычками и поведением китов. Вторая проходит перед нами в окружении философских, нравственных и психологических категорий. Кит в океане материален. Его можно и должно загарпунить, убить, разделать. Кит в человеческом сознании имеет значение символа и эмблемы. И свойства его совсем другие [2, с. 22].

Вся китология в «Моби Дике» ведет к Белому Киту, который не имеет никакого отношения к биологии или промыслу. Его естественная стихия – философия. Его вторая жизнь – жизнь в человеческом сознании – куда важнее первой, материальной.

Историки литературы до сих пор спорят относительно символического значения этого образа. Что это – просто кит, воплощение мирового Зла, или символическое обозначение вселенной? Каждое из этих толкований подходит для одних эпизодов романа, но не годится для других. Вспомним, что Мелвилла занимали не сами киты, а человеческие представления о них. В данном случае это особенно важно. Белый Кит в «Моби Дике» существует не сам по себе, а всегда в восприятии персонажей романа. Мы не знаем, в сущности, как он выглядит на самом деле. Но зато нам известно, каким он представляется Стаббу, Измаилу, Ахаву и другим.

Лишь созерцательному сознанию Измаила Мелвилл дает увидеть истину. Эта истина с точки зрения религиозной ортодоксии крамольна и ужасна. Во вселенной нет сил, направляющих жизнь человека и общества. В ней нет ни бога, ни провиденциальных законов. В ней –

только неопределенность, безмерность и пустота. Ее силы не направлены. Она безразлична к человеку. И незачем людям надеяться на высшие силы. Их судьбы в их собственных руках.

Этот вывод чрезвычайно важен. По сути дела, вся философия в «Моби Дике» призвана помочь в решении вопроса о том, как поведут себя американцы в момент грядущей катастрофы. Рассказывая трагическую историю «Пекода», Мелвилл словно предупреждал соотечественников: не ждите вмешательства свыше. Высших сил, провиденциальных законов, божественного разума не существует. Судьба Америки зависит только от вас.

1. История зарубежной литературы XIX века. – М., 1991.

2. Ковалёв Ю. Роман о Белом ките // Мелвилл Г. Моби Дик, или Белый кит. – М.: Худ. литература, 1967.

3. Писатели США. Краткие творческие биографии. – М., 1990.

Расулов Зубайдулло Изомович

зав. кафедрой английского языка и литературы,
кандидат филологических наук, Бухарский государственный
университет, Республика Узбекистан

ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕПОЛНОСОСТАВНЫЕ МОДЕЛИ ДВУСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается особенности типов, наиболее распространенных в английском языке эллиптированных предложений как неполносоставные виды двусоставных предложений. Доказывается, что отсутствие второстепенных позиций не создает эффекта эллиптичности предложения и эллиптическими будут лишь такие предложения, где одна или обе главные позиции не подтверждены словесно.

Ключевые слова. Эллиптичность предложения, предикация, модели предложений, словесно выраженные, стабильность/нестабильность структуры.

Abstract. The article deals with the specific features of the common elliptical

sentences in English in opposite to two-member-sentences. It proves that the lack of secondary positions does not make an elliptical sentence which is realized by the verbal absence of one of the main positions.

Keywords. Elliptical sentences, predication, models of the sentences, verbally marked, stability/non-stability of the structure.

Известно, что эллиптические предложения (ЭП), как проявление экономии языка [1], могут быть характеризовано по наличию и/или отсутствию подлежащего и/или сказуемого [2]. Следует отметить, что эллиптическими предложениями могут считаться только такие, в которых отсутствует словесная форма в одной из главных позиций или в обеих вместе. Это очевидно, если рассматривать эллиптичность предложения только в структурно-грамматическом плане, а не в собственно смысловом (в противном случае объект наблюдения выводится за область грамматики). Таким образом, структура предложения сохраняется, хотя в нем словесно выражено лишь то, что является новым и важным в плане сообщения.

Поскольку второстепенные позиции не являются определяющими (независимыми) и не организуют структуру предложения, то их наличие или же отсутствие не может разрушить предложенческую структуру [3]. Поэтому анализ эллиптических предложений следует строить лишь на базе рассмотрения их структурных особенностей. При таком же подходе, очевидно, что отсутствие второстепенных позиций не создает эффекта эллиптичности предложения и эллиптическими будут лишь такие предложения, где одна или обе главные позиции не подтверждены словесно.

Рассмотрим наиболее распространенные в английском языке эллиптированные предложения как неполносоставные виды двусоставных предложений.

К этой группе моделей ЭП относятся безглагольные и двусоставные глагольные ЭП. Анализ англоязычной литературы показывает, что **безглагольные ЭП** можно разделить на 3 основных типа, которые содержат своеобразные подтипы.

I тип. Бессвязочная модель

1 подтип: подлежащее-предикатив – Penny: You poor boy. You're so different from the others.

Малоупотребительную бессвязочную модель этого подтипа, в которой предикация выражена безглагольно, нельзя считать нормативной, но отсутствие связки в подобных предложениях говорит о том, что она необязательна: постпозиция, являющаяся типичной чертой предикации в английском языке, дает возможность воспринимать предикацию в бессвязочных предложениях *He your brother* или же *He tired* [4].

2 подтип: предикатив предшествует подлежащему – Proper Town Hall type, that chap.

3 подтип. Модель с оценкой характеристики субъекта – The longer the way the better.

II тип. Безглагольная модель с подлежащим и словами обстоятельственного значения.

1 подтип. Подлежащее-обстоятельство времени – Breakfast at 8.30, madam. (At a hotel).

2 подтип. Подлежащее-обстоятельство образа действия – Anybody badly?

3 подтип. Подлежащее-обстоятельство частотности действия – You again?

4 подтип. Подлежащее-обстоятельство направления – Elsie up early.

III тип. Подлежащее-дополнение.

1 подтип. Модель с предложением дополнением – But not a word to her.

Предлог to, следующий за подлежащим word, соотносит его с каким-то процессом или понятием необходимости, пригодности важности выраженного подлежащим понятия для дополнения her (благодаря значению предлога to).

2 подтип. Модель, где подлежащее соотносится с беспредложным дополнением – Anybody any questions?

В двусоставных глагольных предложениях можно выделить еще и такие случаи эллиптичности:

I тип. Предложения со сказуемым, выраженным неличной формой глагола.

1 подтип. Модель со сказуемым, выраженным причастием прошедшего времени – I done it. I seen him on the TV.

2 подтип. Модель со сказуемым выраженным причастием настоящего времени – Cornelius speaking.

По свидетельству М. Фурберга [5], модели со сказуемым в форме причастия I встречаются чаще всего в речи малообразованных англичан.

II тип. Предложения с определением без определяемого.

1 подтип. Определение выражено существительным в Possessive Case Donald was their son, who was now in the Sixth Form at St. Bride's.

2 подтип. Определение выражено прилагательным – I'm sure you'd like to see our local.

III тип. Предложения (диалогической речи) с отсутствующими служебными словами – определенного артикля "the", неопределенного "a", предлогов of (of course), at, союзов so (so that) и др.

Следует выделить и бесподлежащно-бессказуемные ЭП разного состава. В зависимости от структуры мы подразделяем эти ЭП на однословные, двусловные и многословные модели.

Описание структуры моделей сопровождается учетом их значений. Так, среди каждой группы моделей выделяются ЭП повествовательные, вопросительные и повелительные.

Бесподлежащно-бессказуемные ЭП представлены следующими разновидностями структуры:

I тип. Однословные бесподлежащно-бессказуемные ЭП.

1 подтип. Слова общего утверждения [6], отрицания – Of course. Yes.

2 подтип. Междометные предложения (эмоциональные, императивные [7]) – Good gracious! Well, well. Come.

Императивные ЭП сводятся к синтаксической форме, выступающей в функции

1) простого сказуемого: *Have* a drink! Seng Lee! Come here at once, sir!

2) составного сказуемого

а) именного: O. K., Pat, *don't look so desperate*; But, Giff, *be serious* for a minute;

б) глагольно-видового: *Don't go on talking* in riddles; For God's sake *don't start wedding* me to you;

в) глагольно-именного: Cut it out. Stop being so damned morbid.

3 подтип. Вопросительные предложения:

а) модель с вопросительным местоимением или наречием – Whatever for? Where now?

б) модель-прилагательное – You are up early. *Hungry*?

в) модель-наречие – In there?

4 подтип. Повествовательное ЭП (оценка предмета, лица, явления и т. д.):

а) модель-прилагательное – Intolerable!

б) модель-наречие – Precisely; Obviously; Utterly.

5 подтип. Модальное предложение-слово – Perhaps.

6 подтип. Слова-прощания – Bye-bye; So long.

II тип. Дву– и многословные ЭП без главных членов.

1 подтип. Модели вопросительные предложения:

а) модель с вопросительным наречием или местоимением – How much for them, Sally?

б) модель-прилагательное с определением или союзами сравнения – More comfortable?

в) модель-наречие, предлог с существительным – Down from town? With or without?

2 подтип. Модели повелительного ЭП:

а) модель с наречием образа действия – Slowly now;

б) модель с наречием направления, места – Off into the sunshine;

3 подтип. Модели повествовательного ЭП:

а) модель – прилагательное, определяемое наречием – Terribly sorry;

б) модель – прилагательное, определяемое инфинитивом – Glad to do it;

в) модель – прилагательное в сравнительной степени с последующими словами – No more lazy and troublesome than usual;

г) модель – прилагательное, определяемое предложным сочетанием – Ready for a cup of tea?

д) модель – прилагательное со сравнительной конструкцией (as, like) – Fit as fiddle;

е) модель – существительное с сопутствующим ему предлогом или наречием – Ten days ago;

ж) модель – наречие с сопутствующими словами – Never again; Up and down.

Для вышеотмеченных ЭП характерны следующие общие признаки:

1) используются в основном в диалогической речи, а также в эпистолярном стиле,

2) представляют собой стереотипные единицы общения, реализуемые в определенных ситуациях,

3) выражают различное отношение говорящего к соответствующему факту – одобрение, согласие, сомнение, благодарность, сожаление, просьбу, приказ, оценку и т. д.,

4) структурно – это модели чрезвычайно сжатые, немногословные, хотя и вполне законченные выражения со своим интонационным рисунком,

5) наличие заметной стилистической окраски.

В зависимости от наличия в ЭП словесно выраженных подлежащего или сказуемого классифицируем подобные неполносоставные предложения на односоставные, двусоставные и бесподлежащно-бессказуемостные ЭП разного состава.

Анализ ЭП на уровне полносоставного предложения позволяет выделить их следующие структурное функционально-семантическое своеобразие, предполагающее ориентацию на некоторую клишированную закрепленность синтаксической формы:

1. ЭП модели will you + V inf: “Oh, will you keep quiet!”.
2. ЭП с обособленным штампом will you: “Shut up, will you!”.
3. ЭП с глаголом в Future Indefinite (Simple): “You’ll do no such thing!”; “You won’t do that to me!”.
4. ЭП модели be going to + Infinitive: “You are going to listen!”.
5. ЭП с must (mustn’t): “And you mustn’t play game with anyone else!”
6. ЭП с глаголом в Present Simple: “Nobody gets inside the blast hole!”.
7. ЭП модели you+модальный глагол (зачастую с отрицанием): “May I see the Governor, Dean?” “You may not!”.
8. ЭП как штампованное выражение let’s: “Shall we show him?” “Yes, let’s!”.
9. ЭП с not so+adjective: “Not so hard!”.

Таким образом, следует отметить, что структурная неполнота ЭП является совокупным результатом ряда условий и законов, характерных для разговорной речи. Некоторые типы моделей стабильны по своей структуре, т. е. неполносоставны постоянно или в подавляющем большинстве случаев на данном этапе развития языка (ЭП назывные, ЭП повелительные без подлежащего), другие – нестабильны, структура их зависит от конкретных условий протекания речи, контекста, цели высказывания и ряда других обстоятельств (это – традиционные неполные предложения).

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН, 1963. – Т. 1. – 384 с.; Т. 2. –391 с.
2. Бушуй А. М. О функциональном подходе к определению актуальной структуры предложения // Преподавание языка и литературы. -Ташкент, 2004. –№1. – С. 27–34.
3. Расулов З. И. Принцип контекстуального анализа эллиптических предложений (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 45. Научный журнал. –Челябинск: ЧелГУ, 2010. – № 21 (202). – С. 91–94.
4. Ярцева В. Н. О взаимосвязи синтаксических отношений // Проблемы сравнительной типологии. –М. –Л.: ИЯ АН, 2004. – С. 4–32.
5. Furberg M. Saying and Meaning. –Oxford: Blackwell, 2004. –388 p.

6. Ullmann St. Language and Style. –Oxford: Oxford University Press, 2003. – 412 p.
7. Sanders, Robert E. Cognitive foundations of calculated speech: Controlling understandings in conversation and persuasion / Robert E. Sanders. – Albany: State univ. of New York press, cop. – 2007. – XI, 273p. – (SUNY ser. in human communication processes).
8. Best Plays of the 60ies. – New York, 1971. – 499 p.
9. Mitford Nancy. The Pursuit of Love. – London, 1997. –310 p.
10. Penguin Plays. – London, 1965. –424 p.
11. Pinter S. The Dumb Waiter. – London, 1998. –320 p.
12. Lardner R. Shut Up, He Explained. – New York, 1990. – 489 p.
13. Balchin Nigel. The Small Back Room. – London, 1993. – 288 p.
14. Austen J. Emma. – London: Penguin Books, 2000. – 384 p.
15. Masters of Modern Drama. – London, 1990. – 450 p.
16. Best Short Plays. – London, 2000. – 284 p.
17. Arden, John. The Royal Pardon. – London, 1997. – 368p.
18. Bellow S. Mr. Sammler's Planet. – Harmondsworth: Penguin, 1999. – 470 p.

Ращупкина Елизавета Игоревна

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

КОНЦЕПТ *УЧИТЕЛЬ* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ УЧАЩИХСЯ (на материале свободного ассоциативного эксперимента)

Аннотация. В статье даны результаты анализа концепта УЧИТЕЛЬ в языковом сознании учеников младшей, средней и старшей школы. Исследование было составлено на материале свободного ассоциативного эксперимента. В статье всесторонне представлено ассоциативное поле исследуемого концепта, содержание концепта, его полевая организация. Представлена интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: концепт, учитель, языковое сознание, ассоциативный эксперимент

Abstract. This paper provides the results of the analysis of the concept Teacher in the language consciousness of primary, secondary, senior school students. The research is based on the material of free association experiment. The author

introduces the associative field of the concept Teacher, the content of the concept, the field organization. The paper also includes the calculation of evaluation. In conclusion, the results of the research are given.

Keywords: concept, teacher, language consciousness, free associative experiment

Потребность общества в осмыслении и концептуализации концепта учитель в современном обществе становится необходимым в связи с изменением роли учителя в системе образования.

Такие изменения являются зафиксированными в дискурсе ученика общеобразовательной школы.

Базисные концепты педагогического дискурса привлекают внимание многих исследователей, в том числе в связи с реформами в образовательной системе.

Концепт «учитель» являлся объектом внимания многих исследователей [Васильев 2001; Карасик 2004; Лукашевич 2000; Маркова 2000; Немец 2000; Степанов 1997; Толочко 1999, 2000; Фараджев 2000]. Целью данной работы является моделирование субъектного потенциала концепта УЧИТЕЛЬ в языковом сознании учащихся. Исследование концептов педагогического дискурса в языковом сознании учащихся актуально, так как может помочь понять, что есть учитель для современного ученика и какова его роль в системе ценностей ученика. Раннее эксперментальное исследование концепта учитель, имеющую цель представить реальное содержание концепта через моделирование его структуры осуществляла Заречнева [Заречнева 2008].

В проведённых нами психолингвистических экспериментах приняли участие 200 учеников в трёх возрастных группах: ученики младшей школы (2 класс), учащиеся средней (7 класс) и старшей школы (10 класс) из них 98 девочек и 102 мальчика. При этом в рамках возрастной группы принимались во внимания гендерные особенности концепта. Таким образом, в общем числе полученных анкет выделяется шесть гендерно-возрастных групп.

Все опрошенные учащиеся учатся в Казахстане в средней школе № 32 Северо-Казахстанской области города Петропавловска.

Мы полагаем, что психолингвистическое исследование необходимо начинать именно со свободного ассоциативного эксперимента, дающий возможность исследователю заранее представить структуру изучаемого концепта, перед тем как применить комплексную методику для полного исследования каждого из элемента структура концепта. В рамках свободного ассоциативного эксперимента опрошенным был задан вопрос: «Что ты сразу представляешь, когда слышишь слово «учитель»?

Анализ полученных в результате исследования ассоциаций даёт возможность определить структуру концепта «учитель» в языковом сознании учащихся. Мнение учащихся разделились. Ядро концепта выделено тремя группами испытуемых из шести как позитивное оценочное отношение к коцепту учитель. А другие три группы продемонстрировали отрицательное отношение к концепту учитель. Это свидетельствует о том, что учащиеся воспринимают учителя преимущественно эмоционально.

В результате эксперимента от опрошенных учеников было получено 500 ассоциатов. Сформированное ассоциативное поле имеет следующую структуру.

Учитель. (500) – знания 35, ум, харизма умный человек 15, хороший человек 12, понимающий 2, спокойный человек, эмоциональный, добрый, информация 24, лидер мой классный руководитель 22, деятельный, вторая мама 5, речь 14, красивая женщина 10, строгий человек 5, страх 4, парта 3, доска 3, очки 2, контрольная работа 2, обязанности 2, дежурство 2, серьёзность 2, командир, оратор, ответственный, любящий детей, независимый, порядочный человек, не даёт списать, орёт, требует, вызывает к доске, скука, тоска, объёмное домашнее задание, вечно придирается, считает себя лучше всех, зазнайка, не даёт спокойно поспать, читает нравоучения, поход к завучу, новые проблемы, вечно делает из мухи слона, статус, угроза, знает свой предмет и требует этого от всех, не даёт покоя ученикам, посто-

янно спрашивает, стучит родителям, занижает оценки, смотрит свысока, дисциплина, экзамен, плохая оценка,

Рассмотрим тенденции в формировании ядра концепта УЧИТЕЛЬ, выявленных в разных возрастных и гендерных группах.

Для учащихся младшего звена характерно положительное отношение к концепту учитель: Даёт знания – 35, ум, харизма -15, Хороший человек– 10, вторая мама -5, добрый человек-4, понимающий человек – 2. 71 учащихся второго класс принимали участие в анкетировании. В этом возрасте учитель является эталоном для учащихся поэтому его авторитет в глазах учеников крайне высок.

Для учащиеся среднего звена характерно согласно результатам нашего исследования, нейтральное либо негатиная оценка концепта учитель. 48 учащихся седьмых классов принимали участие в анкетировании. 50 % учащихся ответили, что испытываю страх. Необходимо заметить, что такой ответ предоставляли (60 % юношей) и (35 % девушек). 35 % юношей и 30 % девушек воспринимают учителя как спокойного и уравновешенного человека, который знает свой предмет. Лишь 3 % респондентов данной группы ответили, что представляют классного руководителя, когда слышат слово учитель. 1 % представляет дежурство по школе, доску очки и парту.

Их отношению к учителю меняется довольно быстро из-за влияния внешних факторов (друзья, родители, интернет, новые интересы). В данной системе ценностей подростка учителя становится сложно удержать свой авторитет.

Для респондентов старшего звена характерно ещё большее возрастание критичности к концепту **Учитель**, что непосредственно связано с психологическими и возрастными особенностями учащимися данной группы. Учащиеся старшего звена проявляют нетерпимость, выражающий их эмоциональный протест по отношению к учителю. У юношей это проявляется в большей степени 50 %, что на 15 % выше аналогичного показателя, полученного в результате подсчёта частотности ответов девушек.

В результате описания и моделирования концепта по данным свободного ассоциативного эксперимента о концепте можно сделать следующие выводы. **Ядро концепта:** человек, дающий ученикам знания. **Ближняя периферия:** строгий и требовательный, спокойный человек. **Дальняя периферия:** Дисциплина, экзамен, обязанности.

Крайняя периферия: новые проблемы, вечно делает из мухи слона, стучит родителям, занижает оценки. Благодаря рассмотрению структуры концепта **Учитель** мы выделили его многомерность и противоречивость.

1. Заречнева Е. Н. Экспериментальное исследование концепта «учитель»: лингвокультурный аспект // Мир науки, культуры, образования. №3 (10). 2008. С. 52–56.

2. Исупов К. Г. Культурный концепт «учитель / ученик» на фоне русской «правды» // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Серия “Symposium”. Вып. 22.

3. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как элемент языкового сознания // Методология современной психолингвистики: сб. статей. – М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003.

4. Смыслова С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX – XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2007.

Усманов Мусо Усманович

кандидат филологических наук,

доцент Самаркандского государственного института

иностранных языков, Республика Узбекистан

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. Статья посвящается исследованию лингвистических средств выражения экспрессивной и эмоциональной окрашенности художественного текста. Особое внимание уделяется роли стилистических приёмов в контекстуальном отражении экспрессивности.

Ключевые слова: контекст, художественный текст, экспрессивность, эмоциональная окраска, стилистический приём, языковая единица.

Abstract. The article is devoted to investigation of linguistic means of reflecting expressive and emotional colour of a literary text. Special attention is paid to the role of stylistic devices in contextual manifesting of expressiveness.

Keywords: context, literary text, expressiveness, emotional colour, stylistic device, language unit.

Основополагающим принципом комического как эстетической категории является, как известно, несоответствие формы и содержания. В лингвистически ориентированных работах интерес представляет выявление языковых манифестаций этого несоответствия, в частности на уровне фразеологических единиц (ФЕ). Создание комического эффекта – одна из различных функций использования ФЕ в стилистических целях: это использование обусловливается самой природой фразеологизмов. Возникновение комического эффекта связано с употреблением таких стилистических приёмов окказиональных преобразований ФЕ как замена, вклинивание, добавление, диспозиция компонентов, двойная актуализация и др.

И. В. Арнольд исходит из положения о том, что лингвистический механизм комического эффекта представляет собой нарушение узуальной сочетаемости на разных уровнях и столкновения элементов, принадлежащих к разным подсистемам языка [1].

Наряду с созданием юмористического эффекта использование зевгмы придаёт высказыванию живость и лаконичность [3]. Сходным, но не тождественным представляется лингвистический механизм эффекта, который создаётся использованием приёма осложнения ФЕ в результате добавления одного или нескольких слов:

Mrs. Parker showed her the double parlours. «In this closet, » she said «one could keep a skeleton or anaesthetic or coal» «But I am neither a doctor nor a dentist, » said Miss Leeson, with a shiver.

В данном примере наблюдаем модифицированный вариант ФЕ «a skeleton in the closet (in the cupboard)» – семейная тайна, тщательно скрывается от посторонних.

Осложнение этого фразеологизма происходит на двух уровнях – синтаксическом (инверсия) и лексическом и может быть представлен как четырёхступенчатый процесс [2]. Такое сложное преобразование ФЕ создаёт полный комический эффект, а также характеризует персонажей через их речь.

Следует особо отметить случаи индивидуального авторского использования в узком контексте двух фразеологизмов, как в примере:

Tripp took his stand by the table with the fingers of one hand spread upon it, as an attorney or a master of ceremonies might have stood: but he looked the master of nothing.

В этом случае субстантивная ФЕ «master of ceremonies» выступает компонентом оборота ...took his stand … as a master of ceremonies. В качестве такового ФЕ участвует в создании образа основного персонажа рассказа, обогащая его в экспрессивно-оценочном плане. На наш взгляд, значению данного фразеологизма сопутствует коннотация положительной оценки: торжественности момента и значительности субъекта, что резко противоречит знанию читателя: в рассказе речь идёт о человеке, потерпевшем крах в условиях жестокой борьбы за существование в капиталистическом городе. Посредством абсурдного уподобления Трипа церемониймейстеру автор заостряет несоответствие между видимым (попытками персонажа соблюсти внешнее приличие) и реальностью, что придаёт высказыванию горько-ироническое звучание.

С другой стороны, сравнение усиливает неожиданность окончательного впечатления от персонажа, выраженного во втором предложении:

But he looked the master of nothing.

Словосочетание «the master of nothing» является частью фразеологизма «Jack of all trades and master of none».

Семантическая структура слова «master» выявляется через сло-

варную дефиницию: a person very skilled and able in some work, profession, science.

Обобщив, можно привести дефиницию к виду: a person very skilled and able in something.

Семы «наличия» и «отсутствия» (something – nothing) определяемого определяющего компонентов словосочетания исключают друг друга, что приводит к нарушению семантической сочетаемости и делает данное сочетание парадоксальным [2]. Далее узуальная ФЕ «master of ceremonies» вовлекается в отношение контрадикторности, образуя фигуру антитезы. Противительное значение слова «but» подготавливает читателя к контрастному высказыванию, а параллельные конструкции создают фон, на котором резко усиливается противопоставленность лексических значений анализируемых единиц. Сочетание отмеченных видов несоответствий создаёт высокую концентрацию выражения противоречия между кажущимся и реальным, что придаёт описанию более острую критическую направленность, делает его, скорее, саркастичным, а не только ироническим.

Итак, выше было показано, что в основе комического эффекта, возникающего в результате использования стилистических примеров преобразования фразеологизмов, лежит нарушение сочетаемости и различного рода несоответствия. Несоответствия эти возникают вследствие структурно-семантических изменений, сопровождающих окказиональные преобразования.

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования). – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.

2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: ВШ, 1986. – 336 с.

3. Wood F. T. English Verbal Idioms. – New York, 1967. – 1278 p.

Фалеева Екатерина Вадимовна
преподаватель кафедры теории и практики английского
языка Самаркандского государственного института
иностранных языков, Республика Узбекистан

КОДИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛОВ КОМПЛЕКТНОЙ СТРУКТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются глагольная грамматикография, комплектно-глагольное конструирование и выразительная интенсивность глагола в тексте и словаре. Проведённый анализ показал, что грамматикографическая кодификация глагола современного английского языка ориентируется на снятие возможных трудностей в толковании, уделяя особое внимание выразительности высказывания.

Ключевые слова: грамматикография, глагол, синтагматическая актуализация глагола, выразительная интенсивность глагольного выражения, глаголы-интенсивы, инфинитив, эмфатичность глагола.

Abstract. This article examines verbal grammaticography, complete verbal construction and expressive intensity of the verb in the text and the dictionary. The analysis showed that the grammatical codification of the verb in modern English focuses on the removal of possible difficulties in interpretation, paying special attention to the expressiveness of the utterance.

Keywords: grammaticography, verb, syntagmatic actualization of the verb, expressive intensity of verbal expression, verbs-intensives, infinitive, emphatic verb.

В лексике английского языка достаточно активны конструкции, образованные из глагола и присоединяемого элемента типа *up, out* и т. п. Последние омонимичны предлогам, наречиям и приглагольным частицам [2, с. 119]. Ср. в таком характерном контексте употребления: *She turns up to the chest of drawers, picks up the toy bear and sits on the bed looking at it* [3, с. 72].

Очевидна неоднородность в подобных конструкциях приглагольных элементов типа *up, out, along, over* и др. Так, в предложении *When I walk along the Kremlin walls my heart turns over at the sight of the red flag flying freely* [13, с. 13] along и over разнофункциональны.

В каждом конкретном случае последовательность глагола и элемента типа *up/out* может быть выражена образованиями 1) глагол + предлог [V + P], 2) глагол + наречие [V + D] и 3) глагол + частица [V + Prt]. В своей совокупности они представляют собой цельную единицу.

Обратимся к следующим трём контекстам: *1) In the park under the walls children rolled in the snow* [13, с. 13]. 2)*They came to the gate of her house. I can't stay out long* [13, с. 138]. 3)*He put out his hand and took the money, foreing himself to grin* [17, с. 120].

В первом предложении последовательность выражена глаголом и предлогом [*rolled* + *in*], во втором – глаголом и наречием [*stay* + *out*], в третьем – глаголом и частицей [*put* + *out*].

Все три высказывания объединены в одну группу по общему признаку. Это наличие последовательности "глагол + присоединительный элемент".

В первых двух высказываниях входящие в них последовательности "глагол + присоединительный элемент" [*rolled* + *in/stay* + *out*] состоит из двух самостоятельных классов слов: глагола/предлога и глагола/наречия. При этом оба члена последовательности реализуют две самостоятельные синтаксические функции в предложениях: 1) *rolled* – сказуемое; *in* в сочетании *in the snow* – обстоятельство; 2) *stay* – часть сказуемого; *out* – обстоятельство. Тем самым общими признаками последовательностей глагола и присоединительных элементов в первых двух предложениях являются а) наличие в них самостоятельных классов и б) самостоятельность их семантических функций.

В третьем предложении [с конструкцией *put out*] налицо отсутствие указанных признаков, общих для последовательностей в первых двух высказываниях. Для *put out* показательно единство составных компонентов и их функций. Здесь ни глагол, ни присоединительный элемент в образуемой последовательности не могут реализоваться по отдельности в какой-либо синтаксической функции. В третьем высказывании используется в функции сказуемого не только глагол *put* [как это в первых двух предложениях – сказуемые *rolled* и

stay], но и вся конструкция *put out*.

Как видно, рассматриваемые три последовательности представляют собой два разряда, которые обусловливаются семантико-синтаксической делимостью глагола и присоединительного элемента в образуемой ими последовательности.

К первому разряду относятся последовательности двух семантически и синтаксически делимых элементов [глагол + присоединительный элемент типа *rolled* + *in/stay* + *out* в вышеприведённых высказываниях], второй же разряд объединяет все неделимые конструкции типа *put out*.

Для идентификации каждого из выделенных глагольных разрядов надлежит учитывать ряд обязательных исходных положений:

1. Объективно существует следующий признак глагола в финитной форме: он выступает в любом предложении в функции сказуемого [выполняемая самостоятельно или же в сочетании с другими компонентами]. Скажем, в высказываниях *I put my raincout and we sat on the grass in silence for a moment* [3, с. 172] и *The lieutenant put out his hand in a gesture of affection* [7, с. 71] сказуемые выражены глаголами *put* и *sat* в первом предложении, а во втором – конструкцией "глагол *put* + присоединительный элемент *out*".

2. Высказываемое предложение охватывает тот или иной объём строевых компонентов – минимальный/максимальный.

Конструкция минимальная оформляет последовательность "глагол + присоединительный элемент". Подобная фраза имеет формулу NV. Конструкция же максимальная состоит из трёх компонентов в виде формулы NV*out*. Скажем, в высказывании *I strolled down the drive* [14, с. 100] выделяется опорной фразой *I strolled* [т. е. это минимальная конструкция модели NV], а возможная теоретически максимальная конструкция – это *I strolled down* модели NV*out*. Она образует неотмеченную в данном контексте фразу.

Образцом же отмеченной фразы в виде максимальной конструкции модели NV*out* будет the housekeeper came out в высказывании *At that*

moment the housekeeper came out and handed Hutchins a telegram [17, с. 216]. При переводе следует учитывать минимальность/максимальность рассматриваемых конструкций. Так, смысл их различен. В последнем предложении – это "хозяйка пришла" (минимальная конструкция) и "хозяйка вышла".

Наиболее регулярны употребления глагольных конструкций с присоединительным элементом второго разряда. Они демонстрируют следующие дифференцальные признаки:

1. Конструкция представляет собой ряд взаимосвязанных элементов (не менее двух), представленные одним смысловым глаголом с одной частицей: *The Rolls Royce crawled on, keeping pace wath the bodyguard of police* [8, с. 10]. *But we are being paid off on a most generous scale* [4, с. 6].

2. Место приглагольной частицы не отличается строгостью фиксирования. Прежде всего она занимает положение сразу после глагола, но может и отделяться от него, пропуская одно или даже несколько слов: *And the roll of films had fallen out* [4, с. 34]; *I bit your head off!* [9, с. 78]; *He put the glass regretfully down* [7, с. 164].

3. В эмфатически маркированном высказывании приглагольная частица находится слева от глагола, а не справа: *The same doors were pushed indoors with his eyes were still on them, and in came Winnie, Breada's younger sister* [13, с. 82].

4. В современном английском языке отмечается тенденция к дефисному написанию глагола и соотносимой с ним частицы: *I was brought-up on it* [13, с. 75].

5. Комплектно-глагольные конструкции не составляют единое смысловое целое, ибо ни один из её составных элементов не принимает на себя всю смысловую нагрузку. Скажем, если в предложении *He took off his shoes and undressed gloomily by candlelingt* учитывать лишь значение одного глагола *took* ["взял"], то общий смысл данного высказывания искажается: "Он снял туфли…" // "Он взял туфли…".

6. Вся глагольная конструкция выполняет в совокупности одну из любых свойственных классу глагола вообще синтаксических функций,

т. е. ни один из составных элементов конструкции самостоятельно не может выступать в роли какого-либо члена предложения: *There were three of them next to me now, standing out like sore teeth among the surrounding roughs* [3, с. 244]; *A final chance gap showed postage stamp fields, as if the earth had been parceled up to be sent off to God – knew where* [13, с. 7].

Очевидно, что в современном английском языке наличествует весьма значительная лексико-структурная группа комплектных глаголов. Их специфика может быть раскрыта в первую очередь в таких аспектах, как формирование синонимических рядов посредством десемантизации глагольного ядра и присоединительной частицы, полисемия/омонимия, валентность, прагматика, место данной микросистемы в высказывании.

В современной грамматикографии английского языка выделяются такие глаголы, которые привносят в высказывание значительную степень выразительной интенсивности выражения. Этому способствует, и характерная для английского языка тенденция избегать всего абстрактного.

Описание грамматики английского языка в словаре демонстрирует наличие глаголов, характеризующихся большей степенью выразительности. Это характерно, прежде всего, для конструкций глагол + прилагательное, т. е. это phrasal или dynamic verbs [12, с. 210]. Например, это конструкции с элементом *up*: *to speak up*, *to queue up*, *to warm up*, *to come up* и др. Сравнивая данные конструкции с простыми и неосложнёнными глаголами в контексте употребления, такими как: *to speak, to queue, to warm, to come*, можно заключить, что их воздействие характеризуется большой интенсивностью в значении.

Также такие глаголы, как *to live, to be dying, to burn, to kill* и т. д., выступающие в разных грамматических формах, характеризуются интенсивной функцией.

В первую очередь следует отметить конструкции с инфинитивом. Например: *Dressed to kill or Got up to kill* = «wearing *glamorous clothes intended to create a striking impression, the idea being that the beholder will be struck dead in admiration, bewilderment, or some such emotion!*» [16, с. 184].

Глаголы-интенсивы употребляются в контексте в таких конструк-

циях, как 1) A. c. I [Accusativus cum infinitive I] + Инфинитив с to. Например: *See her burn to be embraced, The Lady with the Lot* [11, с. 303].

2) Конструкции [Present participle – infinitive с to]: *She was dying to know the secret* [18, с. 124]. *But there was nothing more vivid to me than the spectacle of men and women burning with desire to see peace and happiness and freedom* [5, с. 103]; *Now I must do and do some more work, I'm sure you're dying to too* [5, с. 142].

3) С предлогами: *I'm sure everyone is dying for a cocktail* [=«очень тосковать по чему-либо»; «жаждать чего-либо»; «стремиться к чему-либо»] [18, с. 29]; *The solid rank and file are the ordinary investors who would not dream of instructing their brokers to buy shares for which they cannot pay* [15, с. 140] [=«*who would never instruct...*» (усиление с отрицанием)]. Например, *My heart cries for you, sighs for you, dies for you*».

Особо выделяются такие грамматические конструкции, где во временных формах perfect и future также проявляется интенсивность глагола *to live*. Ср. такую перфектную конструкцию to have + participle lived в усилительном значении 'верно', 'конечно', 'точно', 'несомненно', 'определённо', 'наверно', ‘, наверное,' и +infinitive: *These are words which many an impulsive householder off on vacation has lived to regret* [9, с. 134]. Грамматическая форма future с эмфатическим оттенком значения хорошо прослеживается в такой конструкции, как *You live to see it happen* [18, с. 156]. В этом высказывании реализуется значение 'Ты это переживёшь'; 'Тебе придётся ещё это пережить'.

Конечно, в приведённых конструкциях представлены не все средства, которые повышают выразительность высказывания. Однако проведённый нами анализ показал, что на идеоэтническую семантику накладывают свой отпечаток «особенности эмоционального и психического склада народа, т. е. самосознание народа, особенности его темперамента, национальный характер». Другими словами, мы сталкиваемся ещё с исторически сложившейся реальностью, на которую оказывают влияние и социологические и психологические особенности, связанные с данным народом [1, с. 153].

В английском языке такая видовременная форма, как континуатив, которая выражает действие в его протекании, т. е. длительная форма, представляет с точки зрения проявления эмфатичности также несомненно особый интерес. Возьмём, например, такие конструкции, *как I was speaking; We are doing.* Или грамматические формы, которые замещают вспомогательный глагол (модальный и недостаточные, т. е. дефективные глаголы), но которые воздействуют сильнее, чем вспомогательные глаголы. Например, модальный глагол *must* менее интенсивен с точки зрения выразительности, чем глаголы *to be forced to* и *to have to* или глаголы *to want to, to desire to* отличаются большей степенью выразительности, чем глагол *will*. Именно этим объясняется тот факт, что в разговорной речи чаще встречается *to have to,* чем *must.* Ср.: «significant details which so frequently have to be omitted» [5, с. 103]. Вместе с тем модальный глагол can реализует эмфатическую функцию в риторических вопросах в значении 'astonishment, impatience or even despair' [19, с. 243]: *What can he mean?* – В данном контексте большую роль играют интонация и ударение.

Такие глаголы, как shall и will в некоторых контекстах также рассматриваются с эмфатической стороны. Так, в грамматической конструкции future используют глагол *will* и структура *to be going to,* хотя конструкция с shall бывает сильнее по степени выражения [12, с. 446]. Например, *We shall never forget you. We will never forget you.* Здесь также идёт усиление эмфазы посредством отрицания *never* вместо *not.*

В грамматической форме второго и третьего лица с помощью глагола shall большая степень выразительности достигается в приказах и угрозах. Также употребляясь в форме второго лица, глагол *shall* имеет значение обещания. Например*: If you ever want me, come to me for my assistance and you have it* [18, с. 124]. Ср. также контекст, где *shall* употреблён в третьем лице: *They shall not search here. Why have they been let in?* [15, с. 215].

Особой эмфатичности глаголы *shall* и *will* достигают при условии сохранения своего первичного значения, т. е. если они не перешли ещё в группу служебных слов или модальных (функциональных слов). Например, *I will kiss him if he kisses me* [6, с. 226].

Итак, из всего выше сказанного можно сделать такое заключение, что грамматикографическая кодификация глаголов в современном английском языке ориентируется на снятие возможных трудностей в толковании, уделяя особое внимание выразительности высказывания. Эти глаголы образуют микрогруппу и характеризуются выполнением особой функции – интенсивной. Данной глагольной микрогруппе присущи такие особенности, как модальные, эмфатико-временные, функциональные, а также деривационная активность. Общая же система словарно-текстовой кодификации глагола в английском языке представляется в ракурсе индивидуальной реализации релевантных характеристик и синтагматической актуализации межчастеречных взаимоотношений данной части речи в конкретном высказывании.

1. Бушуй А. М. Соотношение национального и инонационального в формировании идиоэтнической семантики языка// Общество, наука и инновации. – Ч. 4. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С. 151–155

2. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 402 p.

3. Brain J. Room at the Top. London: Penguin Books, 2011. 278 p.

4. Christie A. Endless Night. London: Pan, 2008. 302 p.

5. Coward N. The Rat Trap. London: Pan, 2002. 362 p.

6. Galsworthy J. The Country House. London: Bodley, 2010. 374 p.

7. Green Gr. The Power and the Glory. London: Pan, 2012. 410 p.

8. Hailey A. Wheels. London: Transworld, 2010. 284 p.

9. Kipling R. Captains Courageous. London: Allen and Unwin, 2005. 308 p.

10. Nesfield J. C. Modern English Grammar. London: G. Allen and Unwin, 2008. 540 p.

11. Pink M. A. An Outline of English Grammar. London: Edw. Arnold, 2004. 606 p.

12. Quirk R. et al. A Grammar of Contemporary English. London: Longman, 2009. 560 p.

13. Sillitoe A. Saturday Night and Sunday Morning. New York: Signet Book, 2011. 388 p.

14. Snow Ch. The Conscience of the Rich. London: Dent, 2013. 404 p.

15. Stern D. Francis. New York: Ace Books, 2005. 348 p.

16. Supplement to the New English Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2008. 975 p.

17. Wain J. Hurry on Down. London: Penguin Book, 2010. 342 p.

18. Wilson A. Hemlock and After. London: Penguin, 2008. 374 p.

19. Zandvoort R. W. A Handbook of English Grammar. Groningen: Noorhof, 2003. 880 p.

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Rajabov Akhtam Uktamovich
Teacher of the "Languages" Chair
Bukhara Branch of the Tashkent Institute of Irrigation Engineers
and Agriculture Automation, Bukhara, Uzbekistan

THE IMPORTANCE OF ROLE PLAYING ACTIVITIES IN IMPROVING LEARNERS' LANGUAGE SKILLS

Abstract. The article considers the importance of role playing activities in improving learners' language skills. The author stresses that role playing activities become an effective tool and strategy in teaching foreign languages and helps much in improving students' communicative skills. The article contains the main guidelines for teachers in planning role playing exercises.

Keywords: role-play, playing activities, communication skills, language teachimg process, speaking activity, imaginary situation

Learning English language involves a number of difficult skills: For instance, the traditionally recognized skills like listening comprehension, speaking, reading, and writing. But many students hesitate to speak in front of the class or others as they are not sure of the correctness of language. The process and the method of learning the language should help one to acquire fluency as well as proficiency. In this context, role playing activities become an effective tool and strategy.

Studies have shown that role-play can be used effectively to improve students not only language skills, but also interpersonal and communicative skills. The different roles designed in role-play offer the students opportunities to practice their oral skills in various types of behavior and give life and immediacy to academic descriptive material. So, implementation of role playing activities in language teaching process plays a pivotal role in improving students' communicative skills.

Role plays provide students with the opportunity to take part in activities which mirror career-related scenarios. To help students understand the use of role playing sessions, role plays should be content-focused, match learning objectives, and be relevant to real-world situations. Role playing

exercises encourage students to think more critically about complex and controversial subjects and to see situations from a different perspective. When properly employed, role plays can motivate students in a fun and engaging way.

According to Harbour and Connick's opinion[2] using the following guidelines can be helpful for teachers in planning role playing exercise. So, teachers should:

- Use role playing as a graded exercise, introduce small, non-graded role plays early in and during the term to help students prepare for a larger role play which will be assessed.
- Determine how the role play will be assessed: will observers be given an assessment rubric? Will observers' remarks and scores be shared with the role players? Will the observers' scores be included with the instructor's scores? Will the role players be given the opportunity to revise and present the role play again? Will observers be taught how to properly assess the performance?
- Instruct students that the purpose of the role play is to communicate a message about the topic and not focus as much on the actual person acting the role.
- Tie role plays to learning objectives so students see their relevance to course content.
- Allow time for students to practice the role play, even if it is spontaneous, so they will be able to think deeply about the role and present it in a meaningful way.
- Reduce large chunks of content into smaller sections which can be more effectively presented as a role play.
- When assigning a role play, explain its purpose and answer questions so students are able to properly prepare the exercise.
- Challenge all students equally when assigning role plays so everyone will be assessed on equal ground.

[2] Harbour, E., & Connick, J. Role playing games and activities rules and tips.2005.

While doing role-play, the students have an opportunity to interpret their roles in the target language creatively. The teachers seldom interfere when the students make mistakes and this will decrease the anxiety of most students, especially shy ones. Also since role-play is much like doing a mini-drama, the students know that they are not displaying their own personalities. Therefore, the use of role-play provides a mask for students and encourages them to feel liberated in performing. Moreover, while doing role-play, the students who are better at acting than speaking can have a chance to participate. They can express themselves by both words and actions, which will allow them to engage in the class activity instead of sitting or standing still in a normal classroom. This can release their anxiety of being different and isolated in class and could increase their self-image.

Classroom activities that develop learners' ability to express themselves through speech would, therefore, seem an important component of a language course. In addition, role-playing activities can also provide the readers with exposure to a wide range of texts (such as letters, flyers, posters and even telegrams), to which they are not often exposed in class.

For instance, **the teacher can ask the students to play the role as sales representatives and customers at a supermarket.**

The students have to collect the flyers from the supermarket, read each catalogue and then interact with each other within the different roles about the information on the flyers. Both sales representatives and customers have to read the flyers carefully in order to play their role successfully.

Role-play is one of the experiential techniques that help the student to manage the idea of uncertainty. Counseling, interviews, customer service, personal relationships, committees, negotiations, public meetings or team working are individual and group situations to develop interpersonal skills. The role-play is ideally coping with the development of interpersonal skills. Role playing can often create a sense of community within the class. So, role playing can be used with students of most ages. The complexity of the role situations must be minimized in using the method with children. But if we keep it simple for their limited attention spans, role playing can

be used even in teaching preschoolers.

Role-play is any speaking activity[3] when you either put yourself into somebody else's shoes, or when you stay in your own shoes but put yourself into an imaginary situation!

Imaginary people – The joy of role-play is that students can 'become' anyone they like for a short time! The President, the Queen, a millionaire, a pop star … the choice is endless!

Students can also take on the opinions of someone else. 'For and Against' debates can be used and the class can be split into those who are expressing views in favour and those who are against the theme.

Imaginary situations – Functional language for a multitude of scenarios can be activated and practised through role-play. 'At the restaurant', 'Checking in at the airport', 'Looking for lost property' are all possible role-plays.

While participating in role playing activities the language students need is fundamental. By doing so, they will learn new vocabulary and structure in a natural and memorable environment. It is a chance to use real and natural language, but here we must mention that students make a lot of mistakes and teacher must know “when” and “how” to correct them.

Role play exercises give students the opportunity to assume the role of a person or act out a given situation. These roles can be performed by individual students, in pairs, or in groups which can play out a more complex scenario. Role plays engage students in real-life situations or scenarios that can be “stressful, unfamiliar, complex, or controversial” which requires them to examine personal feelings toward others and their circumstances.

The involvement of the role playing participants can create both an emotional and intellectual attachment to the subject matter at hand. If a skillful teacher has accurately matched the problem situation to the needs of his group, the solving of realistic life problems can be expected.

[3] Van Ments, M. The effective use of role-play: A handbook for teachers and trainers. New York: Nichols Publishing. 1989

So, a good and successful role-play depends upon the quality of the students involved and seriousness which is shown by the students acted in the role-plays.

1. J. Jalolov, G. Makhkamova, Sh. Ashurov. English Language Teaching Methodology, Tashkent-2015

2. Harbour, E., & Connick, J. Role playing games and activities rules and tips.

3. http: // americanenglish. state gov/English teaching Forum-Role Play Party

Saparova Mohigul Ramazonovna

Teacher of Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This article is devoted to the principles of teaching a foreign language and the learning styles of students according to Malcolm Knowles's theory. This theme has been studying for many years. It can help to language teachers to make their classes efficient.

Keywords: fundamental principles, the structural view, the functional view, the interactive view, social relation, interaction, conversational exchanges, cognitive processes.

Аннотация. Эта статья посвящена принципам преподавания иностранного языка и стилям обучения студентов по теории Малькольма Ноулза. Эта тема уже много лет учится. Это может помочь учителям языка сделать их классы эффективными.

Ключевые слова: фундаментальные принципы, структурный взгляд, функциональный взгляд, интерактивный взгляд, социальные отношения, взаимодействие, разговорные обмены, когнитивные процессы.

Methods of foreign language teaching are based on the fundamental principles of *didactics*; among them, a conscious approach to language learning, activity, visualization, and others. However, in foreign language teaching, due to the specific features of the subject in which means and ends are equally essential, these principles are used in a particular way. There are three principal views at this level:

The structural view treats language as a system of structurally related elements to code meaning (e. g. grammar).

The functional view sees language as a vehicle to express or accomplish a certain function, such as requesting something.

The interactive view sees language as a vehicle for the creation and maintenance of social relations, focusing on patterns of moves, acts, negotiation and interaction found in conversational exchanges. This view has been fairly dominant since the 1980s.

The principle of conscious approach to language learning implies comprehension of a linguistic phenomenon of language material by the pupil usually through the medium of the native language, or the arrangement of the material in sentence patterns graded in difficulties with the emphasis on some elements which are singled out as — teaching points. In all cases pupils understand both the form and the content of the material they are to learn, and they are aware of how they should treat the material while performing various exercises which aim at developing habits and skills in using it. Such an approach to language learning usually contrasts with — mechanical‖ learning through repetitive drill. V. A. Artemov, a prominent psychologist, puts forward a theory of the unity of the language rule and the speech activity (language behavior) in foreign language teaching. In teaching a foreign language therefore, it is more reasonable to help pupils in assimilating language rules, which function in this language by introducing the rules, rather than to wait until the learners deduce these rules through speech activity.

In connection with the analysis of the principle of conscious teaching, it is necessary to dwell upon the forming of habits and skills in a foreign language. Language habits and skills are extremely complex in their nature and are connected closely with conscious activity of students. Consequently, a habit may be considered to be a dialectical unity of automatism and consciousness. The psychological basis of habits is conscious associations; their physiological basis is temporary nerve connections, conditioned reflexes, arising as a result of reciprocal actions of first and second signaling system.

The principle of activity in foreign language teaching is of utmost importance since learning a foreign language should result in mastering the

target language, which is possible provided the pupil is an active participant in the process, he is involved in language activities throughout the whole course of instruction. The didactic principle of activity presupposes a constant accumulation of knowledge and active participation of learners in the process of instruction. It is usually differentiated between intellectual, emotional and speech activities, which, if taken together, ensure favorable conditions to master the language. The intellectual activity can be obtained through guesswork, problem-solving questions, reading texts with their subsequent interpretation, etc. The emotional activity takes place when the pupils are pleased with the work they perform, when they like to learn a FL, and like the way of teaching. Speech activity appears during oral communication and is largely due to the intellectual and emotional activity, which "feeds" it. To enhance the activity, it is necessary to intensify the learning activity of the pupils. Group, choral, and collective work (discussion of a book, role-playing, holding a press conference, etc) can achieve this.

In FLT the principle of activity is realized through the following provisions:

1. The pupils must be taught to think from the outset not in the mother tongue but in the foreign language.

2. In the early stages and on, the approach to FLT should be primarily oral.

3. The pupils must, whenever it is possible, speak and act, perform actions, and at the same time comment on them. The Total Physical Response Method could be recommended here.

4. Throughout the whole course of instruction, the inductive approach should be adopted: practice precedes theory, since theory is active if put to practical use.

5. Group and choral procedures should be encouraged since they enable all pupils to participate actively in the class-work.

Apart from the above-mentioned techniques, the teacher will resort to the general didactic guidelines to ensure activity:

1. The teacher must not correct a pupil's mistake if the pupil can do it himself.

2. During individual interrogation the teacher should address the questions not to the individual pupils but to the whole class to capture their attention and to ensure their active participation.

3. The teacher should comment on the pupil's marks and always find words of praise rather than find fault with them.

4. Prepare the pupils for independent learning.

5. Activeness is largely dependent upon interest. So, the learners' interest should be sustained by telling them about manifold possibilities that open up before them as a result of studying the language.

The afore-mentioned on the principle of activity makes it possible to suggest the following:

1. Heuristic approach to FLT will stimulate the learners' intellectual activity.

2. The learners' interest should be sustained by proper organization of instruction, the use of purposeful teaching materials to arouse the pupils' positive motivation.

3. Both individual and collective forms of work should be used to ensure the pupils' activity and collective spirit.

One of the main methodological principles is *the principle of communicative approach***.** It means that the pupils should be involved in oral and written communication throughout the whole course of learning English.

There are four types of language activities to be developed in pupils: listening, speaking, reading, and writing. Each language activity has its own set of actions that are characteristic of this activity, thus special exercises are needed which should be adequate to each activity.

The principle of an integrated approach is another methodological principle. Pupils do not assimilate sounds, grammar units, lexical items as discrete components of the language, but they acquire them in sentence-patterns, pattern-dialogues related to certain situations. Pupils should use their skills in the four language activities as interdependent parts of their language experience.

The principle of durability implies the ability of a pupil to keep in his memory linguistic and language material he learns of ready access, i. e. the pupil can use units of the language whenever he needs them for oral or written communication. The durability is ensured: – by vivid presentation of material; – by constant revision and drills; – by the use of the material on the part of the learner for communicative needs; – by systematic control; – by constant supervision of pupil's habits and skills on the part of the teacher.

The principle of activity implies that the pupils should be active participants in the learning process. Activity arises under certain conditions. According to the Sets Theory (теория установки) the learner should feel the need to learn the language, thus the main sources of activity are motivation, desire and interest in the language.

The principle of visualization is very important in teaching English since the process of knowledge gaining begins with sense perception. The use of visualization makes the lessons emotionally colored, gets the pupils interested and awakens their thought. It creates natural or almost natural situations for the use of the language as a means of communication.

The principle of individualization is getting very important at present. There always are some individuals in the class who learn more slowly than others, or faster than others. The teacher has to assess the progress of each individual in the class and find the way how to manage the classroom activity so that the slowest learners are not depressed being left behind and the fastest learners are not frustrated by being held back. This principle is achieved: by using the individual cards; by specific selection of exercises for each group of pupils in the class; by the use of additional material, etc.

The motivations to learn evolve as you become older; and for an adult educator, teaching can be even more difficult without a basic understanding of adult learning theory.

Malcolm Knowles, a pioneer in adult education, popularized the concept of five teaching strategies for adults, which states that students learn best when:

1. Adults understand why something is important to know or do
2. Adults have the freedom to learn in their own way
3. Learning is experiential
4. The time is right for them to learn
5. The process is positive and encouraging

This post breaks down each principle outlined above, and details why it is an important method to teaching adults effectively. Make sure adults understand why something is important to know or do. When we step into adulthood many of us chose to take classes to meet personal and careers goals. Adults students are special because they step foot into a classroom with the desire to learn. They are there to learn something new or become certified in a particular field. This principle is not about why adults are sitting in your class looking to feed off of your knowledge, but rather why each component of the class you are teaching is an important part of the learning process. Adults have the freedom to learn in their own way. Many adults can remember having only one type of learning style growing up; this is determined mainly by their teachers' preferred method of instruction. However, as an adult you may learn that you prefer a different learning style, or a combination of all three:

Visual Learners. Visual learners prefer to be shown a lesson through graphs, diagrams, and illustrations, so they can see what is happening or being taught. They rely on what the instructor is doing and often sit in the front of the classroom to avoid visual obstructions. The best form of communication is providing worksheets, white boarding. Most visual learners prefer reading and watching. They find it easier to visualize information rather than just hear about it.

Auditory Learners. Auditory learning style is the style that favors listening. Rather than read about something, these learners prefer to listen. Auditory learners listen carefully to all sounds associated with the lesson. "Tell me," is their motto. They will pay close attention to the sound of your voice and all of its subtle messages, and they will actively participate in discussions. You can best communicate with them by

speaking clearly, asking questions, and using phrases like, “How does that sound to you?”

Tactile Learners. The final style of learning is tactile. Tactile learners need to do physically something to understand it. Their motto is “Let me do it.” They trust their feelings and emotions about what they are learning and how you are teaching it. Tactile learners are those students who will get up and assist instructors with role-playing in the classroom. You can best communicate with tactile learners by involving volunteers; allow them to practice what they are learning, and use phrases like, “How do you feel about that?”

Experiential learning experiences can take multiple forms. Activities that get your students involved enhance your students’ learning experience. Example of activities includes small group discussions, experiments, role-playing, skits, building something at their table or desk, or writing/drawing something specific. Activities also keep people energized, especially activities that involve stepping away from their desks. Honoring the life experiences your students bring to the classroom is another component of experiential learning. It is important to tap into that wealth of wisdom of your classroom whenever it is appropriate.

No matter how hard a teacher tries, if a student is not ready to learn, they will not. Luckily, adult students chose to be in the classroom, which means they have already determined that the time is right. As an instructor, the teacher listens carefully for teaching moments and take advantage of them. When a student says or does something that triggers a topic on the agenda, the teacher should be flexible and teach it right then.

For most adults, stepping back into the classroom can be intimidating, which is understandable if they have not taken a class in years. Students may be apprehensive about what the class will be like and how well they will do.

As an instructor of adult students, it is important to exude positivity, encouragement, and patience. Give your students time to respond when you ask a question. They may need a few moments to consider their answer. Recognize the contributions they make, even when small.

Give the students words of encouragement whenever the opportunity arises. Most adults will rise to the expectations if the teachers are clear about them.

1. J. J. Jalolov, G. T. Makhkamova, Sh. S. Ashurov “English Language teaching methodology”, Tashkent, 2015.

2. Alison Hurrell: Foreign language learning in primary schools, Council of Europe, Strasboutg, 1997.

Saparova Mohigul Ramazonovna

Teacher of Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

Sevinchova Nilufar Nematovna

Student of Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

THE ROLE OF GRAMMAR IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. This article devoted to the role of grammar in learning a foreign language. This theme has been studying for many years. It can help learners make their language accurately.

Keywords: grammatical structures, grammatical resources, grammatical analysis, linguistic registers, prescriptive rules.

Аннотация. Статья посвящена роли грамматики в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: грамматические структуры, грамматические ресурсы, грамматический анализ, лингвистические регистры, предписывающие правила.

Grammar is a key to learn a foreign language accurately. That is to say, it refers to the set of rules that allow us to combine words in order to make sentences. Grammar is the central component of language. It mediates between the system of sounds or the system of written symbols, on the one hand, and the system of meaning, on the other. That is why the study of grammar is a part of general knowledge. We study the complex working of the human body to understand ourselves; the same reason should attract

us to study the marvelous complexity of human language. Funk and Wagnall's New College Standard Dictionary describes grammar as "a type of science that explains the various principles of oral or written usage of a particular language" whether science or art, grammar is made up of the descriptions that tell you how to use a language correctly.

Everybody has attitude towards the English language and its varieties, and has opinions on specific features. These attitudes and opinions make relationship with other people. If you know the nature of the language, you will easily realize the linguistic prejudices and perhaps moderate them.

In the study of the language, grammar occupies a central position. But there is also a practical reason to emphasize the study of grammar. It is easy to use dictionaries by you to find the pronunciation, spelling, or meaning of words. But it is difficult to consult grammar books without a considerable knowledge of grammar. If you cannot follow the rule of grammar you will not express your opinions and people will find it difficult to understand you.

According to Sidney Greenbaua study there are several applications of learning grammar:

1) Recognition of grammatical structures is often essential for punctuation;
2) Study of one's native grammar is helpful when one studies the grammar of a foreign language;
3) Knowledge of grammar is a help in the interpretation of a literary as well as nonliterary texts, since the interpretation of a passage sometimes depends crucially on grammatical analysis;
4) Study of grammatical resources of English is useful in composition; in particular, it can help you to evaluate the choices available to you when you come to revise an earlier written draft.

The mentioned applications help to know the study of grammar rules, including punctuations, usage problems, writing styles, and analyses of a range of linguistic registers.

The first of all, grammar helps to combine words in our language into larger units. Another term for grammar in this sense is syntax. Some combinations of words are possible in English and others are not, E. g. *Cell phones are much cheaper now* is a possible English sentence whereas *Cell phones now much are cheaper* is not, because *much* is wrongly positioned in the second example. The rule that disallows that the sentence is a **descriptive** rule, a rule that describes how people use their language. The validity of this descriptive rule depends on whether it is true or not. The descriptive rule must be accurately formulated to make the valid distinctions.

Sometimes people speaking the same dialect disagree in their evaluation of particular sentences. For example, some speakers of standard British English find Acceptable *I demand that she gives her reasons*; others prefer or require a different form of the verb in the *that*-clause, either *that she gives her reasons* or *that she should give her reasons.*

A number of differences between the use of standard British English have related to social importance. Some speakers of standard dialect confirm that certain usages are marked as uneducated. Rules that specify which usages should be adopted or avoided are called **prescriptive** rules. According to <**An Introduction to English grammar**> by Sidney Greenbaua there are examples of prescriptive rules…

1. Do not use *like* as a conjunction, as in He *speaks like his father does.*
2. Do not use *between you and I.*
3. Do not split an infinitive, as in *to actually feel.*
4. Do not end a sentence with a preposition.

Speakers of the standard dialect tend to pay greater attention to prescriptive rules when they are on their best behavior, in particular when they are writing in a formal style.

Grammar is the main component of language. It relates to the meaning and the sound of written symbols. Phonology is the usual term for the sound system in the language: the distinctive sound unites and the ways

which they may be combined. Orthography parallels phonology in that it deals with the writing system in the language: the distinctive written symbols and their possible combinations. Semantics is concerned with the system of meaning in the language: the meaning of the words and the combinatory meaning of larger units.

Three other aspects of language description are often distinguished: phonetics, morphology, and pragmatics. Phonetics deals with the physical characteristics of sounds in the language and how the sounds are produced. Sounds and letters combine to form, words or parts of words. Morphology refers to the set of rules that describe the structure of words. The word *teacher* for example, consists of two parts: the base *teacher* and the suffix-*er*. Pragmatics is concerned with the use of particular utterances within particular situations. For example, *will you join our group?* is a question that depending on the speaker's intention is either a request for information or request for action.

For descriptive purposes, it is convenient to deal with the component of language separately, but because of the central place of grammar in the language system, it is sometimes necessary to refer to the other components when we discuss the grammar.

All over the world 300 people speak English as the first language. Most of them live in English-speaking countries. That's why, that language is important to communication, education, business venture or other reason. Finally, English is studied as the primary foreign language in most other countries. One estimate is that over 150 million children are currently studying English as a foreign language. Knowledge of English is perceived in in most parts of the world as essential for international communication in commerce and tourism, in economic and military aid, and in scientific and technological literature.

The role of grammar in teaching and learning foreign language is essential and important for learners. In order to learn foreign language both accurately and fluently you should follow the rule of grammar and continue to speak without worries.

1. Howard Jackson (2007) “Good grammar for students 2”. P. 88.
2. Sidney Greenbaum and Gerald Nelson “An introduction to English Grammar”. P. 20.

Solikhova Nodira
Bukhara State Pedagogical University, Uzbekistan

MULTI-SENSORY TEACHING APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Abstract. The purpose of this article is to present one of the latest teaching trends that targets the senses which promote the development of a student-centered classroom, and can inspire students, who may have been silent within traditional classroom settings, to emerge and have a voice within the multi-sensory approach. Moreover, it aims to depict the nature of multi-sensory approach (MTA) as well as its special features and methodology of realizing MTA appropriately in language classrooms providing language instructors with enormous implications who are seeking ways to actively and meaningfully engage their learners within the classroom.

Keywords: multi-sensory, visual, auditory, tactile, kinesthetic, perception, collaboration, holistic, sense, stimulus.

Аннотация. Цель этой статьи – представить одну из последних тенденций преподавания, которая нацелена на чувства восприятия и способствуют развитию класса, ориентированного на учеников, и может вдохновить студентов, которые, возможно, молчали в традиционных школьных условиях, и получили голос в рамках мультисенсорного подхода. Более того, статья направлена на то, чтобы описать характер мультисенсорного подхода (МСП), а также его особенности и методологию реализации МСП во всех языковых классах, предоставляющих преподавателям шанс активно и осмысленно привлечь своих учеников в процесс изучения любого иностранного языка.

Ключевые слова: мультисенсорная, визуальная, слуховая, тактильная, кинестетическая, восприятие, сотрудничество, целостность, чувство, стимул.

There is no doubt that the face of education has changed intensely over the past twenty years or so. Teachers across the whole world are perspiring hard to arm their learners with the necessary skills and

knowledge needed for success in the 21st century. Along with encouraging students the flexibility to willingly adapt to changing technologies, instructors must foster learning environments that encourage creativity, critical thinking, collaboration, sensory perception etc. As many standard curricula are organized around the provision students with the necessary information to pass standardized tests, teachers often lavish themselves more with their own production to the detriment of student interaction and activity (Gaus & Simpson, 2009). Consequently, many classrooms are becoming teacher-directed rather than constructivist (Skoning, 2010). Multi-sensory education is a way for language teachers to incorporate academics, interaction and personal perception within student-centric lessons that will successfully educate and prepare students holistically for their bright future.

In general, MTA means presenting all information to students via mainly three sensory modalities: visual, auditory, and tactile/kinesthetic. Visual presentation techniques include graphic organizers for structuring writing and illustrations for supporting teaching; auditory presentation techniques include conducting through discussions and reading aloud; tactile/kinesthetic presentation techniques include touching and feeling objects which help students manipulate things.

Today all education students can benefit multi-sensory learning as it meets all individual students' learning needs in language instruction. It is not a secret that our brains perceive data through the five senses – seeing, hearing, touching, tasting and smelling. Every learner processes information differently as some of their sensory perception is stronger in one area than another. However, many of the learners learn best when information and language materials are presented in a multi-sensory manner as utilizing various senses in the language learning facilitates to enable optimal learning for individual students in the classroom. Furthermore, multi-sensory instruction is frequently used for students with learning differences or difficulties such as spelling, writing, math, listening comprehension and expressive language. Studies from the National

Institute of Child Health and Human development (United States of America) have shown that for children with difficulties in learning to read, a multisensory teaching method is the most effective teaching method.

Incorporating visual, auditory, tactile or kinesthetic styles in the instructional setting assist students in digesting and retaining classroom material. MTA provides language instructors with the wisdom of Confucius: "I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand". Whenever students are involved in multi-sensory teaching they are able to develop their multi-faceted features in investigation of language. MTA lets learners to use some or all their senses to:

- Gather information about a task
- Link information to ideas they already know and understand
- Perceive the logic involved in solving problems
- Learn problem solving tasks
- Tap into nonverbal reasoning skills
- Understand relationships between concepts
- Store information and store it for later recall

However, using MTA in language classroom demands from teachers enough mastery and professionalism to combine as many senses as possible to equally motivate and engage language learners into language learning process. Every teacher should detect students' lacks and problems in learning a foreign language. If s/he observes that a child is not learning in the way s/he teaches, a teacher should change her/his teaching strategy and teach the child in the way s/he learns. Multi-sensory education focuses on a diversity of teaching strategies that appeal different types of learners in educational environment:

1. Flexible curriculum

Standard curriculum should be adaptable enough to incorporate multisensory elements. Additionally, multi-sensory classroom activities should be used to enhance and build upon textbook/course-book curriculum.

2. Stimulation of visual reasoning and learning

As most of MTA techniques are based on using either sight or hearing (visual and auditory) in the classroom, the learner's sight forms a habit to read information, looking at text or picture either form the board or the course-book. Visual materials utilized in the classroom can enrich students' learning and activity. All visual aids can assist language teachers to create a comfortable and natural environment where learners can feel themselves safe and welcome (Jensen, 1998). Moreover, visual perception is very essential for developing students' understanding. Imagery is what stimulates learners to comprehend and easily remember the material. Therefore, language instructors should implement various below-mentioned techniques which could enable students to use greatly their vision to get necessary knowledge and skills in acquiring a foreign language.

- Text or pictures on paper, posters, models, projection screens, computers or flash card
- Use of color for highlighting, organizing information or imagery
- Graphic organizers, outlining passages
- Student created art, images, text, pictures and video

3. Auditory techniques

Mainly, students use their hearing sense to listen to what the teacher and other students say in the foreign language zone. Auditory stimulus is beneficial to learner empathy and progress. Language instructors may vary the auditory techniques ranging from their level of ease and difficulty.

- Books on tape, peer assisted reading, paired reading and computerized text readers
- Video or film with accompanying audio
- Music, song, instruments, speaking, rhymes, chants and language games

4. Tactile teaching methods

Like visual and auditory learning styles, exploiting touching and tactile experiences in the classroom have a variety of profits. Thus, movement

is believed to stimulate learning, especially it works well with novice learners who are likely to be more agile and energetic. Tactile that is using the sense of touch includes strategies such as:

- Sand trays, raised line paper, textured objects, finger paints and puzzles to improve fine motor skills
- Modeling materials such as clay and sculpting materials
- Using small materials called manipulatives to represent number values to teach math skills

5. Kinesthetic methods

Multi-sensory methods using body movements are called kinesthetic methods. These involve fine and gross motor movements.

- Games involving jumping rope, clapping or other movements paired with activities while counting and singing songs related to concepts.
- Any large movement activity for students involving dancing, bean bag tossing or other activities involving concepts, rhythmic recall and academic competition such as quizzes, flash card races and other learning games.

Multi-sensory teaching is considered to be one of the most difficult approaches in language teaching as it demands from language instructors a great deal of mastery and competence to conduct the lessons. As this approach covers several senses at a time, it is very demandful from the teachers to take into vast consideration all the learning preferences and needs of each learner. Moreover, it needs special methodology which enables language teachers to provide their students with educational fun as they really value it in the classroom.

In conclusion, it should be stated that implementing multi-sensory approach in language classroom has several benefits. Firstly, beginner learners benefit it a lot as they get accustomed to more natural and, at the same time, educational learning environment. Secondly, MTA destroys all the stereotypes about the language learning process which is believed to be unreachable and sophisticated via provision of high moti-

vation and fun. Through multi-sensory education language teachers may ensure that standards are being met, while also encouraging student motivation and active participation. Those teachers who really would like to meet students' needs can use multi-sensory education to vary their instruction avoiding the traditional ways of teaching. Additionally, it can assist teachers to create student-centric classrooms in that way reducing teacher's dominance and talk. Students with dyslexia (not being able to read or problems in reading) can be easily taught any language with the help of MTA as it intentionally involves students with such disability into learning process.

On the other hand, language teachers need special methodology and training to teach through multi-sensory approach as it demands good enough qualifications and expertise in this sphere.

1. Gaus, M., & Simpson, C. (2009). Integrating physical activity into academic pursuits. *Kappa Delta Pi Record, 45*(2), 88–91.

2. Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind.* Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

3. Skoning, S. (2010). Dancing the curriculum. *Kappa Delta Pi Record, 46 (4)*, 170–174.

Усманова Хумора Ахмаджоновна

старший преподаватель Государственного института искусств и культуры Республики Узбекистан

МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье говорится о том, как правильно мотивировать студентов института искусств и культуры. Каким образом улучшить их навыки на Английском языке. Автор обращают внимание на новой способ привлечь студентов с помощи смешанного образования.

Ключевые слова: мотивация, компетенция, формирование, учебные стратегии, индивидуальные, коммуникативные, социальная мотивация, профессио-

нальный, свойственное и внешнее побуждение, обучение иностранных языков, профессиональный иностранный язык, смешанное изучение, самостоятельная работа, образования.

Abstract. The article says how correctly to motivate students of institute arts and cultures. How to improve their skills in English? The author pays attention to a new way of involving of students with the help of blended Learning in teaching the English language.

Keywords: motivation, competence, formation, educational strategy, individual, communicative, social motivation, professional, intrinsic and extrinsic motivation; foreign languages teaching; professional foreign language; blended learning; self-guided work, education

Стремление к практическому владению английским языком возрастает в наше время, поскольку увеличиваются масштабы профессиональной мобильности, получил развитие массовый туризм, усилились процессы образовательной миграции. Однако из собственного опыта можно заключить, что студенты, поступающие в институт искусств и культур, прежде всего, ориентированы на дисциплины специальности. У большинства будущих актёров и певцов актёрский, ораторский склад ума, многим сложно даются иностранные языки и другие гуманитарные предметов. Поэтому часто студенты ставят иностранный язык на последнее место в списке важных предметов, не придавая ему большого значения. Однако уже на старших курсах они начинают понимать, что иностранный языки и гуманитарный предметы также важны, как актёрский мастерство и сценарный искусства.

Искусства и культура непосредственно развивается в глобальном масштабе, и английский язык становится средством освоения опыта и передовых знаний, необходимым инструментом профессионального развития, а академическая мобильность – одним из способов подготовить себя к карьере актёра или искусствоведа.

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы рассмотреть мотивацию к изучению английского языка и влияние информационных технологий на формирование профессиональных компетенций студентов искусств и культуры.

Какие мотивы влияют на студента при изучении английского языка в институте искусств и культуры?

Исходя из классификации, предложенной Е. И. Пассовым, мотивация изучения иностранного языка может быть внешней и внутренней. [1, с. 186].

К внешней мотивации относится так называемая широкая социальная мотивация и мотивация, связанная с перспективами развития личности.

Как показывают данные проведенного нами в институте искусств и культуры опроса, широкую социальную мотивацию изучения иностранного языка студенты объяснили следующим образом; 60% опрошенных изучают английский язык по тому, что данная дисциплина стоит в программе; 20% из них изучают его для того, чтобы иметь высокий рейтинг для участия в конкурсах и программах международного обмена, в студенческих проектах и грантах; 18 % стремятся следовать примеру успешных студентов-сокурсников с высоким уровнем владения языком, эффективно применяющих его на практике; 96,8% студентов изучают английский язык для того, чтобы поехать учиться за границу, приобрести опыт иноязычного общения для дальнейшей карьеры и найти интересную, перспективную, высокооплачиваемую работу; 50% студентов считают, что английский язык им необходим для общения с иностранными коллегами на профессиональные темы в будущем. Эти факторы относятся к мотивации, связанной с перспективным развитием личности, а именно формированием и развитием профессиональных компетенций, освоением новых знаний и опыта.

Внутренняя мотивация определяется коммуникативной мотивацией и мотивацией, порождаемой преимущественно самой учебной деятельностью (операционно-инструментальной мотивацией). В результате опроса стало ясно, каким образом студенты объясняли коммуникативную мотивацию. 25% студентов интересно общаться с сокурсниками на занятиях, участвовать в проектной дея-

тельности, дебатах на иностранном языке, обсуждать и находить решения и т. д., а в будущем – с иностранными коллегами на профессиональные темы; 50% опрошенных считают, что общаться с сокурсниками, используя современные информационные технологии (чат, форум, электронную почту и т. д.), полезно и интересно; 60% студентов изучают английский язык, чтобы читать оригинальные научные тексты и статьи по специальности из интернет-источников, представленных в значительной степени на английском языке.

Студенты часто выбирают индивидуальные курсы, а именно курсы профессионального иностранного языка. Языковые центры и зоны интернета, который изучаемей иностранный язык (Leaning English) также создают благоприятную, привлекательную среду для изучения языка. Интерес студентов к обучению усиливается тем, что в институте активно внедряются информационно-коммуникационные технологии.

Таким образом, из опроса студентов можно сделать вывод, что ведущей остается внешняя мотивация, которая поддерживается созданными условиями. В то же время внутреннюю мотивацию поддерживают и развивают такие меры как использование современных методов обучения – коммуникативного – деятельностного, центрированного на студенте, игрового и т. д., информационно-коммуникационных технологий, в том числе смешанного обучения (Blended learning).

Понятие смешанного обучения появилось не так давно.

Смешанное обучение можно рассматривать как Е. В. Костиной, «систему обучения и преподавания, которая совмещает в себе наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в классной комнате и интерактивного или дистанционного обучения; представляет собой систему, состоящую из разных частей, которые функционируют в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя некое целое» [2, с. 144].

В смешанном обучении обучение онлайн объединяется с традиционным преподаванием дисциплины, проходящим согласно расписанию. Обучение можно назвать смешанным при условии, что учебного времени студенты изучают дисциплину онлайн. Смешанное обучение предполагает обязательное «живое» общение преподавателя и студентов в аудитории.

Согласно нашем наблюдением, модель смешанного обучения становится эффективной при обучении профессиональному английскому языку в курсах, поскольку она дает возможность оптимизировать учебный процесс в условиях занятости студентов проектами и дисциплинами по специальности, успешно организовывать их самостоятельную работу посредством информационных технологий иэлектронных обучающих сред. Именно виртуальная обучающая среда Moodle нашла широкое применение системе электронного обучения и организации смешанного обучения в нашем институте. Необходимо отметить, что при смешанном обучении улучшаются результаты обучения, студенты приобретают дополнительные навыки работы с информацией, которые также повышают мотивацию. Очень важным результатом обучения является формирование умений планировать и организовывать свою учебную стратегию, развитие навыков автономного обучения. При этом меняется роль преподавателя, который из традиционного наставника превращается в организатора, координатора, модератора учебного процесса. Преподаватель приобретает не менее важную роль партнера и помощника, поддерживая, направляя и контролируя познавательную деятельность студентов, консультируя их. Одной из главных для преподавателя задач становится правильная организация учебного процесса. При разработке своего учебного курса преподаватель должен:

- сформировать учебно-методическое обеспечение курса: определить основные и дополнительные учебные материалы, а также электронные ресурсы для аудиторной и внеаудиторной работы;

- определить, какие виды речевой деятельности, типы упражнений будут выполняться в аудитории, а какие – самостоятельно. В частности, языковые упражнения необходимо выносить на самостоятельную работу во внеаудиторное время, поскольку, с одной стороны, они являются затратными по времени, а с другой – студенты имеют в достаточной мере сформированные навыки и умения для работы с различными видами упражнений. К таковым относятся подстановочные упражнения, упражнения на трансформацию, расширение и сокращение предложения, подбор аналогов, заполнение пропусков, конструирование фразы из структурных элементов и др. [3, с. 231]. Студенты самостоятельно выполняют эти упражнения, размещенные на платформе Moodle, которая помогает преподавателю моделировать учебный процесс, своевременно давать советы по выполнению заданий, а также отследить и проконтролировать самостоятельную деятельность студентов. Работа в аудитории предполагает в основном коммуникативную деятельность, поэтому студенты работают преимущественно с речевыми упражнениями, развивающими продуктивные умения, особенно в области говорения. К речевым упражнениям относятся вопросно-ответные, роликовые, а также условная беседа, пересказ прочитанного, драматизация текста или ситуации общения, описание, дискуссия, устный рассказ. Для студентов актёрской деятельности при профессионально-направленном обучении эффективным является выполнение таких коммуникативных упражнений, как перекодирование информации (например: описать на иностранном языке движения актёрского мастерства, сценический постановки и монологи (например, Шекспирские монологи), песни, технологические процессы, сценарии фильмов), устное выступление (выступление перед аудиторией может отражать результаты изучения какого-либо вопроса, литературы по определенной теме или подводить итоги небольшой исследовательской работы), решение речемыслительных или проблемных задач (студенты, анализируя проблемную ситуацию и стоящую перед ними проблему, подробно излагают пути

их разрешения), ролевая игра (студенты, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения) [4, с. 143–148];

- осуществлять контроль и самоконтроль студентов. Как указывалось ранее в наших работах, мотивирующим фактором может быть и сама электронная обучающая среда Moodle, позволяющая построить учебный процесс доступно, логично структурировать все его этапы и организовать контроль для студентов.

Отладив процесс выполнения заданий на платформе, студенты быстро привыкают к тому, что их деятельность регулярно отслеживается преподавателем. Последний перед началом занятия, проверив наличиеразмещенных заданий на платформе, знает, кто, поработав предварительно самостоятельно дома, готов впродуктивной работе в аудитории. Это иявляется мотивирующим фактором для студентов. Они знают, какие задачи стоят перед ними и как достичь результата. Формой итогового контроля является устная презентация небольшого исследовательского проекта, что позволяет студентам продемонстрировать свои профессиональные, коммуникативные, языковые и иные компетенции. Целью обучения профессиональному английскому языку является развитие коммуникативной компетенции.

Студенты, изучающие профессиональный английский язык с использованием смешанных технологий, демонстрируют высокий уровень владения языковым материалом, который они изучали в основном самостоятельно на платформе Moodle, и сформированной речевых умений, которые они развивали в аудиторное время. В заключение заметим, что мотивирующими факторами изучения профессионального английского языка при смешанном обучении являются способ организации учебного процесса, использование электронной среды Moodle, форма взаимодействия преподавателя и студентов, форма и средства итогового контроля.

Смешанное обучение способствует эффективности обучения и является перспективной формой обучения иностранным языкам в институте искусств и культуры. Использование платформы Moodle как основного способа организации обучения, форма коммуникации преподавателя и студента, близкая к партнерству, современная комфортная обучающая электронная среда, ориентированная на обучающихся, усиливают внутреннюю мотивацию, что приводит к более высоким результатам. При смешанном обучении происходит расширение результатов обучения: благодаря небольшому курсу по профессиональному английскому языку студенты приобретают важные навыки автономного обучения и получают представление о стратегии образования на протяжении всей жизни, что способствует профессиональному и личностному росту человека.

1. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка: учеб, пособие. Изд-е 2-е, испр., доп. -Москва: Флинта; Наука, 2001. 240 с.

2. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки, 2010. -Т. 1. № 2. С. 144.

3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. Изд-е 2-е, испр. и доп. -Москва: Филоматис, 2006. 480с.

4. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2001. 223 с.

Шадыбаева Альфия Касымовна
старший преподаватель Самаркандского государственного
института иностранных языков, Республика Узбекистан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКИСТАНЕ

Аннотация. Автор статьи рассказывает о преимуществах использования современных компьютерных и мультимедийных технологий в процессе образования, для повышения качества преподавания и обучения на современном этапе развития системы образования.

Ключевые слова: компьютерные технологии, электронное образование, дистанционное образование, креативность, качество знаний, мультимедийные презентации, дифференцированный подход.

Abstract. The author of the article tells about the advantages of application of modern computer and multimedia technologies in the process of education, which enable to improve the quality of teaching and learning at the modern stage of educational development.

Keywords: computer technologies, on-line education, distant learning, creativity, quality of education, multimedia presentations, differentiated approach.

В настоящее время в Узбекистане постепенно проявляется и становится заметным процесс внедрения компьютерных технологий в сферу народного образования. Компьютерные телекоммуникации начинают постепенно осознаваться многими педагогами как один из инструментов познания мира. Инструмент этот настолько мощный, что вместе с ним в учебные заведения приходят новые формы и методы обучения, новая идеология глобального мышления. Использование компьютерных технологий – требование времени.

В настоящее время большая часть общеобразовательных школ, профессиональных колледжей, высших учебных заведений, просветительских учреждений подключена к общественной образовательно-информационной сети. На уроках и занятиях широко используются передовые мультимедийные технологии. В общеобразовательных

учреждениях успешно реализуются проекты «Электронный дневник учащегося» и «Использование в Узбекистане электронных книг JetBook», что позволяет повысить качество и эффективность обучения, регулярно контролировать степень освоения учащимися предметов и уровень их знаний

Согласно совместному проекту Узбекского агентства связи и информатизации, акционерной компании «Узбектелеком» и Министерства высшего и среднего специального образования Узбекистана к единой сети «Электронное образование» подключены все высшие учебные заведения, научно-просветительские учреждения. В каждом образовательном учреждении созданы мультимедийные аудитории.

Создание этой сети играет важную роль в совершенствовании организации учебного процесса и обмена данными в образовательных учреждениях, дистанционном проведении различных мероприятий с использованием аудио- и видеоконференцсвязи и их записи для дальнейшего использования в образовательных или исследовательских целях. В то же время эта электронная сеть служит для организации телемостов с отечественными и зарубежными вузами, размещению разработанных в учебных заведениях ресурсов и веб-проектов – веб-сайтов, порталов, социальных сетей, виртуальных лабораторий и обеспечению доступа к ним, повышению квалификации и переподготовке кадров.

Использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствует повышению интереса к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки. Использование компьютера и цифровых образовательных ресурсов в обучении английскому языку помогает учащимся преодолеть психологический барьер на пути использования иностранного языка как средства общения.

Информационно-коммуникационные технологии являются как средством подачи материала, так и контролирующим средством [3,

с. 87]. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т. д.). Новые технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т. к. создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у учащихся положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию.

На базе Самаркандского Государственного Института Иностранных Языков создано большое разнообразие интерактивных услуг для преподавателей и студентов, которые делают процесс преподавания и обучения более эффективым и интересным. Студенты и преподаватели имеют доступ к электронной библиотеке, содержащей огромное разнообразие электронных учебников и пособий. Кроме этого в институте разработана система модульного обучения по всем предметам. Данная система очень полезна с точки зрения улучшения контроля, развития креативности и повышения качества знаний учащихся.

На уроках иностранного языка применяются следующие цифровые образовательные ресурсы: презентации в Power Point (PP), текстовые редакторы, электронные таблицы, тесты, обучающие программы на CD-ROM, электронные учебники, учебные Интернет ресурсы.

Большим учебно-воспитательным потенциалом обладают мультимедиа-презентации, которые являются способом представления информации с помощью компьютерных программ, сочетающих в себе динамику, звук и изображение.

На настоящий момент в распоряжении учителя имеется довольно большое количество обучающих компьютерных программ как отечественных, так и аутентичных. Перед учителем, применяющим компьютерные программы для обучения, встает проблема интеграции их в учебный процесс.

Компьютерные презентации, созданные с помощью программы Microsoft PowerPoint, уже прочно вошли в процесс преподавания различных учебных предметов [2, с. 37]. Английский язык, разумеется, не стал исключением. Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайд-фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран [1, с. 73].

В настоящее время преподаватели сталкиваются с проблемой снижения уровня познавательной активности студентов на уроке, нежеланием работать самостоятельно, да и просто учиться. Среди причин того, что дети теряют интерес к занятиям, безусловно, надо назвать однообразие уроков. Отсутствие повседневного поиска приводит к шаблону в преподавании, а это проявление постоянства разрушает и убивает интерес. Только творческий подход к построению урока, его неповторимость, насыщенность многообразием приемов, методов и форм могут обеспечить эффективность. В частности, использование компьютерных информационных технологий, глобальной сети – обещают современные перевороты в методах и формах обучения.

1. Белкова М. М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. – 2008. – № 2. – С. 73–75.

2. Беляева Л. А., Иванова Н. В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 36–40.

3. Коломиец В. А. Ресурсы всемирной сети как составная часть непрерывного образования учителей иностранного языка. Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 86–90.

Юнусова Азиза Ахмаджановна
преподаватель Бухарского государственного университета,
Республика Узбекистан

TEACHING LEARNERS TO WRITE EFFECTIVELY

Аннотация. Навык письма считается самым сложным из четырех языковых навыков, как для студента, так и для преподавателя. Студенту нужны практические знания лексики и грамматики, языкового стиля, организации текста и коммуникативных стратегий. Процесс письма не будет таким сложным, если мы внесем некоторые изменения в систему нашего обучения. В данной статье рассматриваются вопросы обучения студентов навыку письменной речи, сложности мотивации и самого процесса письма. Предлагаются практические советы, которые могут упростить задачу преподавателя.

Ключевые слова: коммуникативный подход, процессуальный подход, метод, структура, студент, задание.

Abstract. Writing skill is considered to be the most difficult skill both for teachers and students. It requires workable knowledge of words and grammar, language styles, organisational patterns of information and communication strategies. If we make a little change in our system of teaching, writing will not be that difficult for the student. This article examines the problems of teaching students to write effectively, the complexity of motivation and the writing process itself. Practical tips to assist teachers are suggested.

Keywords: communicative approach, process approach, methods, structure, student, assignment.

Consider the hours of English instruction devoted to subjects and predicates, fragments, run-ons, prepositional phrases, subordinate clauses, participles, topic sentences, supporting details, closing sentences, and other grammatical jargon, all of which is taught with the noble intention of improving the composition skills of our students. For the most part, the result is the same: we have spent three weeks on a writing unit and they still do not know what a topic sentence is! Consider the anguished and frustrated student who, when seeing each of his written assignments splattered with red ink, reaches the tragic misconception that “I can’t write, so why bother?” This is the most tragic result of our ineffective methods of teaching writing.

Writing is a skill that requires learners to be motivated and interested. In class, when it comes to writing, everybody becomes reluctant and unmotivated. A skillful teacher would focus on the important questions like the level of the students, their age and the reason they are learning how to write.

The modern approach to the teaching of writing involves a combination of the communicative approach and the process approach to writing. It is based on three assumptions:

1. People write to communicate with readers.
2. People write to accomplish specific purposes.
3. Writing is a complex process.

Thus, writing is seen as a communicative act. Students are asked to think of their audience, the reader, and their purpose of writing. Meaning is stressed, rather than form. And writing is seen a process, which can be divided into three stages: prewriting, composing, and revision. Students are trained to use the methods that good writers use in writing.

Students need to think about the interests, knowledge, and abilities of the people they are writing for and the purpose for which they are writing. They need to learn the value of writing several drafts and developing their ideas.

Students, as well as teachers, must recognize writing skills as skills which transcend the boundaries of subject matter. All teachers should know and cultivate writing skills. Writing should be an inter-disciplinary skill. Teachers should expose students to basic grammatical and rhetorical patterns, stressing structure initially and content and style later. An analogy can be made between the athlete and the writer. The athlete first imitates other athletes. He plays the game, learns new rules, and develops his own style. The writer does the same. He imitates models, learns new rules and develops his own style as his proficiency increases. In both cases, style is developed only when the basics have been mastered. Students learn to write by imitation and doing.

Going through the full writing process – prewriting, drafting, revising and publishing – can be a lot of work, but it is always worth the effort.

Each stage of the writing process builds on the last, and each subsequent stage would be much harder if the previous one had not been completed. When students read the essay in its final, polished form, it becomes clear that following the complete writing process produces the best essay.

Besides, prewriting exercises are vital components to the success of your writing program. The initial exercise suggested here provides the student a chance to begin writing.

Shortly after assigning the first exercise, the second assignment, dealing with the same topic, should be assigned. As mentioned earlier, students should be exposed to basic grammatical and rhetorical patterns. Very specific objectives should be established. Give your students a sense of direction; what do you want them to do?

The next phase of the process requires the student to read his composition aloud. This will give the student a feel for the composition as a unified body. As the vocabulary provided is simple, and the open-ended sentences have been completed by the student with his own vocabulary, even the poorest readers should have no problems. To eliminate reticence, do the exercise yourself. Reading yours first provides a model: stress transitions, emphatic statements, end punctuation, and the intonations of various sentence structures.

Pre-planning and structure is the emphasis of this program. Students, through the continual use of plan sheets, are forced to plan before they write. By avoiding grammatical jargon and textbook lessons dealing with composition, the student will write paragraphs, and later longer compositions, utilizing what he already knows about the syntax of his language. It is essential that all assignments deal with single paragraph development.

As proficiency increases, allow your student to experiment with better and more effective vocabulary. Direct him to the Thesaurus. Allow him to expand his vocabulary. As his proficiency and mastery of the basic pattern for argumentation increase, introduce new transitions until he has a wide selection from which to choose. Soon he will come to realize that some

work better than others and that in some instances, the arguments flow naturally without transitions.

Revision is another emphasis in the program. Students should continuously revise each paragraph. Before the revision, a new skill can be introduced, or focus put on an individual problem appearing in the initial draft. When the student revises, he can remedy his individual problems.

Grading student writing has always presented a problem. With reluctant writers, the problem is intensified. This program is success oriented. Grades are not assigned until all of the objectives have been met. Some students move on more quickly, while others continue to work on the same assignment. Allow each student to work at his own level of proficiency.

Expose them to the Thesaurus to make more vivid word choices. Teach them to use similes, metaphors, and figurative language. Let them experiment, let them scheme, let them create. But most of all let them write!

The following principles as guidelines for choosing, designing, or adapting materials for the teaching writing skills could be productive.

1. Materials should be learning-centered rather than the teaching-centered. They should focus on helping students to develop their own strategies for learning.

2. Materials should be creative. They should provide stimulating activities to focus students' attention on the things to be learned.

3. Materials should be interesting. They should be related to students' interests.

4. Materials should be task-based. They should use purposeful tasks to motivate students' learning and to make students see the usefulness of writing.

5. Materials should be practical. They should deal with real-life communication tasks.

Summarising all the points mentioned above, we can affirm that teaching writing demands teachers certain skills, considerations,

knowledge of methodology and approaches. We could turn the teaching process of the most difficult skill into a fun activity that our students might enjoy. Teaching writing effectively is one of the most important skills we can impart our students. While teaching writing, teachers must be careful to with the choice of resources and support materials.

1. Forum, English teaching magazine, Volume 41

2. English for Academics, Bogolepova S., Gorbachev V. Cambridge University Press, 2015

3. How Languages Are Learned, Lightbown P., Spada N, Oxford University Press, 2011

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

Дорохова Елена Юрьевна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Челябинск

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЗИГФРИДА ЛЕНЦА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ГРУППЫ 47

Аннотация. В статье представлены гуманистические и нравственные проблемы в рассказах немецкого автора Зигфрида Ленца. Гуманизм, политическая мораль, человеческая нравственность – вот некоторые из проблем, которые постоянно волновали писателя Зигфрида Ленца, который в своих произведениях показывает читателю целый мир человечности и гуманности.

Ключевые слова: Зигфрид Ленц; современная немецкая литература; писатель; рассказ; идеи; герои; гуманизм; нравственность.

Abstract. The article presents humanistic and moral problems in the stories of the German author Siegfried Lenz. Humanism, political morality, human morality – these are some of the problems that are constantly worried about the writer Siegfried Lenz, who in his works shows the reader a whole world of humanity.
Keywords: Siegfried Lenz; modern German literature; writer; story; ideas; heroes; humanism; moral.

«Будущим учителям необходимо накапливать опыт межкультурного взаимодействия с тем, чтобы познакомить своих учеников с потенциалом мировой культуры, со способами преодоления культурного шока в процессе встречи с реалиями иноязычной культуры» [1: 13]. Литература является одной из областей мировой культуры. Знание литературы страны изучаемого языка относится к основным компетенциям учителей иностранного языка.

«7 октября 2014 в возрасте 88 лет ушел из жизни Зигфрид Ленц, один из самых значимых и читаемых немецкоязычных прозаиков послевоенного и современного периода, который на протяжении десятилетий был одним из лидеров антифашистской литературы ФРГ. Наряду с нобелевскими лауреатами Генрихом Бёллем (Heinrich Böll) и Гюнтером Грассом (Günter Grass), Ленц входил в круг немецких пи-

сателей, главной задачей которых было осмысление нацистского прошлого и внесение вклада в дело примирения народа Германии с другими пострадавшими от нацизма народами – в первую очередь, Польши и Израиля» [3: 160].

Появление произведений известного немецкого писателя Зигфрида Ленца, известного активной позицией в вопросах литературы и её проблематики, всегда сопровождалось острыми дискуссиями. Его творчество органично вошло в историю современной немецкой литературы. И это неслучайно, ведь в своих произведениях он отстаивает традиции гуманизма, политической морали, человеческой нравственности. Его волновали проблемы поколений, свободы и творчества, истории и современности, искусства и власти, вины и долга, долга и памяти, реальности и виртуальности, жестокости и гуманизма.

«Зигфрид Ленц никогда не стремился отгородиться от наиболее актуальных общественных интересов, от острых проблем и выбора животрепещущих тем современной ему общественной жизни, тем самым он обнаруживает тесную связь со своим временем, а его творчество и взгляды обусловлены той атмосферой, в которой он живет и творит. Нравственные идеалы пронизывают все творчество Ленца: рассказы, новеллы, пьесы, романы и т. д. В рассказах это прослеживается более ярко, поскольку их литературное пространство ограничено» [5: 162].

1945 год –19-летний молодой Ленц, волей судьбы оказавшийся в полуразрушенном Гамбурге, пытается выжить и встать на ноги. А для этого необходимо зарабатывать марки: чаще всего продажей американских сигарет, иногда донорством. Все это приходится сочетать с учебой в университете и работой некоторое время в качестве переводчика. Тогда в 1945 г. немецкая литература попробовала начать все заново, однако отсчет времени – «час ноль» (Nullstunde) –не удался уже по причине биографической, творческой непрерывности многих авторов. В те годы утвердилось направление, которое, в конце кон-

цов, способствовало тому, что критическое рассмотрение недавнего прошлого стало темой литературы. Во многих произведениях тех лет критика "экономического чуда" послевоенного времени соединялась с критикой недостаточного осмысления прошлого, что часто интерпретировалось как уход от ответственности за злодеяния нацистов. Главную роль играло свободное объединение немецкоговорящих писателей Группа 47. «Группа 47 была фактически отражением того, что происходило в Германии. На встречах – чтение произведений, дискуссии, внутренняя критика – все это способствовало созданию атмосферы коллегиальности. Именно в 50 -е годы, во времена наиболее сильного отдаления политики и литературы Группа 47 была не только литературным объединением, но и аккумулировала политические требования литературы и получила, благодаря призывам, манифестам и открытым письмам, славу моральной оппозиции или высшей моральной инстанции. Она способствовала интернационализации немецкой послевоенной литературы, ее развитию, что нашло отражение в 1972 году после присвоения Нобелевской премии Г. Бѐллю. По его словам, этот период был периодом "литературной разрухи" ("Trümmerliteratur").

На протяжении 50-х гг. Группа 47 стала ведущей в литературной жизни, число участников увеличилось с 17 до 150. Ежегодные встречи Группы для немецкой послевоенной литературы имели огромное значение.

Ленц, будучи активным участником Группы 47, никогда не стремился отгородиться от наиболее актуальных общественных интересов, от острых проблем современной общественной жизни. Творчество и взгляды Ленца пронизаны той атмосферой, в которой он живет и творит. Нравственные идеалы пронизывают все творчество Ленца: рассказы, новеллы, пьесы, романы. В рассказах это прослеживается наиболее ярко» [5: 282].

«Многие герои Ленца становятся свидетелями и/или участниками какого-либо события, которому они в большинстве случаев дают

определённую нравственную оценку. Основной задачей становится получение некоторого жизненного опыта, представления о той или иной проблеме, о которой повествователь или рассказчик хочет сообщить читателю. Переживаемые эмоции и полученный опыт придают суждениям рассказчика значимость и достоверность. Он обладает своей точкой зрения, особой жизненной философией и не забывает обратить внимание читателя на возможную субъективность его повествований» [2: 175].

Часто герои по собственной вине или в силу сложившихся обстоятельств сталкивающиеся с социальной или нравственной несправедливостью. Они оказывается в роли аутсайдера в семье (например, «С сильным не борись», 1959) или в социуме («Нарушитель спокойствия», 1961). «Жертва» страдает (например, «Любимая пища гиен», 1958), сходит с ума («Крепость», 1954), погибает («Капризы волн», 1957) или даже кончает жизнь самоубийством («Смертельная фантазия», 1949). Недовольство «жертвы» существующим положением выражается в общем состоянии смирения, разочарованности, горького сожаления. В ряде случаев «жертва» пытается оказать протест враждебным силам. Но этот протест ничего не меняет. Он выражает определённую нравственную оценку проблемной ситуации и акцентирует на ней внимание читателя. Так, например, герой рассказа «Благонадёжный гражданин» (1959) старик Бела Бонзо является жителем одной из образцово-показательных деревушек, находящихся под жёстким контролем правительства абстрактного тоталитарного государства. Его сын, один из восставших против режима, был замучен в тюремных застенках. Сам Бонзо вынужден разыгрывать перед приехавшими журналистами иллюзию счастливой жизни. Один из журналистов, замечает следы побоев на его лице. Жертва режима, несчастный старик ничего не может изменить, однако его попытка выразить свой протест достойна уважения. Прощаясь с рассказчиком, Бела Бонзо пожимает ему руку и передаёт скатанный шариком клочок

бумаги. Посмотреть содержимое журналист решается только в номере гостиницы: «В него был завернут зуб. <…> Передний, выбитый. Чей это зуб, я догадался сразу» [6: 109]. Будучи не в силах сказать правду, Бела Бонзо хочет, чтобы о ней знали другие. Пусть даже журналист и не напишет достоверного материала об истории старика.

Данные психологические проблемы и характеристики персонажей находят свое отражение и в языке произведения. Это представляет немалые сложности для понимания студентами, изучающими немецкий язык. Произведения содержат целый ряд лексики, называющей специальные явления, предметы немецкой действительности, а именно лакуны. «Лакуны – отсутствие в одном из языков наименования того или иного понятия. Условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, его мировоззрения, психологии, традиций и т. д. обуславливают возникновение понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков <…> Языковая картина мира отображает объективную реальность. Языки отражают жизнь отдельных народов и всего человечества в целом». [4: 248]. И для анализа и понимания психологической характеристики образов Ленца необходимо знать данные понятия и учитывать их. Знание немецких лакун позволит ближе узнать менталитет немецкого народа, в частности на примере произведений Зигфрида Ленца.

1. Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Дорохова Е. Ю., Ружина Л. В. Значимость заимствований в процессе обучения иностранному языку / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №8. – С. 13–19.

2. Васюкова А. Ю. Мужской характер в рассказах Зигфрида Ленца // Вестн. Перм. ун-та. Рос. и зарубеж. филология. – Пермь, 2010. – Вып. 4. – С. 173–183.

3. Дорохова Е. Ю. Образ маленького человека в творчестве Зигфрида Ленца// Язык и культура. Сборник материалов X международной научно-практической конференции. – Челябинск, ЧГАКИ, 2015. – С. 160–164.

4. Ружина Л. В. Лингвистическое явление лакунарности в эпоху

глобализации // Язык и культура: сборник материалов X международной научно-практической конференции. – Челябинск, ЧГАКИ, 2015. – С. 247–254.

5. Шаронова А. Гуманизм в творчестве Зигфрида Ленца // Пространство литературы, искусства и образования – путь к миру, согласию и сотрудничеству между славянскими народами: сб. науч. тр.: по матер. VII Междунар. науч.-практ. конф., 20 декабря 2012 г. / ред. А. Г. Романовский, Ю. И. Панфилов. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2013. – С. 281–284.

6. Siegfried Lenz: Das Feuerschiff. Erzählungen//Deutscher Taschentuch Verlag, München, 1991, 192 S.

Жалилова Лола Жалиловна

преподаватель кафедры английского языка и литературы
Бухарского государственного университета, г. Бухара

САТИРА В США МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям американской сатирической новеллы начала XX века. В статье рассматриваются примеры из ряда сатирических новелл Роберта Бенчли, Джеймса Тербера и др. Разнообразные художественные средства, которыми пользовались мастера американской сатиры: заведомый шарж, психологический анализ с сатирическим оттенком, гротеск, элементы «дикого юмора» проанализированы.

Ключевые слова: специфика, особенность, сарказм, американский юмор, сатира, ирония, образ «маленького человека»

Abstract. The given article deals with the peculiarities of American satirical novel of the beginning of XXth century. A wide range of examples from satirical novels of R. Benchley, J. Thurber and others are analyzed. Various literary means which were used by American satire writers such as caricature, grotesque, psychological analysis with satirical tinge, the elements of “wild humor” are analyzed.

Keywords: peculiarities, American humor, irony, sarcasm, specification, satire, image of “little man”.

Того, кто обратится к сатирической литературе США между двумя мировыми войнами, возможно поразит огромное количество материа-

ла. Десятки авторов писали романы, новеллы, пьесы, в которых высмеивается культ приобретательства и безразличие к судьбам души человеческой в Америке тех дней. В этом обилии книг нелегко разобраться.

Нельзя не упомянуть, например, такого крупного поэта XX в., являвшегося во многом сатириком, как Э. Л. Мастерс. В 1910-х гг. была впервые опубликована его «Антология Спун-ривер», в которой автор с горькой насмешкой запечатлел уничтожающую все надежды повседневную жизнь обывателей типичного маленького городка Соединенных Штатов Америки. Тему Мастерса спустя несколько лет развил Ш. Андерсон, сборнике новелл «Уайнсбург, Огайо» и Льюис в «Главной улице». Среди них есть газетные фельетонисты, известные главным образом юморесками, пародиями, каламбурами, короткими или развернутыми анекдотами, сценариями комедийных кинокартин. Время от времени и они выступали в роли сатириков. Добавим, что творчество этих писателей не всегда укладывается в рамки межвоенных десятилетий. Тербер, например, создал ряд талантливых и острых сочинений и после второй мировой войны.

Уилл Роджерс стремился развивать традиции американского простонародного юмора XIX в., выступая в маске «ковбоя-философа». Он был и эстрадником, и киноактером, и газетным фельетонистом. Как правило, писатель, не мудрствуя лукаво, развлекал читающую публику. Но иные его «шутки» – те, в которых чувствовался тайный сарказм, – запоминались надолго. Пожалуй, наиболее известная из них звучит так: «Все, что я знаю, это лишь то, о чем я прочитал в газетах». Казалось бы, автор демонстрирует собственную ограниченность, «простоватость» ничему не учившегося ковбоя, пытающегося дойти до всего собственным умом, «опираясь» на газеты. Но в этой знаменитой фразе иронически воспроизведено кредо миллионов американских обывателей. Есть у Роджерса и едкие суждения о верхах американской социальной пирамиды. Услышав, например, что политиканы штата Огайо претендуют на выдвижение в президенты своего представителя на том основании, что они никогда еще не попадали в

Белый дом, сатирик так парирует эту претензию: «Ну что ж, поглядите на Соединенные Штаты Америки. Страна в целом еще не была представлена в Вашингтоне ни единым президентом – со времени Линкольна». Здесь Роджерс неожиданно (это вообще характерный для него комический прием) отказывает в праве называться президентами всем тем ничтожествам, которые занимали президентский пост в США после Линкольна, на протяжении более полувека.

Надо признать, что подобные сатирические выпады встречаются у Роджерса не часто. В основном он добродушно смеялся.

Более содержательны юмор и сатира Роберта Бенчли, который, к сожалению, отдавал немалую долю творческих сил Голливуду. В его юморесках не раз возникает образ «маленького человека», но не представителя угнетенного народа, а сравнительно обеспеченного обывателя, который боится жизни, лишен самостоятельности в мыслях и действиях. В некоторых фельетонах Бенчли содержатся весьма широкие сатирические обобщения. В середине 1920-х гг., когда появились некоторые из лучших созданий Льюиса и Менкена, Бенчли написал произведение, в котором в иронической форме поставил вопрос: осуществлены ли ныне в США идеалы, за которые боролись основатели американской республики в конце XVIII в.?

Мишенью сатирического смеха Бенчли были темные стороны американской действительности. Он, например, недвусмысленно протестовал против варварского обращения с неграми. Едва ли можно утверждать, что сатирик всегда занимал последовательно прогрессивные позиции, но нельзя не отметить, что, подобно Э. Хемингуэю и Д. Паркер, например, Бенчли поддерживал передовые силы, боровшиеся против фашистов в Испании.

Джеймс Тербер создал наиболее известное в США сатирическое произведение, посвященное образу «маленького человека»

В иных из его иронических притч слышится тоска, вызванная сознанием готовности американцев подчиняться власти фашиствующих сил и милитаристов. Тигр и леопард устраивают спортивное

соревнование, в результате которого звери убивают друг друга. А отсюда следует полная горького сарказма «мораль»: если звери будут вести себя как люди, им не избежать истребления. Тербер также написал несколько другие сказки с определёнными моралями. “Once upon a time a little red hen was picking up stones and worms and seeds in a barnyard when something fell on her head. “The heavens are falling down!” she shouted, and she began to run, still shouting, “The heavens are falling down!” All the hens that she met and all the roosters and turkeys and ducks laughed at her, smugly, the way you laugh at one who is terrified when you aren't. “What did you say?” they chortled. “The heavens are falling down!” cried the little red hen. Finally a very pompous rooster said to her, “Don’t be silly, my dear, it was only a pea that fell on your head.” And he laughed and laughed and everybody else except the little red hen laughed. Then suddenly with an awful roar great chunks of crystallized cloud and huge blocks of icy blue sky began to drop on everybody from above, and everybody was killed, the laughing rooster and the little red hen and everybody else in the barnyard, for the heavens actually were falling down. Moral: It wouldn’t surprise me a bit if they did.” [1]

Вообще страх перед взаимоуничтожением людей снова и снова дает себя знать в сатирическом творчестве писателя. А между тем соотечественники Тербера заняты ничтожными проблемами и заботами. Американец легко поддается обману, он часто боготворит тех, кто явно этого не заслуживает (например, фашистских вожаков). Очень характерна для Тербера басня «Филин, который был богом». Кроты создали легенду, что Филин – величайший и мудрейший из всех зверей». Ведь он видит в темноте. И этой легенде поверили почти все. Филину предложили стать вождем зверей. Однако при свете дня «Филин еле волочил ноги» – что ж, это как будто придавало походке Филина «чрезвычайное достоинство». В конце концов Филин, поскольку он днем был почти слеп, вместе с поклоняющимся ему зверьем попал под колеса грузовика. «Некоторые отделались испу-

гом, но большинство, в том числе и Филин, погибло». И дальше следует саркастическая концовка: «... говорят, блажен, кто верует. Видимо, не всегда» [2, с. 233].

Американская сатира периода между двумя мировыми войнами с большой выразительностью, порою с сокрушительным гневом запечатлела и осудила многие органические пороки капиталистического общества. В 20-е и 30-е гг. сатирики США показали страшную духовную деградацию, паразитизм Капиталистических верхов, далеко зашедший процесс их внутреннего омертвения, неспособность и нежелание хозяев страны поставить огромные материальные ресурсы развитой американской индустрии и мощного сельского хозяйства на службу народу. Художественные средства, которыми пользовались мастера американской сатиры, разнообразны. Тут и заведомый шарж, и психологический анализ с сатирическим оттенком, и гротеск, и элементы «дикого юмора».

Сатира запечатлела сгущавшуюся в стране атмосферу антигуманности, алчности, отмирания нравственных начал, попирания достоинства людей, превращения их в роботов. Что ж, пусть те, на чьих лицах проступают следы тяжелейших недугов, не жалуются на кривизну сатирических зеркал.

1. James Thurber, Fairy tales, Washington, 1997.

2. Мендельсон М. Американская сатирическая проза XX века – М.: Наука, 1972. – С. 233.

Жалилова Лола Жалиловна
преподаватель кафедры английского языка и литературы
Бухарского государственного университета, г. Бухара

СПЕЦИФИКА АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА

Аннотация. Данная статья посвящена специфике американской литературы XX века. В ней рассматривается ряд разнообразных новых литературных течений: критический реализм, течение «разгребателей грязи», литература «потерянного поколения» и др. Раскрываются типологические особенности данных течений на примере произведений известных американских писателей.

Ключевые слова: специфика, особенность, критическая тенденция, американский реализм, имажизм, вортицизм.

Abstract. The given article deals with the peculiarities of American literature of XXth century. A wide range of various new literary movements are studied: the literature of “lost generation” critical realism and etc. Typological peculiarities of the given movements are considered according to the examples from the literary works of prominent American writers.

Keywords: peculiarities, American realism, imagism, vortex, specification, critical tendency.

В XX в. проблематика американской литературы определяется фактом громадного значения: наиболее богатая, сильная страна, идущая во главе всего мира, порождает наиболее сумрачную и горькую литературу современности. Писатели приобрели новое качество: им стало свойственно ощущение трагизма и обреченности этого мира. «Американская трагедия» Драйзера выразила стремление писателей к большим обобщениям, которое отличает литература США того времени.

В начале XX в. появились новые течения, которые внесли оригинальный вклад в становление критического реализма. В 1900-е гг. в США возникает течение «разгребателей грязи». «Разгребатели грязи» – обширная группа американских писателей, публицистов, социологов, общественных деятелей либеральной ориентации. В их творчестве существовали два тесно взаимосвязанных потока: публицистиче-

ский (Л. Стеффенс, И. Тарбелл, Р. С. Бейкер) и лиературно-художественный (Э. Синклер, Р. Херрик, Р. Р. Кауффман). На отдельных этапах своего творческого пути с движением muckrakers (как назвал их президент Т. Рузвельт в 1906 г.) сближались такие крупные писатели, как Д. Лондон, Т. Драйзер [1, с. 47].

Выступления «разгребателей грязи» способствовали укреплению социально-критических тенденций в литературе США. Благодаря им публицистический аспект становится главным элементом современного американского романа.

1900–1910-е гг. ознаменовались долгожданным появлением большого критико-реалистичекого романа (Ф. Норрис, Д. Лондон, Драйзер, Э. Синклер). Считается, что критический реализм в новейшей литературе США сложился в процессе взаимодействия трех исторически определившихся факторов: это – реальные элементы протеста американских романтиков, реализм Марка Твена, выраставший на самобытно-народной основе, и опыт американских писателей реалистического направления, воспринявших в той или иной мере традицию европейского классического романа XIX столетия.

Американский реализм явился литературой общественного протеста. Писатели-реалисты отказывались принимать действительность как закономерный результат развития. Критика складывавшегося империалистического общества, изображение его отрицательных сторон становится отличительными признаками американского критического реализма. Появляются новые темы, выдвинутые на первый план изменившимися условиями жизни (разорение и обнищание фермерства; капиталистический город и маленький человек в нем; обличение монополистического капитала).

Новое поколение писателей связано с новым регионом: оно опирается на демократический дух американского Запада, на стихию устного фольклора и адресует свои произведения самому широкому массовому читателю.

Уместно сказать о стилевом многообразии и жанровом новаторстве в американском реализме. Развиваются жанры психологической и социальной новеллы, социально-психологического романа, романа-эпопеи, философского романа, широкое распространение получает жанр социальной утопии (Беллами «Взгляд назад», 1888), создается жанр научного романа (С. Льюис «Эроусмит»). При этом писатели-реалисты часто использовали новые эстетические принципы, особый взгляд «изнутри» на окружающую жизнь. Действительность изображалась как объект психологического и философского осмысления человеческого существования.

Типологической чертой американского реализма явилась достоверность. Отталкиваясь от традиций поздней романтической литературы и литературы переходного периода, писатели-реалисты стремились изображать только правду, без прикрас и умолчаний. Другой типологической особенностью явилась социальная направленность, подчеркнуто социальный характер романов и рассказов. Еще одна типологическая особенность американской литературы XX в. – присущая ей публицистичность. Писатели в своих произведениях резко и четко разграничивают свои симпатии и антипатии.

К 1920-м гг. относится становление американской национальной драматургии, которая ранее не получила значительного развития. Этот процесс протекал в условиях острой внутренней борьбы. Стремление к реалистическому отражению жизни осложнялось у американских драматургов модернистскими влияниями. Юджин О’Нил занимает одно из первых мест в истории американской драматургии. Он заложил основы американской национальной драмы, создал яркие остропсихологические пьесы; и все его творчество оказало большое влияние на последующее развитие американской драматургии.

Красноречивым и своеобразным явлением в литературе 1920-х гг. было творчество группы молодых писателей, которые вошли в литературу сразу после окончания первой мировой войны и отобразили в своем искусстве сложные условия послевоенного развития. Всех их

объединяло разочарование в буржуазных идеалах. Их особенно волновала судьба молодого человека в послевоенной Америке. Это так называемые представители «потерянного поколения» – Эрнест Хемингуэй, Уильям Фолкнер, Джон Дос Пассос, Фрэнсис Скотт Фицджеральд. Конечно, сам термин «потерянное поколение» очень приблизителен, потому что писатели, которых обычно включают в эту группу, очень различны по политическим, социальным и эстетическим воззрениям, по особенностям своей художественной практики. И тем не менее в какой-то степени этот термин может быть к ним применен: осознание трагизма американской жизни особенно сильно и подчас болезненно сказалось в творчестве именно этих молодых людей, потерявших веру в старые буржуазные устои. Ф. С. Фицджеральд дал свое название эпохе «потерянного поколения»: он назвал ее «джазовым веком». В этом термине он хотел выразить ощущение неустойчивости, мимолетности жизни, ощущение, свойственное многим людям, изверившимся и спешившим жить и тем самым убежать, пусть иллюзорно, от своей потерянности.

Примерно с 1920-х гг. начинают появляться модернистские группы, которые ведут борьбу с реализмом, пропагандируют культ «чистого искусства». Американская школа модернизма наиболее ярко представлена поэтической практикой и теоретическими воззрениями таких метров модернизма, как Эзра Паунд и Томас Стернс Элиот. Эзра Паунд стал так же одним из основоположников модернистского течения в литературе, получившего название имажизма. Имажизм (от image) отрывал литературу от жизни, отстаивал принцип существования «чистого искусства», провозглашал преимущество формы над содержанием. Эта идеалистическая концепция в свою очередь со временем претерпела незначительные изменения и положила начало еще одной разновидности модернизма, известной под именем вортицизм. Вортицизм (от vortex) близок к имажизму и футуризму [2, 76]. Это течение вменяло в обязанность поэтам образно воспринимать интересующие их явления и изображать их через слова, в которых учитыва-

лось лишь их звучание. Вортицисты пытались добиться зрительного восприятия звука, старались находить такие слова-звуки, которые выражали бы движение, динамику, вне связи с их смыслом и значением. Так же появлению новых направлений в модернистской литературе способствовали фрейдистские теории, получившие в то время широкое распространение. Они стали основой романа «потока сознания» и других различных школ.

Хотя американские писатели, находившиеся в Европе, не создали оригинальных модернистских школ. Они активно включались в деятельность различных модернистских группировок – французских, английских и разнонациональных. Среди «изгнанников» (так они себя называли) большинство составляли писатели младшего поколения, которые утратили веру в буржуазные идеалы, в капиталистическую цивилизацию, но не могли найти реальной опоры в жизни. Их смятение и выразилось в модернистских исканиях.

В эти же годы происходит своеобразный «взрыв документализма»; он был связан со стремлением писателей оперативно откликнуться на текущие общественно-политические события. Обращаясь к публицистике, прежде всего к очерку, писатели (Андерсон, Колдуэл, Френк, Дос Пассос) оказываются первопроходчиками новых тем, которые позднее получают художественное осмысление.

В конце 1930-х гг. происходит явный взлет критико-реалистического направления после заметного спада в начале десятилетия. Появляются новые имена: Томас Вулф, Ричард Райт, Альберт Мальц, Д. Трамбо, Э. Колдуэлл, Д. Фаррел и др. А развитие эпического жанра, который формировался в атмосфере народной борьбы против фашистской угрозы, стало выдающимся достижением критического реализма в США. Здесь в первую очередь необходимо назвать имена таких авторов как Фолкнер, Стейнбек, Хемингуэй, Дос Пассос [3, с. 87].

В годы Второй мировой войны американские писатели включаются в борьбу против гитлеризма: они выступают с осуждением гит-

леровской агрессии, поддерживают борьбу против фашистских агрессоров. В большом количестве издаются публицистические статьи и репортажи военных корреспондентов. А позднее тема Второй мировой войны отразится в книгах многих писателей (Хемингуэя, Мейлера, Сакстона и др.). Некоторые писатели, создавая антифашистские произведения, видели свою задачу в безоговорочной поддержке действий правящих кругов США, что иногда могло приводить к отходу от жизненной правды, от реалистического изображения действительности. Подобную позицию в те годы занимал Джон Стейнбек.

Большое распространение в США получает так называемая массовая беллетристика, ставящая перед собой цель перенести читателя в приятный и радужный мир. Книжный рынок наводнили романы Кетлин Норрис, Темпл Бейли, Фенни Херст и других авторов «литературы для женщин», которые писали легковесные, скроенные по определенным шаблонам романы, с непременным happy end. Помимо книг на любовную тему, массовая литература была также представлена детективами. Самым известным произведением в этом жанре стал американский бестселлер – роман Маргарет Митчелл «Унесенные ветром» (1937), рисующий жизнь южной аристократии в эпоху войны Севера и Юга и Реконструкции.

Среди писателей-модернистов ведущая роль принадлежит «черным юмористам» Бартелми, Барту, Пинчону, в творчестве которых под иронией часто скрывается отсутствие собственного видения мира и которым свойственно трагическое ощущение и непонимание жизни.

В последние десятилетия многие писатели приходили в литературу из университетов. И поэтому основными темами становились: воспоминания о детстве, юношестве и университетских годах, и когда эти темы исчерпывались, писатели столкнулись с трудностями. В известной степени это относится и к таким замечательным писателям как Джон Апдайк и Филип Рот. Но далеко не все из этих писателей оставались в своем восприятии Америки на уровне университетских впечатлений. Кстати, Ф. Рот и Дж. Апдайк в своих последних произ-

ведениях выходят далеко за рамки этих проблем, хотя это для них не так уж и легко.

Среди среднего поколения американских писателей самые популярные и значительные – Курт Воннегут, Джойс Кэрол Оутс и Джон Гарднер. Этим писателям и принадлежит особое и оригинальное слово в американской литературе. Что же касается развивающихся концепций, то они выражают различные разновидности современных течений в американском литературоведении.

Анализ данной литературы демонстрирует разножанровость как особенность литературы США XX в. Американская литература продолжает расти и изменяться. Важно отметить, что американская литература последних лет насыщена гротескными эпизодами, сценами, внушающими ужас, ощущение невыносимого трагизма жизни. Но, конечно же, современную литературу США, уже проверенную временем, изучат, оценят и осмыслят с различных позиций лишь по прошествии определенного количества времени, – что и будет, скорее всего, более достоверно с точки зрения развития американской литературы в целом.

1. История зарубежной литературы XX века. 1917–1945 гг. / под ред. В. Н. Богословесного, З. Т. Гражданской. – М., 1990.

2. История зарубежной литературы XX века / под ред. Л. Г. Андреева. – М., 1980.

3. Гиленсон Б. А. Американская литература 30-х годов XX века. – М., 1974.

Исмоилов Хамдам
кандидат филологических наук, доцент,
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана

Исмоилов Анвар
докторант (PhD), Государственный институт
искусств и культуры Узбекистана

РЕЖИССЕРСКИЕ ПОИСКИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА НА СЦЕНЕ УЗБЕКСКОГО ТЕАТРА

Аннотация. В статье ведется речь о традициях интерпретации исторических драм в узбекском театральном искусстве. Авторы делятся своими мнениями о трагедии Максуда Шайхзаде «Мирзо Улугбек». А также, анализируются спектакли Узбекского Национального академического театра драмы, поставленные на основе этой пьесы режиссерами Александра Гинзбурга в 1961 г. и Алимджана Салимова в 2016-м.

Ключевые слова: исторический образ, историко-биографический, трагедия, монументальное произведение, режиссёр, актёр.

Abstract. The article deals with the traditions of interpretation of historical dramas in the Uzbek theater art. The authors share his opinion about the tragedy of Maksud Shaikhzadeh "Mirzo Ulugbek". Also, the performances of the directors A. Ginzburg and Alimdzhan Salimov on this play of the Uzbek National Academic Drama Theater are analyzed.

Keywords: historical image, historical, biographical, a tragedy, a monumental work, director, actor.

В годы независимости появилось необходимость обратится произведениям историко-биографического жанра в репертуарах современного узбекского театра. Причиной этому явились стремление народа самосознанию, воспитание молодого поколения вполне зрелым человеком, пробуждение в них чувства гордости великим предкам. Поэтому много внимание уделяется постановке сценических произведений, где отображаются образы наших исторических пред-

ков-мыслителей. В годы независимости появились спектакли, рассказывающие о жизни и творчестве великих ученых и писателей, и правителей Ахмад аль-Фергани, ат-Термези, Абу Райхан Бируни, Абу Али ибн Сина, Амир Тимур, Мирзо Улугбек, Алишер Навои, Захириддин Бабур и других.

Однако при постановке этих произведений необходимо было разрешить ряд основных вопросов национальной режиссурой: каким же методом можно интерпретировать подобных историко-биографических произведений, о каких актуальных проблемах рассказать этими спектаклями, каким традициям узбекского театра нужно опираться при работе над этими произведениями.

Во второй половине XX в. поэт-драматург Максуд Шайхзаде написал драму «Мирзо Улугбек», где наблюдается сложный психологический подход созданию исторического образа великого ученого-астронома. Автор в своем произведении отображает горькую судьбу, чистую душу, оказавшуюся в пучине измен и глубокую психологию, внутренних переживаний исторической личности. В свою очередь с помощью образа Улугбека он отображает проблем, противоречий исторической эпохи, борьбу за власть правителей. В действительности создание подобного историко-биографического произведения требует огромной ответственности. Опора на художественный вымысел вместо точных фактов может привести к исторической фальсификации, а если автор дает одни факты, не обращая внимания на зрелищность, произведение теряет свое значение. М. Шайхзаде мастерски сочетает в произведении правдивость и художественность, в результате он создает цельного идейно-художественного произведения.

Профессор Таир Исламов об этом образе писал следующее: «Противоречия, которые образуют сердцевину драмы, характеризуют противоречия эпохи, в основном изображены следующим образом: 1. Мирзо Улугбек пропагандирует науку, однако в его эпоху широко распространен фанатизм, невежество… 2. Улугбек вел политику мира и согласия, дружбы, а его эпоха была эпохой кровопролития…

3. Улугбек уважал женщин, признавал их человеческое право, а эпоха топтала их право. Эти противоречия между Улугбеком и эпохой указывает трагический характер этого образа» [1, с. 91].

Это монументальное произведение, состоящее из пяти актов и двадцати двух картин, в 1961 г. было поставлено на сцене Узбекского драматического театра имени Хамзы режиссером А. Гинзбургом со значительными сокращениями. Спектакль выделяется появлением ансамбля выдающихся актеров, яркостью и живостью образов, и видно то, что режиссер глубоко проникся в произведение и оно получилось бесценным сценическим творением.

В 60-е гг. прошлого века режиссура, если сказать словами Станиславского «вела поиски над «крупным актерским планом» [3, с. 42]. В этом смысле А. Гинзбург показывает актеров в крупном плане. Режиссер полностью отказывается от роскошности, торжественности, декламированности, помпезности, что наблюдалось в других некоторых исторических спектаклях. Наблюдается также психологический подход решению образа.

Роль правителя и ученого-астронома Мирзо Улугбека на сцене исполнял Народный артист Узбекистана Шукур Бурханов. В его исполнении наблюдалось философско-поэтическая стилистика, как и в драматической основе данного произведения. Именно «поиск поэтического выражения философских концепций в интерпретации прошлого внесли новые тенденции в актерское исполнение. Героика, романтика, поэтичность, присущие трагику узбекской сцены Ш. Бурханову, обогатились в образе великого ученого углубленным раскрытием внутренних процессов, происходящих в противоречивом духовном мире героя» [2, с. 28].

В годы независимости трагедия «Мирзо Улугбек» поставлена режиссером Алимджаном Салимовым на сцене Узбекского Национального академического театра драмы. Необходимо отметить, что режиссер психологически интерпретировал исторический образ со своей сложностью, сохраняя существующих традиций в узбекском

театре. А также придавал спектаклю лирическую атмосферу, этим он обеспечил красочность спектакля. В спектакле режиссер подчеркивает внутреннюю борьбу исторической личности. Эта внутренняя борьба появляется под влиянием внешних факторов и мучает сердце ученого-правителя.

Трагедия «Мирзо Улугбек» философско-психологически интерпретирована на сцене Национального театра. Режиссер Алимджан Салимов в спектакле раскрыл характер нашего исторического потомка, прежде всего как простой человек с открытым и добрым сердцем. В спектакле режиссер не обходил стороной и сегодняшние глобальные проблемы. В частности, при приеме послов Улугбек отмечает, что все больше разгорается межнациональные, межконфессиональные войны и утверждает, что все люди живут под одним небом, и поэтому должны жить в согласии. Режиссер хотел отметить мысль о том, что поднятые проблемы в спектакле являются актуальными и сегодня, потому что бессмысленные войны, духовные притеснения продолжаются и в настоящее время, и сотрясает весь мир.

В спектакле характер Улугбека раскрывается с помощью внешних и внутренних конфликтов. То есть костяк основной борьбы составляет Улугбек – общество, Улугбек – внутренние переживания. Конфликт с обществом проявляется в борьбе за трон потомками Амира Тимура, в интригах религиозных фанатов, которые под маской религии стремятся к власти. Внутренние противоречия проявляются в столкновении Улугбека – правителя и Улугбека – ученого. Если он берется за дела ученого, государственные дела останутся вне поля зрения, если будет заниматься государственными делами, то хочется ему отдаваться полностью заниматься астрономией.

Спектакль оформил художник, Заслуженный деятель искусств Узбекистана Шухрат Абдумаликов компактно, избегал помпезности и праздности. Простой и лаконичный принцип декорационного решения давал возможность свободного построения мизансцен и действия актеров.

Роль Улугбека в спектакле сыграл Народный артист Узбекистана Эркин Камилов. Он одинаково высоким мастерством может исполнять роли реалистического направления, различных жанров, может придать своему исполнению яркость, взволнованность, глубокую чувственность, имея сильный темперамент, он смог создать справедливого, сильного духом, умного, миролюбивого и гуманного правителя-ученого, таким образом, актер осуществляет философский подход этому образу. Глубоко анализируя драматургическую основу, Э. Камилов правдиво воссоздал образ человека, который стал жертвой своей доверчивости, оказался во власти интриги и измены. Актер, раскрывая внутреннюю психологию и волнения своего героя, придал образу величественность, привлекательность и прелесть.

Режиссер А. Салимов к завершению спектакля подходит своеобразно. В постановке он убирает сцену покушения на правителя и астронома-ученого. Сценическое произведение завершается отказом от престола Улугбека. Отказ от престола проводится празднично. Однако внутренние переживания Мирзо Улугбека – Э. Камилова можно ощущать в его тревожных глазах, заметно склонившемся теле.

Спектакль режиссера Алимджана Салимова можно воспринять как художественно-совершенное сценическое произведение. Само возвращение трагедию «Мирзо Улугбек» можно считать важным событием. При постановке этого произведения становится очевидным мастерство режиссера решительных экспериментов постановки на сцене монументальных, историко-драматических произведений.

При постановке на сцене историко-биографических произведений проявляется философско-психологический и романтический стиль режиссеров узбекского театра. А также, несмотря на то, что главный герой является великим правителем, великим мыслителем, великим философом, в сценических произведениях большое внимание уделяется передаче их психологию как простого, обыкновенного человека. И это дает возможность интерпретировать многогранных и цельных образов на сцене театров.

1. Исломов Т. Тарих ва саҳна. Т.: Ғафур Ғулом номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти, 1998.

2. Туляходжаева М., Юлдашев Т. Узбекская драматургия на сцене театра. (60–80-е гг.). Т.: Фан, 1990.

3. Туляходжаева М. Режиссура узбекского драматического театра. Тенденции развития и современные проблемы. Т.: Ғафур Ғулом номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти, 1995.

Скворцов Константин Викторович

кандидат педагогических нуак, доцент,

зав. кафедрой «Русский язык и межкультурная

коммуникация», Московский государственный университет

путей сообщения Императора Николая II

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НОРМ В МОЛОДЕЖНЫХ ГРУППАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы поведенческих норм в молодежной среде, характеризуется современный культурно-образовательный процесс. Отмечается необходимость возвращения названному процессу истинного, сознательно-инновационного, содержания и устойчивого динамизма. Научные основы развития общества под влиянием педагогического и культурологического участия обретают значимость через регулирование, регламентирование, реагирование. Это в свою очередь влияет на культуросообразность линии поведения конкретных групп в социуме.

Ключевые слова: культурно-образовательный процесс; динамика; молодежные группы, регулирование, регламентирование, реагирование; стабильность, культура.

Abstract. The article considers the problems of behavioral norms in the youth environment and characterizes modern eduational process. The author recommends the above mentioned process to return to real, conscious-innovational content and steady dynamism. Scientific grounds of the development of the society under the influence of pedagogical and culturological participation become significant through regulation and response. All this in its turn in-

fluences cultural conformity of the certain groups behavior in the social environment.

Keywords: cultural-educational process; dynamics; youth groups, regulation, regulation, response; stability, culture.

В социально-культурном процессе важное место занимает молодежная среда. Сосредоточение разновозрастных групп расширяет поле проблем в их взаимоотношениях. Образующий молодежный мир представляет слияние энергетических потоков, обусловленных характером закона удовлетворения изменяющихся потребностей. Система поиска средств в удовлетворении потребностей становится хаотичным и мозаичным явлением. Из его содержания вытекает комплекс социальных действий, определяющий воспроизводство жизнедеятельности общества.

Молодежная группа – это сила, определяющая многие социокультурные явления. Ею создается известность творческих людей, формируется конкретный престиж видов труда и отдыха. Позиции, принимаемые молодежной средой, определяют тенденции развития современных обществ. Создаваемая система правового поля в российском обществе достигла уровня защитно-мобилизационного характера. Этим ярко проявляется как в культурно-творческих учреждения, так и в системе профессионально-образовательных центрах. Однако не видеть части деформированных групп в воспроизводстве населения российского общества может стать серьезной угрозой для его будущего. Следует отметить, что та часть молодых людей, которая становится носительницей эскапизма (добровольный уход из жизни общества), является жертвой бесправия.

К такой группе риска относятся: наркоманы, хронические алкоголики, преступники разного уровня с агрессивно-деградированной психикой. Большинство из них все – таки обладают статусом человечности, с урезанными правами в силу некоторых особенностей развития, с определенной ограниченностью и в плане культурном. Поставленная проблема не была бы столь угрожающей, если не имела

бы тенденции к увеличению и не обладала бы влиянием на окружающую среду.

В российских научно-публицистических материалах уделяется достаточно солидное внимание на поведение категории подростков. В итоге остаются нарушителями норм поведения с опасными последствиями. Вместе с тем среди публикаций каких-либо убедительных концепций по локализации форм девиантного поведения молодежи крайне недостаточно. Средства массовой информации склонны к тому, чтобы проступки молодежи были поданы в прессе как очередные сенсации, с преобладанием страха, удивления, без провоцирующих фактов и условий.

Исходя из этого, следует все-таки обратиться к нашему правовому полю, которое существует не только для мер пресечения и наказания. Оно создано обществом, чтобы использовать систему конституционных норм в защите людей, организации их развития с реализацией духовного потенциала. Обратимся к тем философским концепциям, которые есть, но требуют постоянного развития, совершенствования с учетом того, что в мире все течет, изменяется. Особенно это касается молодежи, которая быстро взрослеет, уходит в мир зрелости.

Нормы в жизнедеятельности молодежи – это концентрация межличностных отношений с проявлением различного культурно-нравственного уровня, с преобладанием лидирующего устремления. В нормах как системе регулирования отражаются легитимно-интеграционные действия с избирательными, симпатизирующими ограничениями. Создаваемые аспекты сближения устраняют беспричинные конфликты, создают базу познания, устойчивых интересов, закладывают обновленные чувства дружбы, поддержки, верности. Нормы, отражающие правовую базу, укрепляют мобилизационную силу в проявлении ценностей (М. Вебер). В них в большей степени отражаются организационные черты всей жизнедеятельности общества.

Наиболее значимыми из них становятся: толерантность, вероисповедование, атеизм, патриотизм, преданность избранным идеалам, убежденность в собственных оценках, критика пропагандируемых теорий, чужих взглядов. Правовые нормы как организационно-поведенческий аспект культуры создают устойчивость молодежных групп. Они способствуют развитию богатству увлечений, осуществляют виды контроля, стимулируя реализации многообразия интересов.

Т. Парсонс (1902–1972) в концепции о социальном действии обратил внимание на то, что в сфере правовых норм осуществляется адаптационно-сплоченные аспекты. Их проявление отсеивает нежелательные проявления или делает межличностные связи наиболее стабильными. Исходя из этого, ученый выделил функциональную направленность правовых норм. В молодежных группах функции могут варьировать отношения., определяя позиции в оценках свои членов: свой – чужой; надежный – уклончивый; крутой – лох; сильный – слабый; щедрый – жадный; ботаник – раб. Ярче функции проявляются в отношении к членам своей группы. Члены группы могут подчиняться диктату, а при желании покинуть ее из-за поиска свободы. Члены группы не всегда готовы игнорировать контроль со стороны лидеров, чем гордятся своим конформизмом, верностью. Партнерство в группах может сохраняться годами, а иногда из-за борьбы за лидерство, конкуренция выливается в жестокое противостояние, с заговором, доносами и угасанием эмоционально-деловых отношений (Г. Земель).

Жизнеспособность молодежных групп служит основой формирования личности. В своем окружении индивид, достигая самодостаточности, обретает силу характера, может добиться авторитета, стать воинствующим субъектом против давления разного род «отморозков». Умение постоять за себя позволяет будущей личности устранить в своем поведении пренебрежение к образованию, нигилизм к честному труду. Правовые нормы, которые позволяют молодому человеку осознать творческие возможности, становятся стимулом к

смене жизненных ситуаций. Вырываясь из опасного окружения, молодой человек теряет связи со знакомым миром и оказывается среди неизвестных отношений.

Поиск единомышленников, переживание одиночества, устранение возникшей «дали» от интересных, близких людей может спровоцировать путь к толпе. Конечно, проблема усугубляется уровнем культуры, умением общаться и характером приобретенных привычек. Выбор друзей, партнеров во много будет зависеть от локальной среды. Юное создание оказывается перед дилеммой: оставаться в одиночестве, что противоречит потребности человека или вновь оказаться в толпе(коллективе), где никто не видит отдельно взятого индивида. При таком положении не может формироваться система активного социального действия (одобрения со стимулом становления обновленного статуса). Другая проблема в преодолении каких-либо отставаний, чтобы не быть как все, т. е стать личностью – это форсирование допущенных ранее ошибок, заблуждений в ранние годы. Выходом из возникающих ситуаций остается путь самообразования. Однако наша правовая система не имеет полномочий и реальных стимулов для самореализации. Чаще всего не хватает средств для индивидуального обучения, да и людей с притягательно-интеллектуальным имиджем не так много.

Необходимость самообразования для устранения различных отклонений от норм поведения диктуется развитием автономией культурой личности. В концепции М. Шелера отмечается, что отличие человека от животного заключается, прежде всего в его самопознании и самосознании. Данные черты позволяют людям отделиться от страстей инстинктов и выйти к торжеству воли над собой. 1) Для устранения потерь в самореализации с достижением повышенной самооценки каждый молодой человек способен понять важность самообразования как альтернативу деформации своей текущей жизни. В современном мире делается ставка на дешевый труд, на легкую наживу за счет обмана и идеализации свободного рынка. Принцип: «чем хуже, тем

лучше» дает плоды в отрицании образования и честного, эффективного труда. Показателем торжества данной ситуации остается эскапизм (ранняя смерть молодых людей от самоистребления через суицид и отравление наркотиками). Самообразование во многом отличается от официального академического обучения с жесткими нормами поведения. В нем результативней раскрывается самость индивида через удовлетворение личностных интересов.

Мобилизующим фактором в достижении успехов в обеспечения самости становится выбор полезности через личностное благополучие. Структура избранных социальных действий для данной цели включает; получение актуальной информации; сохранение здоровья; и обеспечения себя видами собственности. Информацию для личного благополучия в условиях либеральной экономики можно получить в системе образования. Принцип «кто владеет информацией, тот владеет миром» не может иметь срока давности. Достигаемая культура мышления обеспечивается уровнем профессионализма, где удача, успех приходит путем решения нестандартных ситуаций. Данный процесс может успешно проходить при индивидуальном отборе информационного потока. Здесь угрозой может стать однобокая увлеченность. Преодолением такой ошибки будет системность образования, где нельзя отдавать предпочтение одной дисциплине в ущерб другой. Через суммарность знаний индивид создает модели сценариев, в которых преобладает каждодневная активность с выполнением планов при смене действий. Концепция сценариев была предложена Э. Берном. Автор имеющегося исследования считает, что характер состоявшейся жизни возможен при условии ее прогнозирования. Э. Берн сценарии жизни рассматривал как уровень рациональной организации, в которой наряду с познанием мира, необходимо иметь модель будущего, план его реализации с защитой от ошибочных решений. Характер модели будущего отражает степень социализации, которая закладывается в детстве, активно совершенствуется в годы юности и в полную силу раскрывается при самореализации, обусловленной избранным делом.

Таким образом, чтобы быть самодостаточным надо пройти школу индивидуального поиска, исключая надежду на случайный успех. Личное благополучие открывает дверь для счастливой судьбы, которая улыбается людям со здоровым индивидуализмом и с экстрасенсорными способностями. В них нет никаких секретов и сложностей. Эти счастливчики успевают все делать вовремя, они научились не опаздывать, чтобы не знать бедности. Они сторонники философии: если ты умный, то почему бедный. Человек с беспрерывным познанием создает здоровое общество, раскрывая свои способности для защиты от пагубных как себя, так и среды обитания. Он сформировал экологическую культуру, обожествляя объекты природы с использование науки и законов красоты. Показателем его устремлений становится устойчивость здоровья, культурного наследия. Принцип «не навреди» обращен к душам людей с ее законом ограничения как способу беспредельного совершенства. В этом также отражается норма «биологического откровения» – пути к самому себе с очищением от греховности[4] и бесовщины[5]). Нормы бережливости к природе становятся проявлением разумной достаточности как отражение гармонии биологического потенциала со средой обитания.

Ценность самообразования как норма социального действия позволяет более эффективно полученные знания, трансформируя их в интуицию. В этой связи знаний не может быть много. Принцип Сократа о том, что» я знаю то, что ничего не знаю» получает беспредельное значение для развития и обогащения социального действия. Обновление знаний устраняет противоречие между индивидуумом и коллективом. Как показывает практика, никакой коллектив не дает богатство и научное открытие. Закон РФ «Об образовании» призван для формирования ответственности, т. е. уметь предвидеть послед-

[4] Греховность – действия, сопряженные с ошибками, преступлениями, порождающие неизбежность смерти.

[5] Бесовщина – агрессивный фанатизм, с утратой совести, стыдливости, человечности с уродливым эгоизмом.

ствия тех или иных явлений как природного характера, так и рук человека. Однако современный катастрофизм продиктован в большей степени безответственностью, идущей от человеческого фактора. Вновь следует обратиться к самообразованию индивида. При расширении его обучения с внедрением стимулов (стипендии, устранение оплаты) за обучение может дать лучший результат в укреплении семьи, производства, общества. Характер итогов станет началом социальных действий в оздоровлении общества:

Наиболее эффективной нормой в стимулировании самообразования остается обретение собственности. Договор о льготном кредите для покупки земли, строительстве дома, транспортных средств, место работы в престижной кампании с получение документа об профессиональной подготовке, гарантия обустройства в другом городе и др. Роль феномена собственности для личностного благополучия активизирует поиск социального действия с соизмерением уровня профессионально-культурной подготовки. С наличием собственности создается нормативная база как регулятор индивида с обществом. Она становится кодексом чести:

1. Учиться овладевать собственностью с ее законами воспроизводства, соединяя силы и способности со средствами производства, с умением распределения доходов, получать радость от удовлетворения обновляющихся потребностей, с экономией времени.

2. Соблюдение договоров, заявленных деклараций, чтобы избежать депривации. Уметь делиться, сохраняя сообщество для устойчивой репутации.

3. Познание культуры бизнеса как реализацию свободы.

Таким образом, нормы социального действия при самореализации становятся объективными средствами защиты молодых людей от аномии, девиации и паразитической аддикции. Соблюдение перечисленных норм, обусловленных поиском личного благополучия, который неизбежно укрепляет суверенитет индивидуальной судьбы, питая ее счастьем и удачной жизнью. Выполнение норм, диктуемых само-

реализацией, самодостаточностью через индивидуальное обучение обеспечивает реальную свободу через культуру мышления. По законам предков «умение думать» определяет характер связей, устойчивость взаимосвязей, укрепляющих свободу в организации жизни, устраняя одиночество и бедность. Перечисленные нормы социального действия требуют участия и поддержки со стороны общества и государства. Отсутствие ответственности у молодых людей из-за низкого культурно-образовательного уровня приводит их к потере самореализации. Они становятся жертвами бездомности и охлократии. Совершенствование обучения через индивидуальное обучение с поддержкой общества позволить изжить некоторые молодежные проступки, заменяя их выбором самостоятельности. Реализация конституционных прав при расширении их гарантии придаст социальным действиям молодежи созидательный характер. В перечисленных мерах, конечно, можно увидеть утопию. Однако согласно законам ее развития, она может стать реальностью.

1. Закон РФ «Об образовании». 2015.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческих судеб. – СПб., 1992. – 400 с.
3. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
4. Зиммель, Г. Социология риска. – М., 2003.
5. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1999. – С. 93.
6. Парсонс, Т. Т. О структуре социального действия. – Изд. 2-е. – М.: Академический проект, 2002.

Тележников Николай Валерьевич
зав. кафедрой режиссуры кино и телевидения
Челябинского государственного института культуры

ОСВЕЩЕНИЕ В КИНОКАДРЕ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КИНОЯЗЫКА АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «киноязыка» аудиовизуального произведения, как особого способа общения со зрителем и управления его вниманием. Подробно разбирается один из элементов, составляющих киноязык – освещение на съемочной площадке, как важный элемент создания композиции кадра и его эмоциональной атмосферы.

Ключевые слова: киноязык, композиция, кадр, освещение, фильм, кино, телепрограмма.

Abstract. The article considers the notion of an audio-visual work movie language as a special way of communicating with the audience and its attention control. The author thoroughly studies one of the movie language elements namely the film set lightning as the most important element of picture composition set-up creation and its emotional atmosphere.

Keywords: movie language, composition, frame, lighting, film, movie, TV program.

«Мир кино предельно близок зримому облику жизни. Иллюзия реальности – его неотъемлемое свойство. Однако этот мир наделен одним довольно странным признаком: это всегда не вся действительность, а лишь один ее кусок, вырезанный в размере экрана», – таково мнение Ю. М. Лотмана в его главе о «Проблеме кадра».

Человек, выбирая направление взгляда, обычно руководствуется тем, что в данный момент привлекает его внимание, будь это опасное животное или симпатичная девушка, или он озадачен поиском жилья и пропитания. А, может быть, он исследует новые земли и им движет любопытство. В любом случае, как правило, он сам решает куда ему смотреть.

Когда человек включает телевизор или приходит в кинозал, он становится воспринимающей стороной, доверяет свое внимание авторам фильма или телепрограммы. Тут уже они решают, куда зрителю смотреть. Существуют определённые закономерности зрительского восприятия и, пользуясь различными его приемами, авторы полностью управляют вниманием человека.

Оператор, при поиске удачного для кадра ракурса и угла зрения, предлагает зрителю внимательно приглядеться к определённой части окружающего пространства, увидеть его перспективу, узнать предметы и детали, почувствовать динамику или статику объектов, эмоции актеров. А далее, режиссер на монтаже последовательно, приклеивая кадр к кадру, конструирует из «кусочков» в сознании зрителя цельное пространство и время фильма, разворачивает перипетии истории и её эмоциональные волны.

Кинокадр, как правило, строится по принципам, найденным талантливыми художниками за многолетнюю историю развития изобразительного искусства. Знание и понимание оператором правил построения изобразительной *композиции* – т. е. «конструирования» изображения, складывается из множества разнообразных элементов и их параметров.

Композиция (от лат. “compositio” – приведение в порядок, соединение, сочетание элементов) – сочетание элементов и объектов, составляющих композицию между собой и пространством, в котором они расположены.

Кинокадр по своей природе ограничен прямоугольной *рамкой*, относительно которой строится общее композиционное решение. Помещая в рамку статичные или движущиеся, близкие или далекие, тёмные или светлые объекты окружающего мира, кинооператор фиксирует на пленку буквально «изымая» из действительности определенный участок пространства, – он заставляет зрителя приглядеться с особым вниманием и предвосхищением к объектам. Появляется особая магия пристального и подробного взгляда. Возникает особая

«вселенная» фильма, – со своим течением времени, особой пластичностью пространства и индивидуальными фактурами, наполненное деталями и предметами.

Недостающие элементы изображения или показанные не полностью, зритель сам достраивает, додумывает исходя из собственного жизненного опыта и интуиции, считывая знаки и символы картины, вызывающие реминисценции.

(Согласно психологической теории предсказательного кодированиия, мозг человека предвосхищает визуальный опыт, «дорисовывает» наблюдаемую картинку заранее, а потом корректирует ее в соответствии с дополнительными сигналами из внешнего мира. URL: https://chrdk.ru/news/fill_the_gaps).

Важно понимать, что восприятие кинокадра неразрывно связано с личными ассоциациями зрителя, относительно знакового или метафорического понимания отдельных элементов композиции, его жизненным опытом, начитанностью и насмотренностью, поэтому часто люди посмотрев один и тот же фильм, видят разное кино и получают разные впечатления.

Без сомнения, построение авторами изобразительного ряда фильма является творческим актом, однако процесс съемки аудиовизуального произведения будучи высокотехнологичным производством, подчиняется определённым технологическим процессам.

Рассмотрим некоторые элементы создания киноязыка при построени кадра на примере его освещения:

– Свет. (Экспозиция).

Прежде всего, всё что «видит» кинокамера освещено светом, соответственно свет– важнейший художественный элемент построения композиции. Качественное освещение объектов имеет свои правила. И достигается различными методиками. Очень важно, чтобы количественные параметры освещения от самого яркого до самого темного попадали в пределы чувствительности (динамический диапазон) пленки или матрицы камеры.

Освещение может иметь разный характер:

– Жёсткий свет – с чётко очерченными краями теней от предметов (бывает при открытом полуденном солнце или при освещении точечным линзовым осветительным прибором);

– Мягкий свет – с разной степенью размытости краев теней от предметов, от мягкого рисунка до бестеневого освещения (бывает при облачной пасмурной погоде или при освещении источником рассеянного света большой площади, иногда с использованием рассеивающего экрана или отражателя).

– Высокий ключ – светлое изображение, без тёмных участков, сниженная контрастность;

– Низкий ключ – тёмное изображение, без светлых участков, повышенная контрастность.

– Контрастный свет – большая разница в количестве света между освещенными и затенёнными участками;

– Неконтрастный свет – мягкие, пастельные тона, без резких перепадов.

– Эффектный свет – моделирует различные световые эффекты, закатное солнце, отсвет рекламы или камина, лунный свет и т. д.

– Цветной свет – создает определённую цветовую партитуру пространства, акцентирует контрасты.

Имеются и другие характеристики освещения (практический свет – источник в кадре, и другие).

Как правило, на съемочной площадке используется комплексное освещение несколькими источниками света, разного типа, поставленными по определённой схеме.

Существует множество световых схем для создания единой световой картины в кадре. Эти схемы создаются на основе нескольких осветительных приборов разного назначения:

Основной светотеневой рисунок, как правило, создаёт **рисующий** свет – он выявляет основные объемы объекта, его формы и фактуры, (располагается как правило, спереди-сбоку, 30–45 %, от объекта

съёмки), далее, чтобы создать характерность освещения, тени падающие от рисующего возможно сделать светлее, заполнив их **заполняющим** рассеянным светом.

Контур объекта создают сзади **контровым** светом,

фон освещают **фоновым** светом,

человеку в кадре добавит живости блики в зрачках, или подчеркнёт какую-либо его часть (например, волосы) луч **моделирующего** света,

а чтобы создать световой эффект (например, от костра или молнии) нужно использовать **эффектный** свет.

Практика работы со светом на съемочной площадке показывает огромный потенциал возможностей для режиссера и оператора по созданию киноязыка с помощью своеобразного светового высказывания в кинофильме или телепрограмме.

1. Композиция кадра в кино и на телевидении. Питер Уорд. М. Издательство ГИТР. 2005. 196 с.
2. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Юрий Лотман. Издательство "Ээсти Раамат" Таллин, 1973

Усмонова Зарина Хабибовна

преподаватель английского языка

Бухарского государственного университета, г. Бухара

СТИВЕН КИНГ “ТУМАН” (THE FOG) ҚИССАСИИНИНГ БАДИИЙ ХУСУСИЯТЛАРИ

Аннотация. В статье рассматриваются художественные особенности повести «Туман» Стивена Кинга, а также социальные проблемы в его произведениях.

Ключевые слова: артистический талант, рассказы, художественные особенности, фантастика, телепатия.

Abstract. The article is devoted to the research of literary peculiarities of Steven King’s “the Fog”. As such there is learned social problem in his creative works.

Keywords: artistic talent, short stories, literary peculiarities, fantasy, telepathy.

Ҳар бир асарга ёндашганда уни ижодкор истеъдоди табиатига асосланиб ўрганиш, асар бетакорлигини ўша адибга Оллоҳ берган буюк неъмат – истеъдод ҳосиласи деб қараш керакка ўхшайди [1, 154].

XX аср Америка адабиётининг машҳур намоёндаларидан бири бўлмиш Стивен Эдвард Кинг тириклигидаёқ классиклар сафидан жой олишга улгурди. Стивен Кинг 40 дан ортиқ роман, 3 та ҳикоя ва қиссалар тўплами ва 2 та электрон роман ёзиб қолдирди. Унинг китоблари дунёнинг 33 та турли тилларига таржима қилинган ва 35 мамлакатда нашр қилинган. Стивен Кинг ҳаммага илмий фантасиканинг энг машҳур муаллифи сифатида танилди. Стивен Кингнинг диққат эътиборини инсон ва жамият ҳаётида рўй берувчи ғайриоддий воқеалар, инсон табиатидаги муқаддас ва юксак туйғулар, инсон, табиат ва жамиятда яширинган ҳамда пайти келиб ташқарига портлаб чиқиб, атроф борлиқни таниб бўлмас даражада ўзгартириб юборишга қодир оддий, кундалик воқеалар жалб этади.

XX асрнинг охирига келиб экологик муаммолар бутун инсониятни ташвишга солувчи долзарб глобал муаммолардан бирига айланди. Бу муаммонинг аҳамиятини Стивен Кинг жуда яхши англаб етади ва: «Агар биз, мен бутун инсониятни назарда тутаяпман, ниҳоятда эҳтиёткор бўлмасак, қандайдир ўн-ўн икки йилдан сўнг ўзимизни ўзимиз қириб ташлашимиз мумкин. Бугун биз менинг болалик давримга нисбатан анча ҳушёрликни йўқотиб қўйдик» [2, 4]. «Туман» асарида экологик мавзу бош мавзуидир. Асар омади келиб турган ёзувчининг XX асрнинг иккинчи ярмида ойида Мэн штатининг Ғарбий минтақасида жойлашган Лонг-Лейк кўлининг кўркам соҳилида туриб битган кундаликлари шаклида ёзилган. Кундаликлар битилган сананинг аниқ кўрсатилмаганига эътибор беринг. Адиб шу даврни қиёмат-қойимнинг бошланиши деб тасвирлайди. Аниқроғи, бутун инсониятнинг оддий кўз билан илғаб бўлмайдиган махлуқлар (улар кўл томонидан ер юзасига оқиб келаётган қуюқ, ёпишқоқ ва ақл бовар қилмас даражада қалин туманга қўшилиб кет-

ган) томонидан иррационал қирғин қилиниши эди. Уларнинг ташқи кўриниши ва жисмоний характеристикаларини кўз кўриб, қулоқ эшитмаган, ерликлар тафаккурига сиғмайдиган шилимсиқсимон жонзотлар эди: «Фута два длиной сегментированная тварь цвета розовой, заживающей после ожога кожи. Два выпуклых глаза на стебельках. За спиной существа медленно колыхались огромные крылья, похожие на крылья мухи» [3, 383].

Шу ўринда китобхонда саволлар туғулиши табиий: «Бу нима? Ўзга сайёраликларнинг хужумими? Динозаврларнинг, ёки уларнинг узоқ аждодлари эрасининг қайтишими?

Дэвиднинг бахтсиз ҳамроҳлари – ҳордиқ чиқараётган пайтларида фалсафий фикр юритишга иштиёқлари йўқ оддий америкаликлар. Уларнинг ақли лол, ваҳимага тушишган. Ўз ватандошларининг даҳшатли ўлимидан (уларни вахший махлуқ – туман ўз домига тортади, бурда-бурда қилиб, ютиб юборади) уларни шиша ва алюминийдан қурилган «Федерал Футс»нинг қалтис биноси сақлаб турибди. Фақатгина бош қаҳрамоннинг – ҳаётнинг кузатувчиси, профессионал ёзувчининг ўткир нигоҳи бу турфа, рангоранг ва тасодифий оломон ичидан ҳарбий кийимдаги икки кишининг йўқолиб қолганини илғлайди. Ёзувчига сезгилари панд бермайди: кейинчалик ҳарбийларни осиб қўйилган ҳолда топадилар. Табиийки адиб бундан бир неча муддат олдин яқин атрофда тақалган миш-мишлар ҳақида, шу яқинда жойлашган ҳарбий ва, албатта, сир тутиладиган «Стрела» деган базада рўй берган қандайдир ҳалокат ҳақида эслайди:

«Я целыми днями стою у кассы, – сказал Олли, – и многое слышу. Всю весну до меня доходили слухи про эту чертову “Стрелу”, но ни одного хорошего... В маленьких городках секретов не бывает...» [3, 383].

Ана шу сирли миш-мишларни эслаб, қаҳрамон эндиликда ўзўзларини осиб қўйган шу икки ҳарбий «ўзга сайёраликлар» нинг ҳужуми сабабларини билишлари ёхуд тахмин қилишлари мумкинлигини тушунади.

«Туман» асарида Стивен Кинг яна бир долзарб мавзуни – инсоннинг экстремал шароитлардаги ҳатти-ҳаракати, унинг ўзини тутиши мавзусини кўтариб чиқади. Бу савол XX аср кўплаб психолог олимларининг бошини қотирган. Иқтидорли адиб ва нозик психолог Стивен Кинг ҳам бу масалани эътиборсиз қолдирмади. «Туман»да адиб асосий диққатини инсонларнинг ўзаро муносабатига қаратади. Кингнинг психологизми унинг инсонларнинг ички дунёсига кира билишида, экстремал шароитларга тушиб қолган шахснинг ички ҳолатини очиб беришида намоён бўлади. Муаллиф одамлар ўзларини қанчалар бошқача тутишларини кўрсатиб беради:

«Двигаясь словно лунатик, появилась Аманда Домфрис. В одной руке она держала пластиковое ведерко, в другой метелку, все еще завернутую в прозрачный целлофан... Аманда разрыдалась... Одни вскрикивали во сне, другие продолжали кричать, уже проснувшись. Откуда-то донесся смех. Смех умалишенного...» [3, 379].

Бу ўзига хос психологик ва ижтимоий тажриба: нотаниш ва эндигина танишган ҳамда «дуч келганда» танлаб олинган ташқари оламдан узилиб қолган инсонларнинг экстремал шароитдаги– бизнинг ҳолда бутун инсониятга хавф солаётган фантастик махлуқларнинг ҳужуми пайтидаги ўзларини тутишларини кўрсатиш. «Хона лихорадкаси» ва «Федерал Футс» супермаркетида тасодифан учрашиб қолган одамларнинг мудҳиш хавф қаршисида бирлашишлари, Дэвид ва унинг дўстларининг «очилган кўзлари» ва рўй бераётган воқеаларга ишонишни истамаганларнинг «қумга яширинган бошлари», ўз кучига ишониб иш тутишу ташқаридан мадад кутиш, фаоллик ва фаолиятсизлик, оптимизм ва тушкунлик бир-бирига қарама-қарши қўйилади. Сирли тумандаги фантастик монстрлар шу қадар кучли ва қатор ғайриоддий хусусиятларга эгаки, оддий одамлар ичидан уларга қарши турадиган куч топиш амри маҳол, деган тасаввур пайдо бўлади. Бу ҳолатдан ҳеч бир замон оммавий адабиёти учун типик бўлмаган (роман-ҳалокатлар ва ғарбий мавзудаги ро-

манлар бундан истисно) ва шахсий бахт, шахсий фожеа, шахсий нажот ва шахсий жасорат билан бахс юритувчи коллектив қаҳрамон олиб чиқиши мумкин, холос. Фақат бирашибгина одамлар ер юзидаги барча жонзодга хавф солаётган махлуқларга қарши туришлари мумкин. Одамларни шундай катта тезликда йўқ қилиб юбораётган махлуқлар шу қадар ғалати, кучли ва агрессивларки, уларга қарши ёлғизликда курашиб бўлмайди.

Бироқ муаллифнинг ташхиси умид бағишламайди: хавф фақатгина ташқаридан келаётгани йўқ, балки ичкаридан – тақдир тақозоси билан мана шундай экстремал шароитга тушиб қолган гуруҳ ичидаги одамлардан ҳам чиқмоқда. Бу хавф – одамларнинг алоҳида гуруҳларга бўлиниб кетишда намоён бўлади. Стивен Кинг умидсиз хулосаларга келади: замонавий америкаликлар хавф қаршисида бирлашиш қобилиятидан маҳрумдирлар. Жумладан, «Туман»да одамлар бир неча гурухларга бўлиниб кетадилар: бўлиб ўтаётган воқеаларга ишонишдан бутунлай бош тортган Нортон бошчилигидаги ўн кишидан иборат «Ернинг яссилигига ишонувчилар Жамияти». Оқибатда уларнинг барчаси шиллиқ, ёпишқоқ туман ичра ахмоқона ўлим топдилар. Иккинчи бир гурух «ақлдан озган жинни, алвасти миссис Кармоди» тарафдорлари: «еще было человек семь-шесть, которые сошли с ума. Эти люди впали в полнейшую апатию без помощи пива, вина и пилюль. Пустыми, блестящими, как медная дверная ручка глазами смотрели они вокруг» [3, 380].

Бошқалар ўзлари хулоса чиқариб ва ҳатто ғалати муросага келиб, шароитга кўникиб қолдилар. «Туман» да хатарга қарши бирлашиб курашиш эмас, гурухларга бўлиниб кетиш қон тўкилишига олиб келади.

А. Чемоданов шундай ёзади:

«Такую сюжетную модель, когда герои укрываются в замкнутом пространстве, в данном случае в маленьком провинциальном супермаркете, а угроза исходит извне, призвано затронуть агорафобические «струны» читателя, можно попросту назвать «Осадой» [4, 37].

«Туман» да одамлар супермаркетнинг нозик деворлари орқали ташқи дунёдан ажралиб қолдилар. Радио ташқи олам билан алоқа қилишнинг ягона воситасига айланади: одамлар унга худди ҳарбий маълумотларни эшитаётгандек ёпишиб олишган. Рамзий маънога эга бўлган яна бир муҳим унсур супермаркет биносининг бутунлай бир томонини эгаллаган витрина ойнаси, ўзига хос экран, қаҳрамонлар ва мудҳиш хавф, тафаккур ва ақлсизлик, тартиб ва ваҳима ўртасидаги қалтис чегара. Стивен Кинг ўз асарида символикани воқеаларни реал воқеликка яқинлаштириш, китобхонни бўлиб ўтаётган воқеалар реаллигига ишонтиришга мажбур қилиш учун қўллайди. «Туман» да «Федерал Футс» витринаси ойнасига дарз кетади бу эса одамларнинг гурухларга бўлиниши ва уларнинг одатдаги дунёқарашларида синиш пайдо бўлганини ифодалайди. Кутилмаган мащлуқлар томонидан йўқ қилиниб ташлашлари хавфи қаршисида одамлар аста-секин ақлдан оза бошлайдилар, бўлиб ўтаётган воқеаларнинг ростлигига ишонмай қўядилар:

«Миссис Репплер, например, была уверенна, что все это сон. Так, по крайне мере, она сказала с убеждением» [3,380].

Қўрқув, ваҳима, даҳшат хукм сурган муҳитда шизофренияга мубтало бўлган тақводор аёл асосий ўринлардан бирини эгаллайди. Воқеаларнинг бошиданоқ у бошқалардан ажралиб туришга ҳаракат қилиб, ўзини жуда қаҳрли ва агрессив тутган эди.

«Нет защиты против воли Божьей! И того, что произошло, следовало ожидать Я видела знамение... Сомневающиеся, будут сомневаться до конца! Но чудоыища заберут того заблудщего! Чудовища из тумана! Мерзость из дурных снов! Ты сомневаешься? Тогда выйди на улицу!» [3, 361]

Стивен Кинг «Туман» да Ёвузликнинг келиб чиқишига аниқ жавоб бермайди. «Гап шундаки, Стивен Кингнинг фикрича бизнинг асримизда ҳаётда Ёвузликнинг манбалари ҳаддан ташқари кўпайиб кетди: кимлар яшаши номаълум Космос: Бомбани ихтиро этган Фан: экологияни барбод қилаётган Прогресс: Иблис билан қўрқитиб, қиё-

мат қойимни ваъда қилаётган Черков: Чарльз Уайтмен, Жеффри Дамер ва Чарльз Мэсон кабиларни жиноятга бошлаётган Инсон Ақли – буларнинг ҳаммаси бир бир хилда монстрларни яратишга қодирдирлар» [4, 18].

Бироқ, гап сирли ўзга сайёраликлар ҳақида кетаётгани йўқ: Стивен Кингни марсликлар ва бошқа ўзга сайёра цивилизациялари вакиллари кам қизиқтиради. Одатда адиб ердаги ҳолатлар ҳақида сўз юритади. Стивен Кинг асарининг колорити ғамгин, қўрқинчли тафсилотлар ёдда узоқ сақланиб қолади, бироқ унинг ғоявий пафоси аниқ ва равшан.

Барибир «Туман» нинг очиқ финали оптимистик руҳда. Гарчи «умид» сўзи юксак даражада жаранглamаса-да, тирик қолганлар мавжуд шароитдан чиқишга йўл топишларига ҳар ҳолда ишонч уйғотади.

Стивен Кингнинг «Туман» асари чуқур танқидий характерга эга. Унда инсониятнинг ўзи кашф этган илмий янгиликлар шу инсониятга қарши қаратилиши мумкинлиги ҳақида ишонарли сўз юритилади. Мазкур асар бугунги кунда ҳам ўз долзарблигини йўқотмаган.

1. Ҳамиддулла Болтаев, Янги назарий тамойиллар, Жаҳон адабиёти, 2008, 154-бет.
2. Литературная газета, 1984 йил 29 август, ст. 4.
3. С. Кинг. Туман. М., 1991, ст. 383.
4. www.list@ king.ru_by Андрей Чемоданов, Данила Дубшин, Владимир Симонов, ст. 37.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
Ежегодный альманах

В редакции авторов статей

Компьютерная верстка – Е. В. Студеникин

Заказ № 1808. Сдано 04.12.2019. Подписано в печать 12.12.2019.
Формат 60×84 1/16. Объем 7,8 п. л. Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а