

ФИЛОЛОГИЯ сериясы
№4 / 2018
серия ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ



Ш. УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ МЕМЛЕКЕТТІК
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Ш. УАЛИХАНОВА

ISSN 1608-2206

Ш. УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ МЕМЛЕКЕТТІК
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Ш. УАЛИХАНОВА



Меншік иесі Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті ШЖҚ РМК
Собственник РГП на ПХВ Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

Бас редакторы - Главный редактор
Шапауов А.К., к.филол.н., профессор ВАК (h-index: 3)

Редакция алқасы - Редакционная коллегия

| | |
|-------------------|-----------------------------|
| Жакупова А.Д. | д-р филол. наук, профессор; |
| Jankowski Henryk | dr.hab., full professor; |
| Kirchner Mark | dr.hab., full professor; |
| Yilmaz Ahmet | PhD, professor; |
| Миннегулов Х.Ю. | д-р филол. наук, профессор; |
| Джусупов Н.М. | PhD; |
| Анищенко О.А. | д-р филол. наук; |
| Юрина Е.А. | д-р филол. наук, профессор; |
| Шалабай Б. | д-р филол. наук, профессор; |
| Жахина Б.Б. | д-р педагог. наук; |
| Шаймерденова Н.Ж. | д-р филол. наук, профессор; |
| Исмагулова А.Е. | канд. филол. наук; |
| Фаткиева Г.Т. | канд. филол. наук; |
| Нуржаксина М. | маг.филол.н., корректор |

Адрес редакции: 020000, г. Кокшетау, ул. Акана-сері, 24.
тел./факс: 25-55-83; редакция: 25-03-15;
E-mail: vestnik-kgu@mail.ru

ISSN 1608-2206

ФИЛОЛОГИЯ сериясы

№ 4 / 2018

серия ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ

Техникалық редактор
Технический редактор
Макенова Л.Ш.

2008 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Издается с 2008 года
Выходит 4 раза в год

Басуға 12.12.2018 ж. қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/12.
Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 16,25 б.т.
Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс №160.

Подписано в печать 12.12.18 г.
Формат 60x84 1/12.
Бумага книжно-журнальная.
Объем 16,25 п.л. Тираж 300 экз.
Цена договорная. Заказ №160.

Ш. Уәлиханов атындағы КМУ
баспаханасында басылған

Отпечатано в типографии
КГУ им. Ш. Уалиханова

©Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

Зарегистрирован Министерством культуры, информации и общественного согласия РК
Регистрационное свидетельство № 481-ж от 25.11.1998 г.

ШОЛУЛАР, СЫН ЖӘНЕ БИБЛИОГРАФИЯ

ОБЗОРЫ, КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

| | |
|---|---|
| Жакупова А.Д., Исмагулова А.Е. К юбилею Нурсулу Жамалбековны Шаймерденовой | 5 |
| Дмитрюк Н.В., Мезенцева Е.С. Имя как благопожелание и культурный знак: Н.Ж. Шаймерденова в Казахстанской лингвистике | 8 |

ТІЛ БІЛІМІНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

| | |
|--|----|
| Анищенко О.А., Омарова Н.Г. Цветовая триада в философских сказках «Кладовая солнца» М. Пришвина и «Болотный принц» Л. Талимоновой | 10 |
| Aubakirova V.T., Mandel K.M. The concept of Multilingualism | 16 |
| Баяндина С.Ж., Таирбекова Л.Н. Социолингвистическая парадигма функций языка | 25 |
| Батаева Ф.А., Братаева А.А. Функциональный аспект изучения форм прошедшего времени английского языка | 31 |
| Бисимбаева Г.Т., Журавлева Е.А. К вопросу об изучении глуттонического дискурса ... | 36 |
| Герфанова Э.Ф., Михайлова Т.В. Взаимосвязь языка и культуры в современном иноязычном образовании | 41 |
| Капасова Д.А., Чекина Е.Б. Коммуникативная задача научной речи на уровне предложения | 48 |
| Құрман Н.Ж. Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Ұлы Даланың жеті қыры» мақаласы және жастардың ұлттық дүниетанымын дамыту | 56 |
| Нарожная В.Д. Преданность любимому делу | 62 |
| Тимофеева О.Н. Транкация в сфере топонимических наименований | 70 |
| Туровская Е.И., Маликова А.И. Социальная роль и прагматическая направленность общения | 75 |
| Юрина Е.А. Словари русской и казахской пищевой метафоры как источник изучения межъязыковой образности | 82 |

САЛЫСТЫРМАЛЫ ТІЛ БІЛІМІ

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Ахметова Б.З., Калиев Б.Н. К вопросу об эволюции языковой диалектной личности на территории Костанайской области | 90 |
| Astafyeva A.A., Zhumagulova N.S. Trilingual phenomenon in Kazakhstan society..... | 96 |
| Дальбергернова Л.Е. Когнитивно-дискурсивный подход изучения категории аргументации | 103 |
| Рыспаева Д.С. Проблемы перевода фольклорных текстов (на материале переводов сказок народов Казахстана) | 110 |

ӘДЕБИЕТТАНУ ЖӘНЕ ФОЛЬКЛОРТАНУ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ФОЛЬКЛОРИСТИКА

| | |
|---|-----|
| Бейсенова Ж.С., Жайлина А.Ж. Влияние русской культуры на социальную позицию Абая | 117 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Бейсенова Ж.С., Амангелді Е.Е. Сравнительно-сопоставительный анализ образной и функциональной систем колыбельных на материале русской и английской культур..... | 121 |
| Жаманкозова А.Т. Социальное мышление героя повести Д. Исабекова «Сүйекші» . | 125 |
| Мусабекова Р.М. Концепция судьбы художника в условиях деспотической власти (на материале исторического романа Михаила Булгакова «Жизнь господина де Мольера») ... | 130 |
| Мусабекова Р.М. Роль газеты «Фройншафт» в литературном творчестве немцев Казахстана | 139 |

ТІЛДІҢ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІҢ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

| | |
|---|-----|
| Айтпаева А.С., Якубаева К.С. Особенности работы с художественным текстом в иностранной аудитории | 149 |
| Аниева Н.Г. Білім алушылардың библиографиялық мәдениетін қалыптастыру әдістері ... | 158 |
| Ахметова А.Ж., Дальбергенаева Л.Е. Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» в современной методике преподавания иностранного языка | 163 |
| Байманова Л.С. Тюркизмы в английском и немецком языках как лингводидактический ресурс в обучении сту | 169 |
| Ш.Б. Применение электронного учебно-методического комплекса на занятиях по профессиональному русскому языку (презентация ЭУМКД «Профессиональный русский язык») | 175 |
| Жардамалиева Ж.Б. Деловая игра как активная форма обучения | 179 |
| Жукенова А.К., Туленов М.Е. Лингводидактический аспект формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся на технических специальностях | 186 |
| Жумагулова Н.С., Ахетова А.А. Linguoculturological aspect of the Eurasian linguistic identity | 190 |
| Жунусова С.Е., Куланбаева К.К. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам | 197 |
| Ismagulova A.Y., Zakirova E.M. English language lesson for students with impaired hearing and speech | 203 |
| Курманова Б.Ж. Ақпараттық қоғамда қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытудың негізгі қағидалары және оны жүзеге асыру жолдары | 207 |
| Karassova D.A., Chekina E.B., Zhubanova V.Kh. Electronic textbook in the educational process | 214 |
| Магзумова А.Т. Эффективность использования инновационных методов обучения в преподавании русского языка в иноязычной аудитории | 221 |
| Меңлібекова Г.Ж., Нәби Л., Кошанова М.Т. Мектептерде интерактивті технологияны қолдану тиімділігі | 227 |
| Локтионова Н.П., Забинякова Г.В. Новые школьные учебники по литературе в контексте обновления содержания образования | 233 |
| Рахметова Ш.С. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка на современном этапе реформы казахстанского образования | 241 |
| Фаткиева Г.Т., Сабдина А.А., Большина К.И. Особенности речевого поведения школьников в полилингвальной среде современного Казахстана (на материале реализации метода языкового погружения в НИШ г. Кокшетау) | 248 |
| Якубаева К.С., Айтпаева А.С. Методическая система по формированию аудитивных навыков и умений у студентов-иностранцев на материале языка специальности | 253 |

К ЮБИЛЕЮ НУРСУЛУ ЖАМАЛБЕКОВНЫ ШАЙМЕРДЕНОВОЙ

*Быть учителем – не служба, а Богом данное призвание.
Высокую душу для этого следует иметь,
способную отдать свой пламень другим людям,
ничего не требуя взамен.*

Ибрай Алтынсарин



16 декабря 2018 года свой юбилей отмечает Нурсулу Жамалбековна ШАЙМЕРДЕНОВА – известный казахстанский ученый, внесший большой вклад в науку Казахстана, взрастивший несколько поколений педагогов, которые работают в системе образования всей страны. Шаймерденова Нурсулу Жамалбековна – доктор филологических наук, профессор Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, **почётный работник образования Республики Казахстан**, член научно-экспертного совета Ассамблеи народа Казахстана, вице-президент Алматинской Ассоциации антиковедов Казахстана, член Казахстанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Обладатель государственного гранта Республики Казахстан «Лучший преподаватель вуза» на 2007 г., 2011 г. Нурсулу Жамалбековна также **является почётным профессором Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова.**

За большой вклад в дело преподавания языков, распространения и популяризации языковой политики, воспитания молодежи Нурсулу Жамалбековна отмечена правительственными

наградами, почетными грамотами, государственными научными стипендиями, грантами, благодарственными письмами.

Нурсулу Жамалбековна родилась в Джамбульской области в столь знаменательную для Казахстана дату – 16 декабря. **Папа – Жамалбек Шаймерденов** – выдающийся общественный и государственный деятель Казахстана, мама – учитель истории и казахского языка. Окончила среднюю школу №20 имени Г. Титова в Шымкенте. В 1981 году окончила КазГУ им. С.М. Кирова (ныне КазНУ им. аль-Фараби) по специальности «учитель русского языка и литературы». Учеба в Москве определила ее путь в жизни, где в 1989 году под руководством Светланы Капраловой Нурсулу Жамалбековна успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Глоссы в памятниках письменности XI—XVIII вв. как материал для исторической лексикологии и лексикографии» (Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина). Консультантом кандидатской диссертации был известный тюрколог Игорь Добродомов, который дал интересное исследовательское направление. В 1998 году защитила докторскую диссертацию на тему: «Проблема экспликации семантики языковых единиц и лексикографические дефиниции» под руководством научного консультанта – профессора Элеоноры Сулейменовой (Казахский национальный университет им. аль-Фараби).

Нурсулу Жамалбековна является автором монографий, словарей, учебных пособий, типовых программ по базовым общелингвистическим курсам для филологических факультетов университетов: «Введение в славянскую филологию», «Старославянский язык», «Основы теории перевода» и др.; автор более 200 публикаций в Казахстане и за рубежом (Германии, Польше, России, Словении и др.); руководитель докторских, кандидатских и магистерских диссертаций. За вклад в русистику Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина награждена Государственной медалью Пушкина. От имени Российского зарубежного центра при МИД Российской Федерации вручена благодарственная грамота за вклад в развитие русского языка и дружбы народов.

Нурсулу Жамалбековна внесла огромный вклад в развитие научного потенциала страны, являясь Председателем Объединенного диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальностям 10.02.01 – русский язык, 10.02.19 – теория языка и доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (казахский язык в системе начального, среднего и высшего образования) (Д.14.61.27). Члены Объединенного диссертационного совета составляли творческую интеллектуальную элиту республики – это ведущие ученые Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова, а также приглашенные казахстанские и зарубежные ученые, активно и плодотворно работающие в области названных специальностей. В состав совета по специальности 10.02.01 – русский язык включены известный лингвист в области контрастивной функционально-семантической грамматики – проректор по научной работе КазУМОиМЯ им. Абылай хана профессор З.К. Ахметжанова; специалист в области методики преподавания казахского языка, автор учебников и учебных пособий, которые используются в системе среднего и высшего образования РК и Узбекистана, доктор филологических наук Маханбет Джусупов; исследователь проблем художественного билингвизма, ассоциированный профессор КБТУ А.Б. Туманова. Она автор монографии «Экспликация модульных смыслов в художественном дискурсе писателя-билингва. Монография. – Алматы: КазНТУ, 2006. – 209 с. и других научных трудов по русскому языку; один из разработчиков проблем толерантности в социальном, прагматическом, лингвокультурологическом аспектах – заведующая кафедрой русского и немецкого языков Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина Р.О. Туксайтова; доктор педагогических наук, профессор Кадашева К.К. (по автореферату) – заместитель председателя диссертационного совета – известный ученый в педагогической науке, автор методики уровневой технологии обучения казахскому языку.

В диссертационном совете, возглавляемом профессором Н.Ж. Шаймерденовой, с 2009 года по 2010 год было защищено девять докторских диссертаций и 26 кандидатских диссертаций, которые прошли все этапы предварительной экспертизы, а также полную процедуру защиты, оформления аттестационных дел и получения искомой ученой степени. Все диссертации были утверждены Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК, а их авторы в настоящее время работают в вузах Казахстана. Результаты многих научных исследований члены диссертационного совета оценили как вклад в решение крупных научных лингвистических проблем, имеющих важное социально-культурное значение для духовного развития и обогащения общества. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость диссертаций, защищаемых в нашем диссертационном совете, неоднократно подчеркивались в отзывах ведущих, оппонентов. Тесное сотрудничество председателя диссертационного совета профессора Н.Ж. Шаймерденовой с коллегами другим вузов Казахстана и России, активная деятельность членов совета способствовали тому, что для оппонирования докторских и кандидатских диссертаций в совет неоднократно приглашали докторов филологических наук не только из других диссертационных советов и вузов республики, но и ученых из других стран. Так, в Кокшетау приезжали российские ученые – Г.Е. Крейдлин, М. Грачев, Е.Ю. Юрина и др., а также известные казахстанские ученые – Н.И. Гайнуллина, Э.Д. Сулейменова, Г.Ю.

Аманбаева и др. Деятельность диссертационного совета Д 14.61.27 в КГУ им. Ш. Уалиханова являлась активной, многосторонней, творческой и плодотворной. Открытие диссертационного совета в г. Кокшетау было важным стратегическим направлением, позволяющим подготовить научные кадры для Казахстана.

Быть ученым – это значит быть терпеливым, вдумчивым человеком, обладающим невероятным запасом знаний, эрудиции, терпения, умением анализировать и сопоставлять. Быть ученым – это значит не принадлежать себе, ведь наука требует колоссальных затрат времени и сил!

Талантливый человек талантлив во всём! На примере Нурсулу Жамалбековны мы с лёгкостью в этом убеждаемся. Она не только выдающийся учёный и педагог с большой буквы, но также и прекрасный писатель. Она является **автором современных сказок**:



«Принцесса цветов», «Сказка о прекрасных птицах фламинго», «Первое путешествие Глоссика». Сказки Нурсулу Жамалбековны включены в рекомендуемый список художественной литературы для самостоятельного чтения (для школ с русским языком обучения), который составлен Национальной академией образования им. И. Алтынсарина с целью помочь ребенку осознать необходимость чтения, пробудить интерес к прочтению лучших книг.

В одном из интервью Нурсулу Жамалбековна рассказала: *«Мне хотелось, чтобы наши малыши имели возможность познакомиться с литературными, познавательными сказками. Поэтому я написала несколько книг для детей. К примеру, «Принцесса цветов» повествует об истории возникновения тюльпана, распространении нашего степного цветка по всему миру. Ярким впечатлением моей юности стало лицезрение взлета стаи розовых фламинго с озера Коргалжын, об этом я написала сказку. В ней возлюбленные Махаббат и Асылжан превратились в прекрасных птиц, спасаясь от злодейки Айдындонгелек. Сказка о Глоссике, мальчике, который любит читать, написана по мотивам моей диссертации. «Глоссы» - это научный термин, который обозначает «толкование непонятных, неупотребительных слов и выражений, встречающихся в древних письменных текстах». Я хотела, чтобы дети уже с малых лет знакомились с этим языковым феноменом».*



Восхищаясь Вашим многогранным талантом, мудростью и знаниями, мы хотим от всей души поблагодарить Вас за наставничество и руководство при написании научных трудов и диссертаций, а также за то, что Вы всегда готовы поделиться с нами своим бесценным опытом! Мы поздравляем Вас с наступающим юбилеем и желаем Вам дальнейших творческих успехов!

**Жакупова А.Д.,
доктор филологических наук, профессор, проректор по УиУМР
КГУ им. Ш. Уалиханова**

**Исмагулова А.Е.,
кандидат филологических наук, декан факультета филологии и педагогики
КГУ им. Ш. Уалиханова**

**ИМЯ КАК БЛАГОПОЖЕЛАНИЕ И КУЛЬТУРНЫЙ ЗНАК:
Н.Ж. ШАЙМЕРДЕНОВА В КАЗАХСТАНСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

*Имена выражают природу вещей.
П.А. Флоренский*

Есть имена как символы культуры, символы определенных качеств, событий, судеб. По ним определяют этнос и эпоху. По ним сверяют время в потоке сменяющихся цивилизационных картин мира. Это знаковые имена, о которых хочется говорить, писать, рассказывать. Они создают особое энергетическое поле, гармонизируют окружающих, собственной яркой уникальностью в своей культурной и научно-профессиональной среде, но и не только.

Таким именем в современной казахстанской лингвистике является имя Нурсулу Жамалбековны Шаймерденовой. И, прежде всего, надо сказать об имени, которым нарекли ее родители: оно состоит из двух слов, заимствованных в казахском языке из арабского: 'Нур' – свет, луч солнца, сияние и 'сулу' – красивый. В казахской культуре именование ребенка – это всегда особый ритуал: в имени закладывается, как правило, благопожелание родителей, мечты их о том, чтобы дочь несла в себе красоту и сияние, радовала окружающих. Не случайно эпиграфом мы выбрали слова выдающегося ученого философа и богослова о.П.Флоренского, который особое внимание уделял процессу именованию и говорил о том, что именно «имена выражают природу вещей». Вся жизнь нашего юбиляра соответствует этому благопожеланию ее родителей.

Русовед по образованию, историк и теоретик языка по дипломам, этнокультуролог по душе и по кругозору, педагог, Учитель и Наставник по призванию – Нурсулу Жамалбековна по широте интересов и необыкновенной образованности занимает достойнейшее место в интеллектуальном и культурном пространстве страны. О научной значимости, государственных наградах, медалях, знаках отличия Нурсулу Жамалбековны можно узнать из ее биографических справочников и резюме, но хотелось бы с гордостью и удовольствием отметить самые дорогие, полученные по указу президентов Казахстана и России награды и благодарственные письма: Государственная награда РФ – медаль А.Пушкина, подписанная указом Президента В.В.Путина и благодарственное письмо как члену Научно-экспертного совета Ассамблеи народа Казахстана, подписанное Президентом РК Н.А.Назарбаевым, а также нагрудный знак «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан». Наука – это мир Н.Ж.Шаймерденовой, в котором выросли ее ученики и все, кто хоть раз обращался к ней за консультацией. Нам невиданно повезло, что в последний год работы диссоветов по защите кандидатских и докторских диссертаций один из них возглавила Нурсулу Жамалбековна Шаймерденова – председатель Объединенного диссертационного совета (ОД 14.61.27) в Кокшетауском государственном университете имени Ш. Уалиханова. Это было время, когда надо было успеть «впрыгнуть в последний вагон» и хоть на подножке уходящего поезда въехать-вписаться в вожделенную, как представлялось, касту обладателей ученых степеней. Казалось, полстраны ринулось в ученые, перетряхивая все мыслимые родственные, клановые, служебные связи, дабы протиснуться в ряды соискателей. Как удержать в такой обстановке достойный уровень представляемых к защите диссертаций? Непростая, очень деликатная и невероятно ответственная задача для председателя диссовета! Суждение времен оттепели шестидесятых «Талантам надо помогать – бездарности пробьются сами» и поныне остается девизом людей честных, чистыми руками делающих свое дело – это о Нурсулу Жамалбековне на ее тяжелом посту в тот год. И повторю: нам невиданно повезло с таким председателем диссовета! А еще больше нам повезло, что мы не только поработали «в команде» и рядом с настоящим большим ученым и приобщились к высокой культуре научных бесед и дискуссий, а познакомились с замечательным человеком, душевно щедрым, великодушным, обаятельным, остроумным и потрясающе харизматичным! Рядом с Нурсулу Жамалбековной нельзя было ни хитрить, ни лукавить, чувствовалось ее природное, естественное благородство, неприятие любой фальши. Сочетание интеллекта и житейской мудрости с тонкой душевной организацией, редким чувством эмпатии, расположенности к собеседнику делали общение с Нурсулу Жамалбековной невероятно приятным и, как потом оказывалось, реально полезным: появлялась уверенность в себе, желание работать, а проблемы становились решаемыми (чаще всего с ее же помощью). Иногда даже простое присутствие Нурсулу Жамалбековны разряжало обстановку, снимало волнение и вносило

спокойствие. Помнится, как однажды накалилась и была взвинчена обстановка во время кандидатского экзамена по спецпредмету: соискатели буквально потеряли дар речи, и кто-то из сочувствующих за дверью кинулся за Нурсулу Жамалбековной. Она вошла с улыбкой и шуткой, порадовалась хорошей погоде и пожелала такой же в нашем общем доме и в душе у каждого, попросила «разрешения» поприсутствовать. Не было вздохов облегчения или улыбок на бледных лицах присутствующих, но всё, абсолютно всё сразу поменялось: наполнилась воздухом аудитория, порозовели щеки, спазм немоты отступил – отпустило! Невозможно было в присутствии Нурсулу склочничать или тешить мелочное самолюбие, нельзя было ронять себя в ее глазах. Молодая, очаровательная, умница и красавица Нурсулу (большинство членов совета были намного старше ее) была непререкаемым авторитетом, вызывала безусловное восхищение и уважение.

Удивительно гармоничное и естественное сочетание большого ума и большого сердца (и необыкновенно теплая внешняя красота!) – на самом деле редкое человеческое дарование, которым наделена Нурсулу Жамалбековна. Поразительно, как ее хватало на всех, кто к ней обращался. Кажется, помочь она могла и искренне хотела каждому. Награды, успехи, признание и научный Олимп не изменили ее и не обездушили: это в одиночестве бывает холодно на самом вершине, а Нурсулу Жамалбековна никогда не оставалась одна – ни в самые тяжелые времена такой непростой своей судьбы, ни, конечно же, в минуты радости, успеха, триумфа! И при всем том, ни тени снобизма или высокомерия, искренность и достоинство, красота внешняя и внутренняя – следствие поистине аристократического воспитания и великодушия (от ‘величия души’). Если бы существовал Оскар «Самому душевному Ученому» – в числе первых награжденных должна была бы стать Нурсулу Жамалбековна Шаймерденова!

Каждый из нас, кто прикипел и приобщился к Нурсулу Жамалбековне и ее окружению (ее «команде»), мог очень много получить для себя и со стороны профессионализма, и в плане воспитания в себе замечательных душевных качеств – благодарности и преданности, умения прощать и понимать, силы духа в преодолении самых болезненных испытаний в жизни... Это блестящий мастер-класс общения с любой аудиторией, до мелочей продуманной организации любого мероприятия (хотя это скучное казенное слово никак не соответствует атмосфере тех встреч, собраний, вечеров, презентаций, которые при всей их безусловной содержательности становились запоминающимися праздниками со своеобразным девизом и милыми рукотворными подарками на память); это особый дар чувствовать, что людям нужно, и дарить им радость и красоту – любимое, кстати, слово Нурсулу Жамалбековны: «Это можно/нужно сделать красиво!». Потому так понятно и ее увлечение сказкой и сказочностью в жизни, в литературе и в науке: сказка украшает и возвышает жизнь, дает крылья фантазии и творчеству, подпитывает каждого тем, чего ему не хватает. Сказочное зазеркалье – как отражение улучшенной, облагороженной, желанной и замечательной картины мира. Когда-нибудь верные помощницы Нурсулу Жамалбековны, талантливые и такие же харизматичные ее ученицы непременно напишут о своем обожаемом наставнике красивую книжку воспоминаний «О нас – наискосок» (спасибо за очерки Р.М.Фрумкиной!) об этом счастливом времени. И состоится не одна встреча в ее программном проекте «Эпоха и личность» о яркой, красивой, талантливой, уникальной личности Нурсулу Жамалбековны Шаймерденовой!

Долгие лета Вам, дорогая Нурсулу Жамалбековна! Вам суждено быть необходимой и незаменимой, притягательной и обожаемой еще на долгие-долгие годы ... Будьте счастливы!

Дмитрюк Н.В., Мезенцева Е.С.

Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, г. Шымкент

УДК 801.8

О. А. Анищенко, Н. Г. Омарова

Доктор филологических наук, профессор, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: olga_alex62@mail.ru

магистр педагогических наук, преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: Nurlugul@list.ru

**ЦВЕТОВАЯ ТРИАДА В ФИЛОСОФСКИХ СКАЗКАХ «КЛАДОВАЯ СОЛНЦА»
М. ПРИШВИНА И «БОЛОТНЫЙ ПРИНЦ» Л. ТАЛИМОНОВОЙ**

Статья посвящена семантике цвета в философских сказках. Авторы статьи анализируют средства воплощения символики цветообозначений в творчестве М. Пришвина и Л. Талимоновой. Цветовые номинации выполняют ассоциативную и символическую функции, служат более яркому воплощению индивидуально-авторского сознания. Цвет в сказках писателей создает настроение, обладает оценочностью и придает образам символический смысл.

Ключевые слова: философская сказка, семантика цвета, цветовая триада, поэтика, художник, живопись, картина.

ВВЕДЕНИЕ

Всякий цвет может быть прочтён, как слово, или истолкован, как сигнал, знак, или символ [1]. В художественном мире писателя всегда есть определенная лексико-семантическая группа слов, обозначающих цветосветовые представления личности [2, 34].

История исследования русской литературной колористики имеет давние традиции. Выделяются труды, в которых раскрывается значение и функционирование колористической лексики в поэтических текстах XVIII-XIX в.в. (Зубова Л.В., Надиров С.С., Некрасова Е.А., Соколова Л.Ф.) изучены необычные сочетания с прилагательными цвета (Грановская Л.М., Качаева Л.А., Кругликова Л.Е., Нефёдова Т.П., Панкратьева А.С.), проанализирована символика цвета (Гуриев Л.С., Кожемякова Е.А.), обобщены разные аспекты значения колоративов (Бахилина Н.Б., Лосев А.Ф., Макеенко И.В., Фрумкина Р.М., Щерба Л.В.).

Л. В. Щерба указывал на важность роли цвета в художественном произведении: «Цветопись – один из существенных элементов стиля языка, посредством которого выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [3, 97].

Академик В.В. Виноградов подчеркивал, что для художников слова очень важны распределения света и тени при помощи выразительных речевых средств, переливы и сочетания словесных красок [4, 216].

Настоящее исследование посвящено семантике цвета в философских сказках М. Пришвина «Кладовая солнца» и Л. Талимоновой «Болотный принц». Писателей роднит тема природы, взаимодействия человека и окружающего мира, единства всего живого. Жизнь природы, приобретающая переносный, метафорический смысл, оказывается в их философских сказках инструментом познания. **Впервые будет** выявлено сходство в философском понимании жизни, в мотивах добра и любви, в вербализации образа природы.

Мир произведений писателей полон красок и красочных сравнений. Исследование семантики цветовых номинаций в философских сказках М. Пришвина и Л. Талимоновой позволяет понять функции и роль колоративной лексики в построении и восприятии художественного текста, раскрыть замыслы авторов, заложенные ими идеи, а также выявить поэтико-философское своеобразие творчества писателей.

Теоретико-методологическую основу данного исследования в области изучения литературной колористики составляют работы Н.Ф. Аверина, Н.В. Борисовой, В.В. Виноградова, Н.В. Гидрович, Т.Я. Гринфельд-Зингурс, С.К. Ильина, К.А. Кочновой, В.А. Москович, Д.А. Соколовой, Л.В. Щербы.

В основу исследования положен комплексный подход, объединяющий сравнительно-исторический, сравнительно-сопоставительный, биографический и текстологический методы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Лексико-семантические группы, передающие цвет, краски окружающего мира, в творчестве писателя выполняют особые функции, создают не только неповторимый образ, но и несут идейно-художественную нагрузку [5, 52]. Благодаря цвету, в нашем сознании складываются различные образы окружающего мира. Цветовой мир авторского видения помогает читателю глубже понять идейное содержание художественного произведения, слова-краски позволяют заглянуть в мысли и чувства писателя, понять смысл произведения, позволяют прикоснуться к наследию русских традиций. Автор может использовать цвет интуитивно или целенаправленно, акцентируя на нем внимание или делая его вспомогательным средством, создавая при этом определенную эмоциональную характеристику образа, пейзажа или обстановки.

Михаил Михайлович Пришвин, создатель неповторимых образов природы, писал, что он в душе своей живописец, а еще верней, музыкант. Но, не приученный к рисованию, он стал пользоваться словами как красками и линиями. «Мое настоящее искусство – живопись, – говорил Пришвин – но я не могу рисовать, и то, что должно быть изображено линиями и красками, я стараюсь делать словами, подбирая из слов цветистее...» [6, 18]. Как отмечает Н.В. Борисова, «цветовая палитра Пришвина глубоко символична и, несомненно, подчинена художественному замыслу» [7, 82]. Богатые возможности цветовых деталей показаны в произведении М.М. Пришвина «Кладовая солнца», жанр которого он определил как «сказку-быль», как философскую сказку, соединившую правду и вымысел.

Во всем великолепии красок предстаёт перед нами и современная философская сказка о единстве человека и природы Л. Талимоновой «Болотный принц». Её творчество соединяет в себе фантастическое и реальное, провидение и конкретность, создавая этим ощущение новой реальности. Любовь Талимонова даёт возможность своим читателям ощущать бесконечность видений и образов, созданных языком метафор, языком цветовой гаммы. Все образы, изображенные Л. Талимоновой в сказке живописны, словно нарисованные акварелью. Писатель оперирует всеми цветами и оттенками, окружающими ее.

В данном исследовании внимание обращено на семантику белого, красного и чёрного цветов в сказках «Кладовая солнца» М. Пришвина и «Болотный принц» Л. Талимоновой. Эти цвета являются устойчивой триадой в символике цвета, они соотносятся с основными природными стихиями (воздухом, огнём, землёй, водой).

Красный цвет в произведениях устного народного творчества олицетворял собой все возвышенное, торжественное, прекрасное, использовался для описания древнейшего объекта почитания - Солнца и связанных с ним образов огня, света и тепла, без которых невозможна жизнь на Земле.

Красный цвет часто используется М. Пришвиным в сказке «Кладовая солнца». Например, традиционно этим цветом автор передает жизненную силу солнца: «...солнце погрузило как будто под землю золотые ножки своего трона и, большое, чистое, красное, нижним краешком своим коснулось земли» [8, 244]. Красный цвет у писателя предстаёт в

различных тонах: *кровояно-красный, тёмно-красный, красно-рубиновый*. Так, описывая лесную ягоду (бруснику, клюкву, костянику), Пришвин подчёркивает её красочные оттенки: брусника *кровояно-красная* («*Так же и брусника **кровояно-красная** ягода, листики тёмно-зелёные, плотные, не желтеют даже под снегом...*» [8, 240]), клюква *тёмно-красная* («*Эту весеннюю **тёмно-красную** клюкву парят у нас в горшках вместе со свеклой и пьют чай с ней, как с сахаром*» [8, 218]), костяника *красно-рубиновая* («*Костяника, **красно-рубиновая** ягодка кисточкой, и каждый рубинчик в зелёной оправе*» [8, 240]). Красно-рубиновый цвет костяники в сказке говорит о ценности и красоте этой ягоды. «*В глухих местах, где живет огромная птица глухарь, встречается костяника, **красно-рубиновая** ягода кисточкой, и каждый **рубинчик** в зелёной оправе*» [8, 240]. Ещё один оттенок красного цвета у Пришвина – *огненный*. Тетерев Косач расцветает в лучах восходящего солнца: «*На голове его гребешок загорелся **огненным** цветком*» [8, 224]. Здесь слово «огненный» подчёркивается словом «загорелся». Огненный цвет – обжигающий, одновременно притягивающий и пугающий: «***Красный** цвет пугает волков, и запах **кумача** страшит, и особенно боязливо им бывает, если ветерок, пробегая сквозь лес, там и тут шевелит этими **флагами***» [8, 231].

Автор также использует цветообозначения-словосочетания со сравнительным оборотом: «... она [Настя] сама так рассердилась, что вся ***красная, как кумач***, плюнула вслед ему и пошла за клюквой по общей тропе» [8, 227]. «... палестинка вся ***красная, как кровь***, от одной только клюквы», «...и так много бывает ягоды, что место, кажется, ***кровью*** полито» [8, 220]. Сравнения (как кумач; как кровь; кажется, кровью полито) способствуют усилению красного цвета и эмоционально воздействуют на читателя. Эмоционально насыщены и примеры описания губ тонущего в болоте мальчика Митраши (сначала *синеющих, застывших* и потом (после спасения ребёнка) *краснеющих, оживающих*): «...*омертвелые, синеющие губы маленького человека стали наливать **кровью, краснеть, зашевелились***»). Красный цвет – это цвет крови, жизни, но вместе с тем у Пришвина он многозначен, ассоциируется и со смертью: *место ягод, «кажется, **кровью** полито»; птицы в предвкушении добычи «созывают своим криком все сорочье племя на **кровавый** пир»*.

Важную и заметную роль играет красный цвет и в сказке «Болотный принц» Л. Талимоновой, где в большей степени характерна положительная трактовка красного цвета. Он символизирует солнечный свет («... в последних лучах заходящего солнца вся равнина окрасилась в ***ярко-красный** цвет*»), стихийную силу огня, энергию («... появились ***красно-медно-рыжие** огневики и стали плясать вокруг горящего дерева*» [9]; «... а ***красный** конь огненной стрелой скакал по степи»; «Впереди всех бежал **огненно-красный** конь...*» [9]. Огненная лошадь в сказке «Болотный принц» впряжена в огненную колесницу богов Солнца и Солнечного Ветра.

Лингвистические исследования подтверждают тот факт, что в основе любой цветовой символики лежит противопоставление таких категорий как свет и тьма. Жизнь человека всегда регулировалась сменой дня и ночи: свет и день ассоциировались с активной деятельностью, теплом, жизнью, ночь и темнота – с пассивностью, холодом, смертью, опасностью. Из этого становится ясно, что универсальными для каждой культуры являются представления о положительном значении белого и светлых цветов спектра и негативном – черного и темных цветов спектра. Оппозиция белый цвет – черный цвет доказывает, что в большинстве культур – это первооснова [10, 32].

В сказке-были «Кладовая солнца» белый цвет ассоциируется с дневным светом («*Весной заяц долго и при **белом** свете бродит открыто и смело по полям и дорогам*» [8, 233]), олицетворяет добро («*По этой цвета **белого** траве можно было далеко впереди себя понять, где проходит тропа человеческая ... высокая трава **белоус** – неизменный спутник тропы человеческой*»); символизирует чистоту, аккуратность («*чибис с **белыми** подкрыльями*», «***белая** куропатка*», «...***белое, чистейшее** белье подхвостья...*», «*пучок **белых** и радужных перышек...*»).

М. Пришвин и Л. Талимонова используют белый цвет, близкий фольклору, в значении красивый. Белая лилия (купава) в сказках «Кладовая солнца» и «Болотный принц» – символическое воплощение красоты и чистоты. У М. Пришвина: «*В обыкновенной елани всегда бывает видна хоть чуть-чуть водица, прикрытая белыми прекрасными водяными лилиями, купавами*» [8, 238]. И у Л. Талимоновой в «Болотном принце»: «*Если на озере прекрасная белая лилия росла хотя бы в воде, то великолепные цветы и деревья в удивительном саду росли ни на чем*» [9].

В сказке «Болотный принц» белый цвет радует, призывает к жизни. Это символ невинности, чистоты, праведности, света, солнца, жизни. Белый цвет ассоциируется с чистотой и аккуратностью земных природных существ. Например, при описании внешнего вида болотанов: «*Под эту музыку на сцену вышли очень нарядные и очень радостные болотаны: по десять человечков в зелёных юбочках с белыми кружевными передничками, в белых кофточках, чёрных вышитых жилеточках, в полосатых гольфах, в мягких кожаных туфельках и с белыми бантиками в косичках – с одной стороны, и по десять человечков в чёрных брючках, белых кофточках, зелёных вышитых жилеточках, в полосатых носках и кожаных туфельках – с другой стороны*» [9], колосовичков: «*Один из человечков был одет в белую вышитую блузочку и небесно-голубой сарафан, а на другом человечке были светло-серые брючки и белая рубашка навывпуск, подвязанная голубым вышитым пояском*» [9], шкодунов: «*Во всём белом: в белых платицах, расшитых золотыми и серебряными нитками, в белых гольфах, туфельках и бантиках, а также в белых брючках, туфельках, кофточках и жилеточках, вышитых золотом и серебром, шкодуны выглядели не просто великолепно, а как-то даже сказочно*» [9]. Белый цвет в описании образов подчеркивает истинность помыслов и искренность в любви.

Если белый цвет радует, то чёрный внушает печаль и депрессию, напоминает о смерти. В природе они сменяют друг друга или сосуществуют. Чёрный цвет – это таинственное и неизданное. Он ассоциируется с тьмой, ночью, видениями, бунтом, разрушением.

У Михаила Пришвина в сказке «Кладовая солнца» символический образ черного ворона выступает вестником гибели: «*И чёрный ворон, стерегущий свое гнездо на борине, облетая по сторожевому кругу болото, заметил маленького охотника с двойным козырьком*» [8, 236]. «*И, мгновенно остановив шумный помах своих крыльев, резко бросил себя вниз и опять раскрыл крылья почти над самой головой человечка. Маленький человек не решился даже показать ружье чёрному вестнику своей гибели*» [8, 239].

В фольклоре понятие «чёрный ворон» означает символ смерти. Его связывают с миром мертвых, с землей и небом. «*Как трупная птица черного цвета с зловещим криком ворон хтоничен, демоничен, связан с царством мертвых и со смертью, с кровавой битвой... выступает вестником зла*» [11, 245]. Не случаен выбор Пришвиным народной песни, повествующей о погибающем воине. «*Услышав перекличку ворон и стрекот сорок, Митраша ничуть не струсил, – что ему было трусить, если под его ногами тропа человеческая: шел такой же человек, как и он, – значит, и он сам, Митраша, мог по ней смело идти. И, услышав ворона, он даже запел: «Ты не вейся, чёрный ворон, над моею головой»*» [8, 237]. В песне ворон понимается и как вестник скорой смерти (иногда говорят, что смерть принимает образ птицы – черного ворона), и как посланник умирающего к остающимся на земле родным [12, 40].

Лексема чёрный в сказке «Кладовая солнца» Михаила Пришвина является также средством прямой, реальной характеристики предметов и окружающей обстановки: «*В хату вошла большая рыжая собака с черным ремешком по всей спине. У нее под глазами были черные полоски с загибом вроде очков*» [8], «*чибис с круглыми черными крыльями и белыми подкрыльями*», «*Вот взять ягоду чернику, – та растет, и ее видишь: стебелечек тоненький тянется вверх, по стебельку, как крылышки, в разные стороны зеленые маленькие листики, и у листиков сидят мелким горошком черничники, черные ягодки с синим пушком*» [8]. Слово-цветообозначение чёрный активно взаимодействует со словами лучи солнца, нагревается, тепло, горелый, создавая образ пня: «*А большой чёрный пень собирает в себя*

лучи солнца и сильно нагревается (...) Но пень, **чёрный** и большой, еще сохраняет тепло. (...) И так она приползла к **горелому** пню...» [8, 243].

Символично употребление чёрного цвета и в сказке «Болотный принц» Л. Талимоновой. Чёрный в сказке Л. Талимоновой отражает отрицательную сторону жизни в случаях, когда он соотносится с нечистой совестью и плохими побуждениями. Так, в Чёрном замке живет хозяйка Главная Тень. В своём ослепляющем желании владеть миром, повелевать и властвовать всеми существами и людьми с помощью бездушных слуг, чёрных духов, она сеет вражду и злобу: «*Главная Тень с большими **чёрными** глазами и великоленной **чёрной** косой до пояса... её одежды всегда были **чёрного** цвета...*» [9]. Цветовой колорит у Л. Талимоновой неразрывно связан с героями ее произведений, выступая в качестве необходимого символа. Чёрный цвет **символизирует силу зла, обман**. Но именно чёрный цвет в сказке Л. Талимоновой даёт начало и всему новому, в темноте рождается новая жизнь. Постигает мудрость Новый Человек, бывший шут Главной Тени Чёрный дух, получивший душу в волшебном саду Великого Света: «*Чёрный дух был вне себя от радости. Ему вдруг ужасно захотелось высказать благодарность Великому Свету...*» [9]. Победу одерживают силы света.

Цветовая палитра, являясь частью идиостилия мастера слова, дает представление об особенностях видения действительности и ярко раскрывает писателя как языковую личность. Стремясь показать красоту родной природы, ее насыщенность красками, М. Пришвин создает в своих произведениях живописные картины: «... Гляжу на лес, засыпанный снегом, расцвеченный лучами заходящего солнца, и мне возвращается старая душевная мысль о том, что удержать эту красоту можно только красками и что тут в красках всё дело. И мне вспомнилось одно подслушанное определение: пространство – это цветосозидающая сила...» [13, 23]. М. Пришвина и Л. Талимонову объединяет и желание передать буйство красок не только вербальными средствами. Так, М. Пришвин старается запечатлеть описываемое фотоаппаратом, называя себя «художником света» и считая, что использование фотографий в тексте поможет дополнить авторский словесный образ авторским же зрительным образом [14]. Л. Талимонова иллюстрирует сказки картинками. «Каждая картина, – делится сокровенным писатель, – это целая история, мир, легенда, сказка, которую я рассказываю людям, не применяя слов. Если кто-то хочет узнать, что и кто я есть, пусть читает мои сказки и смотрит картины, – там всё» [15].

ВЫВОДЫ

Таким образом, цвет занимает особое место в сказках М. Пришвина и Л. Талимоновой, отражает мысли и чувства героев, создаёт эмоциональный фон произведений. Семантика цвета, как правило, близка к его национальной символике, однако каждый автор интерпретирует и детализирует значение цвета по-своему, что придает произведениям особый колорит и уникальность. Колоризм в произведениях обусловлен, с одной стороны, реальным миром, а с другой – миром символов. Так, красный цвет в сказках М. Пришвина и Л. Талимоновой получает разнообразную семантическую окраску – как положительную, так и отрицательную. В сказке «Кладовая солнца» он передаёт множество настроений, притягивая (в описании красоты природы) и отталкивая (символизируя опасность, смерть). Символическое значение красного цвета в сказке «Болотный принц» Л. Талимоновой ассоциируется с огнем, энергией, солнцем. Семантика чёрного цвета у писателей ассоциируется с грустью, тоской, наполняет атмосферу произведения глубоким чувством тревоги, опасности. *Белый* в сказках М. Пришвина и Л. Талимоновой имеет схожую эмоциональную окраску и противопоставляется *чёрному*, вызывая ряд положительных эмоций, чувство светлого, возвышенного, божественного, невинного.

Изучение семантики цвета позволяет определить смысл возникновения и усложнения образных ассоциаций, углубить представления об индивидуальности слога писателей. М. Пришвин и Л. Талимонова – художники, для которых одной из важнейших задач является создание эстетического впечатления, большое внимание они уделяют колориту, то есть

совокупности цветов живописного произведения при создании целостного и гармоничного образа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Соколова Д.А., Ильина С.К. Цветопись в художественно-речевой системе поэта // Филология и литературоведение. 2015. – № 9 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://philology.snauka.ru/2015/09/1698>
2. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования живописной образности в художественной литературе // Литература и живопись. – Л.: Наука, 1982. – С. 31-65.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 188 с.
4. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
5. Кочнова К.А. Вопросы изучения языковой картины мира писателя // Гуманитарные научные исследования, 2014. – № 11 (39). – С. 51-54.
6. Пришвин М.М. Дневники 1926-1927. – М.: Русская книга, 2003. – 588 с.
7. Борисова Н.В. Жизнь мифа в творчестве М.М. Пришвина. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2001. – 316 с.
8. Пришвин М.М. Кладовая солнца. Сказка-быль // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Художественная литература, 1983. – Т. 5. – С. 216-253.
9. Талимонова Л. Болотный принц // [Электронный ресурс]: [TheLib.Ru](http://theLib.Ru) –Режим доступа: http://theLib.ru/books/lyubov_talimonova/bolotnyy_princ-read.html
10. Бакеева Д. А. Символика цвета в разнообразных культурах мира: мифологический этап // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. № 6 (20): в 2-х ч. Ч. II. С. 30-33.
11. Мифы народов мира: Энциклопедия. В 2 т. – М., 1998. – Т. 1. – 672 с.
12. Боровская Е. Р., Пошина С. А. Христианские ценности в «Кладовой солнца» М. М. Пришвина // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2010. Вып. 4 (19). С. 26–42.
13. Пришвин М.М. Лесная капель / Избранное – М.: Издательство «Правда», 1977 г. – 394 с.
14. [Пришвин М.М. Фотографии и дневники. 1929-1936](#) // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [Дилетант](#)
15. Маевская Г. «Жизнь даровало Небо бедной душе моей». Жизнь и творчество Любви Талимоновой // Международный литературный клуб Интерлит // [Электронный ресурс] – <http://www.interlit2001.com/talimon-ab-3.htm>

О.А. Анищенко, Н.Г. Омарова

Л.Талимонованың «Күн қоймасы» және М. Пришвинның «Батпақ ханзадасы» атты философиялық ертегілеріндегі түстік триада

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Мақала философиялық ертегілер түсінің семантикасына арналған. Мақала авторлары М. Пришвин мен Л.Талимонованың туындыларында түсті терминдердің символизмін бейнелейтін құралдарды талдайды. Түс номинациясы ассоциативті және символикалық функцияларды орындайды және жеке автордың сана-сезімінің айқын көрінісі болып табылады. Жазушылардың ертегілеріндегі түстер көңіл-күйді көтереді, ризашылық сезімін тудырады және суреттердегі бейнелерге символдық мән береді.

O. Anichshenko, N. Omarova

Color triad in philosophical fairy tales «Pantry of the Sun» by M. Prishvin and «The Swamp Prince» by L. Talimonova

Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov
Kokshetau, Kazakhstan

The article is devoted to the semantics of color in philosophical tales. The authors of the article analyze the means of embodying the symbolism of color terms in the works of M. Prishvin and L. Talimonova. Color nominations perform associative and symbolic functions, serve as a more vivid embodiment of individual author's consciousness. Color in writers' fairy tales creates mood, has appreciation and gives the images a symbolic meaning.

UDC 81.37

B.T. Aubakirova, K.M. Mandel

MA, PhD Student, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, e-mail:
tolegen.bakhyt@gmail.com

PhD, habil, Associate professor, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, e-mail:
mandel.kinga@ppk.elte.hu

THE CONCEPT OF MULTILINGUALISM

This article is dedicated to the issues of identifying the concept of “multilingualism”. The relevance of designating multilingualism and multilingual education is also presented in this article. It grasps different approaches and definitions towards “multilingualism” from different perspectives taking into consideration the researchers’ research field and focus. The concept of “multilingualism” is analyzed in various contexts including the European and Kazakhstani cases. It should be mentioned that this article also involves important reasons of why different nations are implementing multilingualism policy and multilingual education as well as Kazakhstan. Definitions from different dimensions were classified and analyzed in this article accordingly.

Key words: multilingualism, bilingualism, language, multilingual education, research, concept

INTRODUCTION

Multilingualism and diversity is regarded as an intrinsic part of European Union. Nowadays there are a number of learners residing with various cultures and languages experiencing different school systems. While growing up in such a shifting multilingual and multicultural society people may represent themselves not only with one language and culture but they are able to be adjust to any situation with a plenty of languages. Therefore, in such a changeable social contexts multilingualism is considered as the way of life but not a big poser that needs a solution [1].

Multilingualism began to become an essential trial for a great number of national educational systems which lead to the diversification in the nations. As a result of it there are a flood of learners with different language and cultural backgrounds and it leads to the requirement for them to communicate in multitudinous languages because their native languages are not applicable in the schools they study [1]. That is why Blommaert (2010) argues that expanding mobility are changing the learners’ cultural and language approach in the school system in Europe.

It is apparent that multilingual education is not a reality in most of the European countries but in some of them like Luxembourg and Switzerland multilingual education had started many decades ago. But there are a number of challenges in the field of multilingual education system in Europe

and beyond. It is significant to indicate that there are several European Union countries such as The Netherlands, Spain, Switzerland, Luxembourg and etc that are striving to develop multilingualism and multilingual education in their education systems and accordingly there are following vital reasons for its implementation:

- ✓ Cultural migration;
- ✓ Political and economic motivations;
- ✓ Moving for professional reasons including multi-national couples;
- ✓ Historical heritage, geographically concentrated [1].

One of the basic reasons of why European Union is officially promoting multilingualism is the more nations launch multilingual setting in education, the more mobility among various countries is promoted. The challenging issue is to adapt to such a complex settings providing high quality education and at the same time to meet the learners' necessities and equipoising political, cultural and social exigencies (Ibid).

As for the case in Kazakhstan related to the multilingualism and multilingual education settings is a bit different. For example, in Kazakhstan the introduction of multilingual education aims at holistic development of the country.

“Kazakhstan must be regarded as a high-educated country all over the world, the population of which speaks three languages: Kazakh as a state language, Russian as a language of international communication and English as a language of successful integration into global economics” (N.A. Nazarbayev in the Address to the Kazakhstani people “New Kazakhstan in new world”, 2007).

Kazakhstan is attempting to be a developed country and enter the list of thirty developed countries in the world (*Course towards the future: modernization of Kazakhstan's identity*, 2017). The importance of implementing and developing multilingualism and multilingual education in Kazakhstan lies on acquiring knowledge of three languages Kazakh, Russian and English starting to be taught from primary school up to higher education. The competence of three languages would hopefully offer young people more opportunities to proceed their study abroad, to have access to a larger labor market, and to bring foreign investments and work assignments in the country. Learning languages contribute to the development of critical thinking and enlarging other cognitive and communication skills. To train competitive and competent people, as well as human capital through languages is the main priority for generating innovation and modernization in all spheres of life that supports the advancement of knowledge-based society [2].

The significance of multilingualism in Kazakhstan is taking its height due to the “State Program of Education Development for 2011-2020” developed by the Ministry of Education and Science the importance of learning three languages including Kazakh as state, Russian as language of international communication and English as the language of integration to global economy are highly emphasized [3]. It indicates that Kazakhstani people should acquire all three above-mentioned languages. Now on the basis of a multilingual education project “Trinity of Languages” it is being integrated and developed in the context of Kazakhstani higher education institutions. This is the most significant Kazakhstani language policy that requires the possession of three languages.

MAIN PART

The widespread usage of more than two languages was driving the researchers discover the concept of multilingualism. In accordance with UNESCO, the concept of "multilingual education" denotes the usage and implementation in education at least three languages: native, regional, national and international [4].

There are several terms used in this research field (“polylingualism”, “bilingualism”, “multilingualism”, “multilingual education”, “polylingual education”, “bilingual”, “multilingual”) which will be analyzed and differentiated in this study.

Both concepts of bilingualism and multilingualism are very complex and widely used multidimensionally. A number of researchers who argue on the needs of clarifying the distinction between bilingualism and multilingualism as opposed to using bilinguals as “a blanket term

entailing multilinguals as one variation” (Aronin & Hufeisen, 2009, Cenoz & Genesee 1998; De Angelis, 2007). In this case the dilemma is that the definitions on bilingualism are also contradictory to each other. For instance Grosjean (2010) argues that bilinguals are “those people who need and use two or more languages (or dialects) in their everyday lives”. However at the same time another example can be seen in the work of Valdes and Figueroa (1994) they identify it “as an individual who possesses more than one language competence”. The term bilingual “is used to refer to one type of multilanguage user who uses two languages, whereas multilingual refers to users of more than two languages such as trilingual, quadrilinguals, and so forth” [5].

Multitude of researchers are being interested in the field of exploring multilingualism (Weinreich, 1953 & Vildomec, 1963, Kemp, 2009) but mostly they focused on the context of sociolinguistic studies and other researches are dedicated to the psycholinguistic studies [6]. Notwithstanding the broad dimensions of multilingualism this term has been researching and analyzing in educational perspectives which allows us to know that this term is considered to be of utmost importance in building comprehensive interests that has been analyzed for few past decades with different methodologies [7].

The term of multilingualism sometimes betokens extended view of earlier research on bilingualism and second language acquisition [8]. Hence, a multilingual is delineated as an individual who masters more than two languages in a native level of proficiency [9]. Whereas Cenoz and Genesee (1998) highlight the importance of economic and social matter a large number of people possess two and more languages in their routine [10]. But in accordance with Saville-Troike (2006) they argue that the researchers do not emphasize the proficiency level of languages of those people who we can consider as multilinguals [11]. The goal of multilingual competence should not be acquired as native-like skills in speaking in other languages but learners’ language proficiency should be based on their necessities and intentions [12].

The Table 1 is outlining that there are various approaches towards the concept of “multilingualism”. These definitions are classified from different perspectives taking into consideration the authors’ research field and what they focus on.

Table 1 – Classification of definitions of terms

| | Terms in use | Definitions given by the author(s) | Author(s) |
|--|--|--|--------------------------|
| | Multilingualism | “the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life”. | Aronin and Britta (2009) |
| | Polylingual education | “a purposeful, organized, normalized triune process of training, education and development of an individual as a poly-language personality on the basis of simultaneous acquisition of several languages as a "fragment" of the socially significant experience of the mankind embodied in the language knowledge and abilities, language and speech activity as well as in the emotional and valuable relation to languages and cultures” | Zhetpisbayeva (2009) |
| | Multilingual education-bilingual education | “any school program in which more than one language is used in the curriculum to teach non-language academic subject matter or in | Bialystok (2016) |

| | | | |
|--|-----------------|--|-----------------|
| | | which the language of schooling does not match the language of the home or community. The reasons for in-corporating the languages, the specific languages chosen, the structure of the program, and the relation between the school languages and the community, vary widely and influence educational outcomes”. | |
| | Multilingualism | “usage of two or more languages referred to the individuals or to societies” being able to speak in a plenty of various contexts. | Biseth (2009) |
| | Multilingual | “the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education”. | McArthur (1992) |

The fundamental concept of “polylingualism” has almost the same meaning with the derivative term of “multilingualism” and the same as “polylingual education” and “multilingual education” and it is considered to be originated from English term [13]. The term “Multilingualism” or “Multilingual education” are very often used and implemented alongside with the term “Polylingualism” in many different scientific and academic studies [14]. The term “Multilingualism and multilingual education” is regarded to be applicable in this research because these terms are most broadly and frequently used around the world.

Researchers are defining the term multilingualism with slight differences due to the heterogeneous focus of their research areas. In the following part we will present and analyze in detail sociolinguistics, educational, linguistics, multilingual education and psychological, psycholinguistics approaches of this term.

Aronin and Britta (2009) are offering a sociolinguistic definition in their study *The Exploration of Multilingualism*: they understood as the multilingualism as “*the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life*”. This definition put accent on the social issues indicating the usage of “*more than one language*” and making an emphasis on “*everyday life*” [15]. In contrast, Bloomfield (1993) argues that a multilingual utilizes more than two languages as in a native level. Comparing to the definition of Aronin and Britta, Bloomfield emphasizes the usage of more than two languages but not more than one language also indicating the need of native level of proficiency without identifying the context of its usage or other functions. Sometimes the identification of only the amount of languages and level of proficiency while defining the term “multilingualism” is not sufficient for conducting research it means that the researchers should not limit the understanding of it by giving only a couple of characteristics. However, the most interesting thing that should be mentioned is that (Grosjean, 2010; Bhatia and Ritchie, 2012; Fabbro, 1999 and many others) define “Bilingual” as the people who use two, or more languages in their everyday life or colloquially. Here we see the difference that “Multilingualism” defined by Aronin and Britta is devoted to the usage of more than one language and the other researchers tell that bilinguals use two or more languages. It seems to be that this is somehow contentious according to the amount of languages indicated by these researchers.

Another sociolinguistic researcher, Blommaert, is approaching the term in a different manner. Having decomposed and analyzed the variety of understandings and definitions related to the concept of “Multilingualism” it is apparent that almost all of the above-mentioned approaches towards this notion imply almost the same meaning stating that the term “multilingualism” means the knowledge and usage of more than two languages. However, in contrast to other opinions there is another extraordinary and unusual approach to the understanding of multilingualism in comparing with other researchers, for instance, in accordance with one of the contemporary sociolinguists Blommaert (2010) everyone in the world is multilingual and he defines:

“Multilingualism ... should not be seen as a collection of ‘languages’ that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‘language’, while others belong to another ‘language’. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies.”

Blommaert elucidates that multilingualism consists of different kinds of repertoires that embrace a vast number of resources involving various linguistic varieties, styles, accents, dialects, genres, registers and it is a matter of degree and continuum in spite of “whether it belongs to only one conventionally defined “language” or several of them. In general, repertoire can be designated as the usage of the whole “means of speaking” those means by which people *know how to use and why* in the process of their communication and these means may range from linguistic (language varieties), cultural means (style, genre) and the latter is social means that embrace norms of language perception and production [16]. These repertoires are dynamic because they shift over time. He identifies multilingualism broadly “as verbal repertoires consisting of two or more varieties (whether language or dialect)” [17].

Likewise, it is important to mention that Blommaert infers multilingualism not in terms of “languages” but through the use of linguistic repertoires and resources [17]. Blommaert and Backus (2013) in the book of *Multilingualism and Multimodality and the Future of Education Research* describe deeply the whole spectrum of linguistic repertoires and language resources that is used by a multilingual individual. Repertoires may emerge from the extended variety of learning modes. They exemplify it with the implementation of thirty-eight languages and different types of learning modes in superdiverse environment, knowledge of languages by providing with potential examples. Repertoires are usually dependent on the personal and biographical sets of resources trapping the rhythms of human life. Blommaert and Backus (2013) argue that repertoires include the knowledge and competences of an individual and these very knowledge and skills, resources can be acquired by different ways including formal and informal learning environments. They also highlight the importance of learning by degree which consists of several language learning typologies (“*Comprehensive language learning, specialized language learning, encounters’ with language, Age-group slang learning, Temporary language learning, single word learning, Recognizing language, Embedded language learning*”) and each type involves the appropriate resources of knowledge and new skills because in every stage of life people learn new things not only the linguistic ones but as well as exploring and experiencing the world of life (Blommaert, Backus, de Saint-Georges, & Weber, 2013, p.11) that contribute to enlarging and enriching their learning repertoire.

It will be appropriate to use the terms as multilingualism and multilingual education because of its frequent implementation rather than “polylingualism” even though polylingual education is also more or less used in educational sector in the context of Kazakhstan. For instance, according to one of the Kazakhstani linguist and researcher Zhetpisbayeva whose research interest captures directly the theory and methodology of polylingual education, linguodidactic aspects of professional preparation of specialists designates polylingual education as

“a purposeful, organized, normalized triune process of training, education and development of an individual as a poly-language personality on the basis of simultaneous acquisition of several languages as a “fragment” of the socially significant experience of the mankind embodied in the

language knowledge and abilities, language and speech activity as well as in the emotional and valuable relation to languages and cultures” [18].

From her complex approach it is clear that first she uses different term “polylingual education” in comparison with the other researchers. Secondly, she indicates that it is a “*process of training, education*” taking into account some features. Thirdly she emphasizes on the “*development of a polylingual personality*”, “*experience of the mankind*” with the *emotional and valuable relation to languages and cultures*”. This kind of approach is too broad with a number of specific features also pointing out the formal educational process. It may depend on the researcher’s research field and interest, focus. Nevertheless in comparing with the above-mentioned approaches she highlights the educational context of it.

However, another approach also differs from the mentioned ones to some extent. Ellen Bialystok, psychologist and professor whose research field is dedicated to the cognitive and language development in children, bilingualism from childhood to adulthood identifies “multilingual education” as

“any school program in which more than one language is used in the curriculum to teach non-language academic subject matter or in which the language of schooling does not match the language of the home or community. The reasons for in-corporating the languages, the specific languages chosen, the structure of the program, and the relation between the school languages and the community, vary widely and influence educational outcomes” [19].

Unlike the other definitions this is considered to be appropriate and applicable in both sides taking into consideration the formal educational school program that she points out as the basic for teaching “*non- language academic subjects*”, with the usage of more than one language. High accent is paid to the mismatch between schooling language and home or community languages indicating several vital reasons for that. Such definition seems to be more pragmatic in terms of wide diverse relation among “*school language and community*” and impact on “*educational outcome*”. This definition is more specific in terms of educational issues as well as with the attempt to relate it with society. In this definition it is not so clear about “*or in which the language of schooling does not match the language of the home or community*” why those languages mismatch in the community or home. If to take English language as one chosen specific language it is apparent that English is somehow used in community if even not so frequent. It should be taken into account that the choice of specific teaching language cannot be chosen randomly so it means that that very used language is being in use to some extent either in community or at home. It may vary from these contexts but only to some extent. But the word “*or*” in the definition means its possibility of use at the same time. This point is somehow contentious in this definition but the rest characteristics of multilingual education may fit in educational sector.

Another definition of the term “multilingualism” is given by Biseth (2009), her research area is dedicated to the cultural, religion and social studies, multiculturalism related to education and may be therefore her definition (see Table 2) highlights the in this definition the author indicate the number of language acquisition (two or more), reference on the usage of languages of individuals and society in a number of different contexts without taking into account any educational or formal aspects of education [20]. This approach is much more inclined to be general and may be more applicable for the researches on social studies.

The last but not the least is the approach of McArthur, 1992(see also Edwards, 1994; Vildomec, 1963). This researcher is the only one who denotes the usage of three or more languages which can be used separately or mixed (see Table 2). The researcher does not emphasize the language proficiency or the competence on contrary to Bloomfield (1993). McArthur states that it depends on the factors including education, occupation and etc. Having analyzed such kind of definition one can realize that the given definition provides us with much freedom without indicating the exact purposes, contexts, focus and even the competence and factors.

“Multilingualism conveys the ability of societies, institutions, groups, and individuals to have regular use of more than one language in their everyday lives over space and time. Language is impartially understood as a variety that a group admits to using as a habitual communication code

(regional languages and dialects are also included, such as sign languages)” [21]. She also indicates that multilingualism is based on the aptitude to communicate implementing several languages and therefore it shows the phenomenon that is inherent in cultural advancement. In one hand, according to Hornberger (1990) and most researchers multilingualism is designated as “able to use several languages especially with equal fluency” and “in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing” [22].

Different approaches and steps towards the implementation of multilingual education development are proposed by a variety of researchers in this scope and their understanding in terms of “multilingualism” concept also varies. For instance, in the case of Kazakhstan there are a number of researchers (Issabekova, Abdillayev, Kasymbekov, Duysenov., 2013 and Toibekova *et al.*, 2016) who are attempting to contribute to the development of multilingualism and multilingual education by designing or forming polylingual or multicultural personality in educational settings.

According to Issabekova (2013) multilingual education is understood as the basis of multilingual personality formation that designates the individual self-realization of a human being in terms of competitiveness, social mobility and relations. It implies arranged and focused learning and development process of a person as the multilingual personality build upon “simultaneous acquisition of several languages as a “fragment” of different cultures of humanity”. She also emphasizes that the content of multilingual personality embraces the knowledge and skills of native, official and other foreign languages as consistent with the “cross-cultural paradigm of modern linguistic education” [23]. Thinking and speech development of an individual through mental, oral and written communication contribute to the development of an individual’s multilingual consciousness.

Although Issabekova (2013) characterizes the multilingual education as “*education and contribution to students mastering other languages assimilation cultural values and traditions of the peoples of the world, their lifestyle as well as to education of youth in the spirit of respect for the worldview values of other nations*”. At the same time she defines “multilingual personality” as an individual who is competent not only in their mother-tongue but in other foreign languages as well with developed linguistic and aesthetic consciousness. Whereas Toibekova *et al.*, (2016) makes an emphasis on that polylingual personality formation occurs while acquiring native and foreign languages taking into consideration cultural features. Taking into consideration varied approaches to the multilingualism and multilingual education we consider that the usage of more than two languages can contribute to the better adaptation in any situation and to assist the international interaction. But the arguments concerning the language use and proficiency of multilinguals and in multilingual education also take place. The implementation and understanding of “multilingualism and multilingual education” varies and we found out that Kazakhstani researchers (Issabekova, 2013 and Toibekova, 2016) are developing multilingual personality formation constituting that it occurs in the process of learning languages and indicating a number of competences that polylingual personality should be competent at. However, Blommaert’s (2013) approach is rather different and seems to be more applicable for the development of multilingualism. He considers everyone to be a multilingual person. For example, Kazakhstani researchers argue on forming and developing a multilingual personality who should be competent in all linguistic skills whereas Blommaert highlights the importance of language repertoire and resources but not the knowledge of languages. It is also important to mention that these two researchers Zhetpispaeva and Blommaert have different research areas and depending on that they identify it in accordance with their research interest.

CONCLUSION

In general, it is significant to mention that there are a number of diverse definitions and approaches to the given concept and we endeavored to analyze them from different perspectives embracing the research fields, areas and interests in order to see the difference. Actually it is obvious from their definitions their tension and inclination of the subject matter. Notwithstanding this kind of diversity in defining this concept each of analyzed definition or approach can be of high importance in using in applicable scope of research. It is noticeable that the researchers indicated

different amounts of languages that may be used by multilinguals but in this case it should be noted that the user of one language is monolingual, the user of two languages is bilingual, and the user of three languages is trilingual or multilingual. For due to this language amount issue one may notice it controversial because some of the definitions on multilingualism sometimes can confluence or overlap with the other definitions (monolingual, bilingual, multilingual).

As our research is dedicated to the educational sector we decided to choose that one which is closer by its meaning and context. Therefore, we adhere to the definition of McArthur (1992) [24] which will serve as the theoretical framework for this research as in our opinion McArthur's approach is regarded as the most applicable and widely used in multilingual setting researches.

REFERENCES

- 1 Herzog-Punzenberger, B.; Le Pichon-Vorstman, E.; Siarova, H., 'Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned', *NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/71255.
- 2 Address of the President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev, to the people of Kazakhstan, (2007). Retrieved in April 25, 2018 from www.akorda.kz
- 3 Yeskeldiyeva, B. Y., & Tazhibayeva, S. Z. Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges. *Asian Social Science*, 11(6), 56. 2015.
- 4 Ospanova, B. R., Azimbayeva, Z. A., Timokhina, T. V., & Seydakhmetova, Z. K. Theoretical-and-Methodological Substantiation of Multilingual Model Activity in Kazakhstan Higher School Education System. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3450-3466. 2016.
- 5 Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. *Bilingualism and multilingualism*. Oxford University Press. 2013.
- 6 Ramsay, R. M. G. Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345(1), 1980. pp. 73-96.
- 7 Wei, L., & Moyer, M. G. (Eds.). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. John Wiley & Sons. 2009.
- 8 De Angelis, G. *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Multilingual Matters. 2007.
- 9 Kang, E. Multilingual competence. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 2013. pp. 55-56.
- 10 Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (Vol. 110). Multilingual Matters. 1998.
- 11 Saville-Troike, M. The psychology of second language acquisition. In *Introducing second language acquisition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2016. (pp. 67-97).
- 12 Cenoz, J., & Gorter, D. A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 2011. 339-343.
- 13 Ospanova, B. R., Azimbayeva, Z. A., Timokhina, T. V., & Seydakhmetova, Z. K. Theoretical-and-Methodological Substantiation of Multilingual Model Activity in Kazakhstan Higher School Education System. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 2016. 3450-3466.
- 14 Ospanova, B. R., Azimbayeva, Z. A., Timokhina, T. V., & Seydakhmetova, Z. K. Theoretical-and-Methodological Substantiation of Multilingual Model Activity in Kazakhstan Higher School Education System. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 2016. 3450-3466.
- 15 Aronin, L., & Hufeisen, B. (Eds.). *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (Vol. 6). John Benjamins Publishing. 2019.
- 16 Blommaert, J., Backus, A., de Saint-Georges, I., & Weber, J. J. Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies. *Superdiverse repertoires and the individual*, 2013. 11-32.

17 de Saint-Georges, I., & Weber, J. J. (Eds.). *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Springer Science & Business Media. 2013.

18 Zhetpisbayeva, B.A. *Theoretical-and-methodological bases of polylingual education*. Diss. of Doc. Ed./Karaganda, 2009. 46 p.

19 Herzog-Punzenberger, B.; Le Pichon-Vorstman, E.; Siarova, H., 'Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned', *NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/71255.

20 Biseth, H. Multilingualism and education for democracy. *International Review of Education*, 55(1), 2009. 5-20.

21 Franceschini, R. The genesis and development of research in multilingualism. *The exploration of multilingualism: Development of research on L, 3*, 2009. 27-61.

22 Hornberger, N. H. Bilingual education and English-only: A language-planning framework. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508(1), 1990. 12-26.

23 Issabekova, G. B., Abdillaev, A. K., Kasymbekov, J. A., Altynbekov, A., & Duysenov, O. Multicultural Education as a Factor of Formation of a Multicultural Personality. *The Social Sciences*, 11(22), 2016. 5360-5364.

24 McArthur, T. (ed). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP.1992.

Б.Т. Аубакирова, К.М. Mandel

Концепт Мультилингвализм

Университет Этвёша Лоранда

Будапешт, Венгрия

В данной статье рассматриваются вопросам определения концепции «мультилингвализма». В этой статье также представлена актуальность определения мультилингвализма и мультилингвального образования. Данная статья также охватывает различные подходы и определения к «мультилингвализм» с разных точек зрения, принимая во внимание исследовательскую область и фокус исследователей. Понятие «мультилингвализм» анализируется в различных контекстах, в том числе в европейских и казахстанских кейсах. Следует отметить, что эта статья также представляет важные диверсифицированные причины по которым разные страны осуществляют политику многоязычия и многоязычное образование, а также Казахстан. Определения мультилингвализма из разных измерений были соответственно классифицированы и проанализированы в данной статье.

Б.Т. Аубакирова, К.М. Mandel

Мультилингвализм концепті

Этвёш Лоранд Университеті

Будапешт, Венгрия

Берілген мақалада «мультилингвализм» концептісіне арналған алуан түрлі анықтамалар мен ой-пікірлер қарастырылады. Сонымен қатар, аталмыш мақалада мультилингвализм және мультилингвалды білім беру түсініктерін анықтаудың маңыздылық өзектілігі ұсынылады. Зерттеушілердің зерттеу жұмыстарының аясына және назарына байланысты «мультилингвализм» түсінігіне арналған әртүрлі анықтамалар мен көзқарастар талқыланған. Бұл мақалада «мультилингвализм» концептісі әр алуан тұрғыдан, яғни Еуропалық және Қазақстан контекстінде талданған. Оған қоса, Қазақстандағы және тағы басқа елдерде орын алып жатқан «көптілділік» және «көптілді білім беру» саясатының алуан түрлі маңызды себептері баяндалған. Аталмыш мақалада «мультилингвализм» түсінігі әртүрлі тұрғыдан жүйелі түрде сараланып сәйкесінше талданды.

С.Ж. Баяндина, Л.Н. Таирбекова

доктор филологических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан, e-mail: bayandina2004@mail.ru

доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан, e-mail: leila27051944@mail.ru

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению социальной функции языка. Изучение функций языка в соотношении язык – этнос – общество показывает, что проявление социальной функции языка зависит от многих экстралингвистических факторов, к которым относятся исторические, политические, экономические, географические, миграционные, демографические, культурные факторы. Объем общественных функций языка того или иного этноса в полиязычном обществе обусловлен количественным соотношением этносов, проживающих в определенном социуме, языковой ситуацией, языковой политикой, которые складываются в течение достаточно длительного времени. Этническая функция языка при этом выполняет этноинтегрирующую или этнодифференцирующие функции. Общественные изменения, происходящие в современном мире, также оказывают существенное влияние на проявление социальных функций языка.

Ключевые слова: функция языка, социальная функция языка, этническая функция языка, этноинтегрирующая функция языка, этнодифференцирующая функция языка.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема функций языка часто исследуется учеными, поэтому общее количество функций языка, которые выделяются в разных работах, весьма велико. Но следует заметить, что не всегда удается отождествить две сходные функции, которые упоминаются в разных работах и называются по-разному, так как не всегда очевидны основания той или иной классификации.

Актуальность исследования функций языка обусловлена тем, что их сущность может быть объяснена с помощью новых научных подходов, применяемых в современном языкознании. Смена лингвистической парадигмы в новом тысячелетии обусловлена, в первую очередь, функционированием языка.

Методологическую основу изучения функций языка и языковых единиц составляют: 1) антропоцентрический подход – вектор многих исследований, в том числе тех, в которых рассматривается язык, направлен в сторону человека: исследуется проблема «человек в языке», этой проблеме посвящены работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова, О.Г. Почепцова, Е.В. Падучевой, Л.Г. Зубковой, Э.Д. Сулейменовой, Н.И. Гайнуллиной, Б. Хасанулы и др.; 2) нефункциональный подход язык исследуется как деятельность, изучается его употребление, т.е. функционирование в разных сферах жизни человека; 3) экспансионистский подход, в результате применения которого происходит расширение, размывание границ лингвистики, интегрирование наук. Свидетельство тому – появление таких наук, как социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, которые стремительно развиваются в последнее время.

Функции языка должны исследоваться в контексте современной лингвистической парадигмы, которая предполагает привлечение данных наук, исследующих проблемы языка

через призму деятельности человека. Изучение функций языка в контексте современного языкознания изложено в монографическом исследовании Баяндиной С.Ж. [1].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Социальные функции языка представляют собой проявление сущности языка, его назначения и действия в обществе.

Понятие «социальная функция» имеет несколько значений в социолингвистике: 1) внешнее проявление свойств какого-либо объекта, процесса в той или иной системе отношений (функция, свойство); 2) роль, которую играет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому (функции–роли); 3) связь частей с целым, их взаимозависимость; 4) назначение языка в обществе, его действие.

Язык как организованное целое входит в систему социальных явлений, где занимает особое место, поэтому функции языка в системе социальных явлений «не могут быть никакими иными, как только социальными, общественными» [2,34].

Если социальные функции языка связаны с выражением социальной сущности самого языка, то проявление общественно-социальных функций языка связано с действием языка в той или иной социальной сфере и предопределяются общественными факторами, связанными с функциями языка в обществе. По определению Ю.Д. Дешериева, «общественные (социальные) функции – это конкретная реализация коммуникативной функции языка в определенной сфере социальной жизни – это роль, выполняемая им в данной сфере» [3,35].

Кроме того, следует иметь в виду, что социальная дифференциация языка, связанная с расслоением и варьированием его социальной коммуникативной системы по сферам общения, предполагает также учет социальной природы языкового поведения людей в обществе. Актами социальной природы являются лишь те, которые или имеют социальные условия своего возникновения, или, имея иные источники происхождения, зависят от социальных условий по форме своего совершения, или, наконец, те, которые независимо от первых условий имеют определенные социальные последствия.

Социально обусловленные характеристики языкового поведения людей связаны с социальными доминантами и функциональными группами, а именно: стратификационными и ситуативными переменными, в ходе актуализации которых реализуется то или иное языковое поведение людей и проявляются те или иные прагматические функции, пронизывающие социальную оценку людьми того или иного факта или поведения, поэтому аспект, как манипулирует человек языковыми знаниями и как это отражается на его социально-языковом (речевом) поведении, нашел отражение в лингвистической прагматике.

Национально-языковое поведение людей может быть охарактеризовано и в процессе осуществления этнической функции языка. Выделяются несколько частных функций этнической функции языка, а именно: этноконсолидирующая, этнодифференцирующая.

Этноконсолидирующая функция языка – это функция интеграции людей в один этнос, она создается не употреблением языка, а «отношением людей к языку, национально-культурной идеологией» [4,24]. Функция языка как фактора сохранения национальности выражается в создании лингвокультурного сообщества или лингвистического тождества людей. По мнению Т.Г. Стефаненко, единство языка способствует процессу коммуникации, помогает осуществлять деятельность людей в рамках этнической общности [5]. Язык, наряду с общностью территории и культуры, является необходимым условием для формирования этноса [6]. Именно общность языка, общность территории способствуют унификации этнической общности, и в этом проявляется этноинтегрирующая функция языка.

Вместе с тем язык выполняет и этнодифференцирующую функцию, отличая один этнос от другого. С. Арутюнов, подчеркивает роль языка как этноопределятеля, заостряет внимание на его этнодифференцирующей функции: «язык, по крайней мере, на уровне обыденного сознания, на уровне автостереотипа этноса и представлений о данном этносе

среди его соседей, является в огромном большинстве случаев самым важным, ранее всего называемым признаком и определителем этноса»[6, 142].

Этнодифференцирующая роль языка проявляется в том, что каждому живому языку соответствует один какой-либо этнос, с этногенезом которого связано первоначальное оформление данного языка как своеобразного и независимого идиома. А.Г. Агаев считает, что следует говорить не об этнодифференцирующей функции языка, а о функции языка как этнического признака [7]. При этом функцию этнического признака выполняет не общность языка, а сам язык, обособленный от других языков и выполняющий функцию этнического размежевания. Эти две функции – *этноинтегрирующая и этнодифференцирующая* дополняют друг друга, так как функцию внутриэтнического объединения этносов язык выполняет благодаря наличию у него другой функции – этнодифференцирующей функции, или функции этнического размежевания.

Исследование функций языка в отношении к человеку позволило выявить антропогенную функцию языка, так как ведущими учеными (А.Шлейхер, И.Г. Гердер, В.Ф. Гумбольдт, А.А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Э. Бенвенист) давно была доказана мысль о том, что «человек становится разумным благодаря языку», что именно благодаря языку человек является человеком, творческой личностью. В процессе познания объективного мира при помощи языка человек познает не только окружающий мир, но и самого себя. В ходе социализации формируется его сознание, и это способствует выделению его из массы как творческой личности. Благодаря речевому общению, опосредованному языковыми знаниями человек социализируется как общественное существо.

По словам Э. Бенвениста, индивид и общество, как взаимосвязанные явления, и возникли благодаря языку, так как в процессе общения человек социализируется, становясь общественным существом, а общество в свою очередь, способствует развитию самого языка: «именно в языке и через язык индивид и общество взаимно детерминируют друг друга»[8,27]. Поскольку язык и общество – это взаимосвязанные явления, детерминирующие друг друга, то правомерным представляется выделить функции языка и по отношению к обществу, которыми являются такие, как языковая функция социализации, языковая функция индивидуализации, языковая функция установления контакта (фатическая), метаязыковая (обеспечивающая взаимопонимание людей в обществе), и главная функция – коммуникативная.

Функция социализации актуализируется в процессе общения людей посредством языка, который способствует адаптации человека в обществе, помогает овладеть общественно-историческим опытом, необходимым для осуществления духовно-практической деятельности. Эта функция одновременно является социообразующей и обобществляющей, так как, согласно утверждению Э. Бенвениста, «только язык и дает обществу возможность существования», соединяя людей в единое целое [8,86].

Суть социоразличительной функции состоит в том, что язык, выполняя этнодифференцирующую функцию, разграничивает один этнос от другого. Общность языка консолидирует общество в одно лингвокультурное сообщество, так как родная речь, по словам Э. Сепира, служит символом социальной солидарности всех говорящих на данном языке[9]. В.фон Гумбольдт писал о том, что человек, говоря, «... очерчивает круг своего духовного родства, отделяет тех, кто говорит, как он, от тех, кто говорит иначе. Это черта, разделяющая все человечество на два класса – свой и чужой – есть основа всякой первоначальной общественной связи»[10].

Одновременно с обобществляющей функцией язык выполняет и функцию индивидуализации каждого отдельного члена общества, поэтому верной является мысль В.фон Гумбольдта о том, что «способность служить орудием для разнообразнейших индивидуальностей заключена в глубочайшем существе его природы» [10, 165].

Ныне казахский язык – национальный язык казахского народа. Он восходит к одному из ныне мертвых языков – кыпчакскому, который входил в состав древнетюркских языков.

Казахский язык занимает пятое место по числу носителей на территории бывшего СССР, ныне СНГ.

Вышеизложенное, несомненно, имеет отношение и казахскому языку. Казахский язык имеет ареал распространения и за пределами Казахстана. Он распространен в пограничных областях Российской Федерации, в отдельных регионах Узбекистана, Туркменистана, Кыргызстана. Казахский язык является средством общения казахов, проживающих в дальнем зарубежье – в КНР, Монголии, Иране, Афганистане, Турции и Пакистане.

В Казахстане на развитие социальных функций казахского языка огромное влияние оказали различные факторы: географический, политический, экономический, миграционный, демографический, культурный и другие. Все эти факторы, во многом взаимосвязанные, оказали как позитивное, так и негативное влияние на функционирование казахского языка в сферах общественной жизни населения Казахстана. Социолингвистические проблемы функционирования казахского языка как государственного были исследованы известным социолингвистом Б. Хасановым [11].

Географический фактор способствовал тому, что в Казахстане, находящемся в непосредственной близости от России, произошли революционные события почти сразу же после Октября 1917 года. Это повлекло за собой те изменения в жизни казахского общества, которые нашли отражение в развитии казахского языка. Надо заметить, что этот фактор является наиболее важным для развития казахского языка. Следы многовековых бытовых, экономических, культурных контактов русских и казахов можно найти в их языках, что подчеркивалось неоднократно многими исследователями [12].

Политический фактор проявляется в том, что Казахстан до революции находился в структуре политической системы Российской Империи, а после революции в составе Советского Союза. Поэтому имперская языковая политика и языковая политика КПСС, несмотря на позитивные сдвиги в языковой жизни казахов, препятствовали полному развитию социальных функций казахского языка [13]. К этому также стоит прибавить *юридический фактор*, так как законодательно лингвистический суверенитет казахского языка либо ограничивался, либо был на словах, на самом деле способствуя доминированию социальных функций русского языка в Казахстане. В сфере государственного управления всегда господствовал русский язык, употребляется и сейчас наравне с казахским, после того как казахский язык получил статус государственного.

Экономический фактор влияния на развитие социальных функций казахского языка заключается в том, что экономическая жизнь в Казахстане быстро развивалась после революции. Это, несомненно, подняло уровень жизни населения Казахстана. Большая территория и огромные природные сырьевые ресурсы позволили построить в Казахстане большое количество заводов, фабрик, электростанций. Произошли позитивные изменения и в области животноводства и земледелия. Казахский язык чутко реагировал на это: происходят изменения во внутривидовом развитии казахского языка, особенно в его лексике и терминологии. Потребность в высококвалифицированных специалистах способствует расширению социальных функций казахского языка. Однако привлечение в эти отрасли представителей других национальностей, в основном, русскоговорящих, вытесняет казахский язык из этих сфер, так как в этом случае функцию языка межнационального общения в профессиональной сфере стал выполнять русский язык. Этому также способствовал миграционный фактор.

Миграционный фактор сыграл огромную роль в расширении социальных функций не только казахского языка, но и русского языка. Языковая ситуация, сложившаяся в Казахстане после революции 1917 года, во многом обязана миграционным процессам. В Казахстан переселение других народов происходило и до революции, вследствие колониальной политики России, но массовое переселение народов наблюдалось после революции. Во время революции и гражданской войны этническое население бежало за границу по политическим мотивам, в годы коллективизации раскулаченные казахи были насильно переселены в труднодоступные регионы России. В результате индустриализации,

великих строек, освоения целинных и залежных земель, политических репрессий в Казахстан прибыли представители более ста национальностей. Все это способствовало тому, что появилась потребность в языке межнационального общения, которым стал русский язык, развитию национально-русского двуязычия.

Демографический фактор повлиял на развитие казахского языка не только тем, что увеличение численности казахского населения является одним из основных факторов, способствующих функционированию национального языка. Но голод тридцатых годов, военные годы, репрессии снизили репродуктивную способность нации, так как в эти годы погибло большинство населения, была велика и детская смертность. Это также ограничило развитие социальных функций казахского языка.

Культурный фактор проявляется в том, что подъем в культурной жизни казахского населения, с одной стороны, расширил социальные функции казахского языка, но с другой стороны, политика языкового и культурного единообразия нанесла серьезный удар по культурному наследию казахов, часть которого утеряна навсегда. В дореволюционном Казахстане общественные функции казахского языка были минимальны. В сферах местной царской администрации, судопроизводства, официальной переписки функционировал русский язык. В сфере образования казахский язык применялся как вспомогательное средство и как предмет изучения лишь в некоторых учебных заведениях. Основную функцию как язык обучения он не реализовывал. В сфере религии применялся арабский язык.

Современный период функционирования казахского языка отмечается расширением его общественных функций как языка титульной нации. В суверенном Казахстане созданы все условия для функционирования казахского языка как государственного во всех сферах общественной жизни казахстанцев.

ВЫВОДЫ

Изучение функций языка в рамках антропоцентрической научной парадигмы показывает многоаспектность и многогранность этой актуальной проблемы. Современная лингвистическая парадигма позволяет изучить разные стороны функционирования языков в полиязычном социуме с позиции интегрированных с лингвистикой наук. Разумеется, рассмотрение функций языка с точки зрения социолингвистической парадигмы дает возможность обобщить мировой опыт исследования функциональной стороны языка, а также помогает увидеть особенности функционирования конкретного языка через призму современной науки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Баяндина С.Ж. Функции языка в контексте современного языкознания. – Алматы, 2004. – 248 с.
- 2 Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975.
- 3 Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. – М.: Наука, 1977.
- 4 Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект – пресс, 2000.
- 5 Стефаненко. Т. Г. Этнопсихология. –М. 2003.
- 6 Арутюнов С. Этнические процессы и язык// Введение в этнолингвистику: Курс лекций и хрестоматия. –СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001.
- 7 Агаев А.Г. Функции языка как этнического признака // Язык и общество. –М. 1967.
- 8 Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974.
- 9 Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культуре. – М.: Прогресс, 1993.
- 10 Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. –М. 1984.
- 11 Хасанов Б.Х. Социально-лингвистические проблемы функционирования казахского языка в Республике Казахстан. АДД. –Алма-Ата, 1992.
- 12 Абишева К. М. Социально-языковая контактология.– Алматы, Ғылым. 2001.

13 Хасанулы Б. Жубанововедение в контексте формирования общего языкознания, социолингвистики и психолингвистики в Казахстане. Репрессии в сфере языка.—Актюбе, 2000.

С.Ж. Баяндина, Л.Н. Таирбекова

Тіл қызметінің әлеуметтік лингвистикалық парадигмасы

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлемдік тілдер университеті, Алматы қ., Қазақстан

Мақала тілдің әлеуметтік қызметін зерттеуге арналған. Тіл, ұлт және қоғам өзара қатынастар шеңберінде тілдің әлеуметтік қызметін қарастыру оның экстралингвистикалық: тарихи, экономикалық, географиялық, миграциялық, демографиялық, мәдени факторларына байланысты екенің көрсетеді. Көптілді қоғамдағы ұзық уақыт бойы қалыптасқан этнос тілінің әлеуметтік қызметінің көлемі белгілі бір қоғамда тұратын этникалық топтардың саны, қоғамың тілдік жағдайы, тілдік саясаты арқылы анықталады. Осылайша тілдің этникалық функциясы этно-интегралдау немесе этно-дифференциациялау қызметтерін орындайды. Қазіргі әлемде орын алған әлеуметтік өзгерістер де тілдің әлеуметтік қызметін көрсетуге айтарлықтай әсер етеді.

S.Zh. Bayandina, L.N. Tairbekova

Sociolinguistic paradigm language features

Abylai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages,
Almaty, Kazakhstan

The article is devoted to the study of the social function of the language. The study of the functions of language in the ratio of language - ethnos - society shows that the manifestation of the social function of a language depends on many extra-linguistic factors, which include historical, political, economic, geographical, cultural factors. The volume of social functions of a language of an ethnos in a multilingual society is determined by the quantitative ratio of ethnic groups living in a certain society, language situation, language policy, which are formed for quite a long time. The ethnic function of the language thus performs ethno-integrating or ethno-differentiating functions. Social changes taking place in the modern world also have a significant impact on the manifestation of the social functions of the language.

УДК 81'44

Ф.А. Батаева, А.А. Братаева

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан, e-mail: asanfroza@gmail.com

старший преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан, e-mail: asyablesk@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются особенности глагольных форм прошедшего времени в английском языке, принимая в расчет и видовые, и временные характеристики глагольных форм, и выделяются 4 парадигматических разряда: основной (Indefinite), длительный (Continuous), перфект (perfect), перфектно-длительный (Perfect-continuous). В разрезе этих разрядов определяются шесть форм, которые можно отнести к плану прошедшего: претерит основного разряда, прошедшее время длительного разряда, перфект настоящего времени, презенс перфектно-длительного разряда, перфект прошедшего времени и форма прошедшего времени перфектно-длительного разряда.

Ключевые слова: темпоральность, видовременные формы, функциональный аспект, глагольные формы, прошедшее время.

ВВЕДЕНИЕ

Семантика форм прошедшего времени английского глагола в настоящей работе рассматривается нами в рамках теории функционально-семантического поля темпоральности, представленной А.В. Бондарко [1].

В поле темпоральности входят те элементы, которые содержат сему темпоральности и передают различные временные отношения. Темпоральность – понятие универсальное в том плане, что она присутствует в большинстве языков мира, значение времени наличествует в любом предложении текста, в любом высказывании, поскольку денотатом любого предложения является определенная ситуация, ориентированная во времени и пространстве, и эти ориентиры определенным образом отражаются в языке [2, 12].

Основное грамматическое значение темпоральности в английском предложении передает обязательный член предложения – глагол–сказуемое, который входит в ядро соответствующего функционально-семантического поля. Система глагола по праву считается наиболее сложной грамматической структурой современного английского языка. Несмотря на то внимание, которое уделяется ее изучению, до настоящего времени не решены коренные проблемы наличия или отсутствия в ней грамматической категории вида, не выяснены значения и функции отдельных видовременных форм. До сих пор высказываются противоречивые мнения относительно того, является ли та или иная форма временной, видовой или видовременной. Остается открытым и вопрос о грамматическом значении перфекта настоящего времени и распространенной формы перфекта настоящего времени английского языка.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Как известно, учение о морфологических грамматических категориях английского глагола представляет такую область исследования, которая уже в последнее время неоднократно подвергалась пересмотру и которая все еще требует к себе самого пристального внимания. Ведущей категорией в системе глагола является категория времени.

Реальное время – форма существования материи – находится в постоянном движении и непрерывно изменяется. Глагольные формы (tenses) в реальной речи могут отражать реальное время (time), когда точкой отсчета является действительный момент речи. Но глагольные временные формы выражают и условное время, при котором точка отсчета не совпадает с реальным моментом речи. В любом фиксированном тексте, отмечает Иванова И.П. [3, 57], глагольное время носит условный характер. Поэтому в письменном тексте глагольное время всегда условно. Однако соотношение реального времени и условного времени не влияет на функционирование видовременных форм.

В числе различных категорий, которые выделяются в системе глагола, как особой части речи, необходимо назвать и категорию вида. Эти две грамматические категории в различных языках имеют далеко не одинаковое развитие и самый разнообразный морфологический состав. В то же время они тесно между собой связаны, т.к. видовые морфологические показатели одновременно служат и временными показателями, а в семантическом отношении видовые отношения часто наслаиваются на временные значения.

Эти две категории, как, впрочем, и любую другую грамматическую категорию, представляющую собой наиболее крупный лексико-грамматический разряд слов, объединенных как общими семантическими, так и морфолого-синтаксическими признаками, следует рассматривать как две соотнесенные друг с другом типологические величины.

Воронцова Г.Н. [4, 147] пишет по этому поводу: «... категория вида не играет у других частей речи той важной роли, которая ей принадлежит в системе глагола, тем более что здесь эта роль повышается благодаря неразрывному сплетению категории вида с категорией времени».

Категория вида обычно определяется как лексико-грамматическая категория, которая передает характеристику протекания действия или процесса, обозначенного глаголом. Это такие характеристики, как например: повторяемость, длительность, многократность, мгновенность действия или результативность, завершенность–незавершенность, или, наконец, предельность, то есть, отношение действия к его внутреннему пределу.

В.Д. Аракин [5, 98] отмечает, что в древнеанглийском языке категория вида была представлена двумя видами:

а) несовершенным, представляющим собой основу глагола, обычно не осложненную приставками, например *wugsan* – делать, работать; *settan* – ставить, класть;

в) совершенным, образовавшимся с помощью приставок, преимущественно с помощью приставки *ze* – и некоторых других, например *zewugsan* – сделать; *zesettan* – поставить, положить.

Но уже в древнеанглийский период можно обнаружить ряд случаев, когда прибавление суффикса *ze* – влекло за собой не образование новой лексической единицы, то есть слова со значением, отличным от значения соответствующего глагола несовершенного вида. Система двух видов в древнеанглийский период оказалась неустойчивой. С одной стороны, видовые приставки постепенно приобрели значение словообразовательных морфем, что сохранилось еще и до настоящего времени, например: *tosome* – *tobecome*; *tolie* – *tobelie*, с другой стороны – в течение среднеанглийского периода происходило постепенное отмирание приставок, благодаря чему морфологические средства выражения видов совершенного и несовершенного постепенно утратились. Вместе с ними исчезли и соотносительные пары глаголов, и, таким образом, в среднеанглийский период категория вида была утрачена. На смену исчезнувшей категории вида пришла сложная система временных форм, которая на определенном этапе своего развития, уже в новоанглийский период, дала начало новым видовым характеристикам действия и процесса.

Исходя из понимания вида как грамматической категории, характеризующей действие по признакам его протекания и имеющей закрепленные морфологические показатели, профессор А.И. Смирницкий [6, с.149] выделил в системе грамматических категорий современного английского языка категорию вида, состоящую из двух видов:

а) общего вида, представленного в настоящем времени нулевыми морфемами и (e)s (3л. ед. ч); в прошедшем времени, морфемами – ed (-t) или формами с чередованием гласных типа sit – sat, speak-spoke; в будущем времени shall (will) +V и обозначающего сам факт совершения действия);

б) длительного вида, представленного глаголом to be в форме соответствующего времени и формой на – ing.

Иную точку зрения на проблему вида в английском языке высказывает профессор И.П.Иванова. Согласно ее точке зрения, грамматическая категория вида обычно определяется как формальная категория, передающая характер протекания действия [3, 68].

Специфика английских видовых форм заключается в том, что видовое значение обязательно сопряжено с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие, и соответственно выражено в рамках времени. В английском языке вид можно точнее определить как категорию, передающую характер протекания действия по отношению к моменту, отрезку времени, указанному формой. Поэтому видовые формы названы видовременными формами, чтобы подчеркнуть неразрывную связь вида и времени в английском языке. Нам представляется логичным, что для выявления и описания семантики глагольных форм прошедшего времени английского языка следует рассматривать и видовые характеристики форм прошедшего времени.

Иванова И.П. рассматривает глагольные формы как видовременные формы, принимая в расчет и видовые, и временные характеристики глагольных форм, поэтому мы придерживаемся этой точки зрения и выделяем 4 парадигматических разряда: основной (Indefinite), длительный (Continuous), перфект (perfect), перфектно-длительный (Perfect-continuous). В разрезе этих разрядов можно выделить шесть форм: претерит основного разряда, прошедшее время длительного разряда, перфект настоящего времени, презенс перфектно-длительного разряда, перфект прошедшего времени и форма прошедшего времени перфектно-длительного разряда.

При выделении этих форм как форм, выражающих прошедшие действия, мы исходили из результатов исследований, проведенных Макровой В.С. Так, в частности, она пишет: «В рамках традиционного подхода к функционированию форм времени на парадигматическом уровне, лишь 4 формы считаются возможными для выражения действий плана прошлого: прошедшее неопределенное (PastIndefinite), прошедшее перфектное, прошедшее длительное и прошедшее перфектное длительное; при этом отмечается, что все эти формы «выражают время, в действительности уже истекшее, ушедшее в прошлое. Но в реальном функционировании форм глагола на уровне синтагматики, сема прошлого выявляется и у других форм, в частности, у настоящего перфектного времени, поскольку эта форма указывает на локализацию действия во времени, предшествуя моменту речи, который условно принимается за настоящее, что и доказывает наличие семы прошлого у данной формы» [2, с. 15]. Далее, она указывает на то, что наряду с формой перфектного настоящего времени, сема прошлого обнаруживается на синтагматическом уровне анализа и у настоящего перфектного продолженного времени.

А.И.Смирницкий, при выделении категории временной отнесенности в отдельную, отличную от категории вида и времени, первым обратил внимание на тот факт, что перфектное значение является, так или иначе, значением прошедшего и поэтому перфект настоящего времени (PresentPerfect), хотя вспомогательный глагол при нем и имеет форму настоящего времени (have, has), обычно сближается с прошедшим неперфектным (PastIndefinite) и обозначает, как и последняя форма, тот или иной процесс в прошлом. Обе они означают прошедшее (предшествующее) по отношению к настоящему [7, 132].

По определению И.П.Ивановой [3, 78] грамматическая категория времени – это отношение действия к моменту отсчета, которым является, в первую очередь, условный момент речи. В основе ее модели системы Tenses лежит понятие «временного центра». Под «временным центром» понимаются моменты прошлого и будущего, с которыми непосредственно соотнесены действия, выраженные формами прошедшего или будущего

времени и через их посредство соотносятся с моментом речи. Л.С.Бархударов считает, что требует уточнения трактовка, что морфема времени обозначает отношение времени действия, выраженного глаголом к моменту речи, причем непрошедшее время обозначает, что действие совпадает по времени с моментом речи, а прошедшее – что действие предшествует моменту речи, т.е. относится к сфере прошлого [8, 112].

Определение семантического содержания морфемы прошедшего времени как «предшествование действия моменту речи» является недостаточным. Это объясняется тем, что форма перфекта непрошедшего времени (PresentPerfect) так же обозначает «предшествование действия моменту речи», однако, в плане категории времени эта форма относится все же не к прошедшему, а к непрошедшему. Поэтому, Л.С.Бархударов предлагает уточнение формулировки семантики морфемы прошедшего времени следующим образом: это морфема обозначает, что действие предшествует моменту речи и не соотносено с ним. В этом как раз и проявляется разница между значениями форм PastNon-Perfect и PresentPerfect. Последняя форма, в силу ее перфектного характера, также обозначает предшествование действия, причем той временной точкой, которой данное действие предшествует, оказывается сам момент речи; однако, как нам уже известно, перфектная форма обозначает также и соотношенность, связанность действия с тем моментом, которому предшествует действие.

ВЫВОДЫ

Итак, в основе противопоставления категориальных форм непрошедшего и прошедшего времени лежит признак времени действия относительно момента речи: форма прошедшего времени – маркированная, интенсивная – относит действие к прошлому, т.е. к периоду, предшествующему моменту речи и не связанному с ним, форма непрошедшего времени (немаркированная, экстенсивная) не относит действие в прошлое. И здесь, как мы видим, основой грамматической категории является противопоставление маркированной и интенсивной формы немаркированной и экстенсивной форме.

А.И. Смирницкий, определяя эту категорию как категорию временной отнесенности (таксиса), убедительно показал, что категориальные формы перфекта (предшествования) и неперфекта (непосредственной давности) образуют в соотношении друг с другом особую грамматическую категорию, отличную от категории вида и времени [6, 59]. При сопоставлении категории временной соотношенности (таксиса) английского глагола с соответствующими категориями или средствами ее выражения в русском, туркменском, молдавском языках, были сделаны выводы о том, что, в целом, английская видовременная система является наиболее грамматизированной и не подвержена существенным изменениям под влиянием тех или иных лексических особенностей данного класса слов [9, 19].

Рассматривая глагольные формы прошедшего времени английского языка, необходимо детально рассмотреть понятие временного центра прошедшего времени. И.П.Иванова утверждает: «Существуют видовременные формы, функцией которых является детализация действия в определенной временной сфере, а не динамическое его развитие. Если выражаемая ими детализация касается действия в прошедшем времени, они соотносятся с точкой отсчета в прошлом; она может быть указана лексически или с помощью другого действия, происходящего в данный момент, но непосредственного соотношения с моментом речи тогда не наблюдается. Эту точку отсчета мы назовем временным центром прошедшего времени» [10, 112]. До сих пор не установлено, является ли форма перфекта настоящего времени и длительного перфекта настоящего времени (по классификации разрядов Ивановой И.П.) формой настоящего или прошедшего времени и что считать точкой отсчета.

Функциональный аспект изучения видовременных форм глагола, описание их текстообразующих и текстоорганизующих возможностей с учетом сложного взаимодействия между грамматической формой и ее функциональным содержанием представляет собой особый уровень лингвистического анализа, отличающийся от формальной грамматики.

Анализ языкового материала позволяет обнаружить определенную взаимосвязь между коммуникативным заданием высказывания и употреблением в нем глагольных форм прошедшего времени для композиционно-синтаксического оформления высказывания, а так же в случаях «эмфатического» употребления данных форм. Глагольные формы прошедшего времени, несмотря на окказиональную близость контекстуальных значений, могут создавать различный эффект, вследствие неодинаковой стилистической нагрузки. Выбор видовой формы также зависит от функциональной перспективы, которая имеет особенно большое значение в языке художественной литературы. Вот почему важно рассмотрение и описание значения и употребления глагольных форм прошедшего времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Бондарко А.В. Грамматические категории и контекст. – Л.: Наука, 1971. – 112 с.
- 2 Макрова В.С. Временные отношения плана прошедшего в английском языке. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. фил. наук. – М., 1991. – 189 с.
- 3 Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М., Высшая школа, 1981. - 281с.
- 4 Воронцова Г.Н. Очерки по грамматике английского языка. –Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1960. – 398 с.
- 5 Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. –Ленинград: «Просвещение», 1979. - 259 с.
- 6 Смирницкий А.И. Перфект и категория временной отнесенности. //ИЯШ, 1955, №2, с.28
- 7 Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М.,1959. - 318 с.
- 8 Бархударов Л.С., Штеллинг Д.А. Грамматика английского языка. – М: Высшая школа, 1963. – 426 с.
- 9 Репина В.И. Взаимодействие PresentPerfect и PastIndefinite в современном английском языке. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. фил. наук. –Ашхабад, 1989. – 28 с.
- 10 Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1990. – 176 с.

In this article, the features of past verb forms in English are considered, taking into account both aspect and temporal characteristics of verbal forms, and four paradigmatic classes are distinguished: Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect Continuous. In the section of these categories, six forms are defined, which can be attributed to the past plan: Past Indefinite, PresentContinuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect and Past Perfect Continuous.

Бұл мақалада ағылшын етістігінің шақ формаларымен қатар аспект көрсеткіштерін есепке ала тұрып өткен шақ формалары қарастырылады. және 4 парадигматикалық санаттағы ерекшеліктіріледі. Осы тұрғыдан өткен іс-әрекет көрсететін алты формалар анықталады: Past Indefinite, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect және Past Perfect Continuous.

Бисимбаева Г.Т., Журавлева Е.А.

магистрант 2 курса филологического факультета, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, e-mail: gauchar_96@mail.ru

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, e-mail: zhuravleva_ea@enu.kz

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ГЛЮТТОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена различным подходам к изучению глоттонического дискурса в современной отрасли лингвистического знания. Пищевая традиция рассматривается как особый этнокультурный код. Представлен обзор имеющихся научных работ, объектом исследования которых выступает габитус разных этносов. На материале «Русского семантического словаря», сборника «Секретов русской кухни» проведено изучение функциональных особенностей глоттонической системы русского языка. В качестве методологической основы используется подход А.В. Олянича.

Ключевые слова: глоттоним, этнокультурный код, лингвосемиотика, пища, языковое сознание

ВВЕДЕНИЕ

В современной лингвистике в качестве объектов исследования все чаще рассматриваются концепты «пища», «еда», «продукты питания» на материале разных языков. Габитус (пищевые предпочтения) человека выступает маркером его социального положения, национальной и религиозной принадлежности, во многом детерминирует время и место проживания. В связи с этим учеными особое значение уделяется и экстралингвистическим факторам, формирующим так называемый глоттонический дискурс.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Ученые рассматривали этот аспект на примере разных народов. Н.П. Головницкая изучая гастрономический дискурс немецкоязычных этносов Германии, Австрии, Швейцарии [1], пришла к выводу, что немецкоязычная глоттония отличается от современных потребностных предпочтений европейца. Так, для жителей Германии центральными продуктами питания являются мясо, колбасные изделия, сосиски, сардины, картофель, из напитков – пиво (типичный немецкий продукт). Интерес представляет проведение «съедобных» карнавалов, фестивалей в Швейцарии, например – фестиваль ягнят, овощей или рыбы. Топосом австрийской глоттонии выступают знаменитое кафе – «кофейный дом». Н.П. Головницкая сформулировала такие функции еды, как физиологическая, социальная, психическая, культурная. Она определяет пищу как хронотопический конструктор жизни среднестатистического гражданина.

Н.Н. Зарубина, опираясь на методологическую базу П. Бурдьё, исследует практики питания как определяющие социальное неравенство в России на диахроническом и синхроническом уровнях [2]. В зависимости от материального положения и уровня доходов дифференцируется количество, качество пищи. Обилие животной пищи издревле характеризовало достаток и финансовое благополучие. Низшие слои общества могли себе позволить только пищу растительного происхождения. В XVIII-XIX веках в русской пищевой традиции произошла «прививка» европейской культуры. Наблюдается трансформация глоттонического процесса. Если изначально процесс принятия пищи был необходим только для утоления голода, то со временем становится полноценным

коммуникативным актом с преследованием различных целей. Советский период также оказал значительное влияние на гастрономическую картину русского народа. Такой глуттоним как *колбаса* стал фактором престижности. Формирование системы общественного питания способствовало выравниванию советского габитуса рабочего слоя населения. Современное состояние характеризуется предпочтением точек быстрого питания среди молодежи, регулярным посещением ресторанов людьми зажиточного класса. Беседа за чашечкой кофе и проведение деловой встречи во время обеда, сбор всей семьи за ужином – так характеризуется коммуникативная составляющая глуттонического дискурса.

Исследование русской «пищевой метафоры», проводимое на базе Томского государственного университета, способствовало созданию специализированного словаря [3]. Данный лексикографический источник содержит ценный материал глуттонической лексики разных пластов: собственно наименования продуктов питания, фразеологические сочетания, пословицы и поговорки. Гастрономическая лексика обладает «мощным метафоробразующим материалом». Образы еды содержат культурно-символическую характеристику, способны обретать ритуальный, сакральный, обрядовый смыслы, тем самым наполняясь большим аксиологическим значением.

Как видим, изучение гастрономического или глуттонического дискурса несомненно актуально. Это доказывает и наличие определенного числа опубликованных работ, посвященных данной теме.

Цель нашего исследования заключается в выявлении концептуальных признаков глуттонимов как кодов культуры определенного этноса.

Пища представляет собой этнокультурный код и обладает семиотичным характером по своему происхождению. Вслед за Г.М. Боваевой будем рассматривать этнокультурный код в качестве семиотического феномена коммуникации, состоящего в наличии комбинаций знаков, пропущенных через коллективный менталитет нации, народа, этноса, заключенных в общезнаковой культурной памяти и существующих в рамках их культурных устоев, понятных при этом исключительно их социуму [4].

Проблема сходств и различий вкусовых предпочтений разных народов затронута философом К. Леви-Строссом в «Структурной антропологии»: «Национальная кухня, – пишет К. Леви-Стросс, – как и язык, может быть аналитически разложена на составные элементы, которые в данном случае следовало бы назвать основными вкусовыми элементами – «густемами», сгруппированными согласно некоторым структурам по принципу противопоставления и корреляции» [5, с. 103]. Для примера исследователем были выбраны противопоставления «густем» французской и английской кухонь по следующим признакам: «экзогенная» и «эндогенная», «центральная» и «периферийная», «маркированная» и «немаркированная». Важно замечание, что такие оппозиции следует выбирать с учетом национальной специфики кухни. Потребность в пище взаимосвязана с получением удовольствия, наслаждения. У. Эко под иконическим «гастрономическим» знаком предполагает знак, способствующий провоцировать определенные желания (вкусное, ароматное, горячее), не ограничиваясь «чистым означиванием» [6, с. 228]. Эти желания, соответственно, будут зависеть не только от личностных предпочтений, но и от принадлежности к определенной национальности. К тому же весь материальный мир можно поделить на «съедобное» и «несъедобное» (одна из основных антиномий голодного человека), что представлено в когнитивной системе глуттонии А.В. Олянича.

Исследования данной семиотической системы напрямую связаны с такими направлениями, как лингвокультурология, лингвострановедение. Например, у англичан есть известная традиция – «5 o'clock tea» – пятичасовой чай. Термины «высокий чай» и «низкий чай» детерминируют социальный статус человека. Первый подается для представителей рабочего и среднего класса во время ужина, а «низкий чай» – это удовольствие элитного общества. Для тюркских народов примечательным является большое количество названий мясных продуктов. Для итальянцев – разнообразные номинации макаронных изделий. Каждый народ, каждая культура отличается своими специфическими предпочтениями в еде.

Под едой понимается не только готовое к употреблению блюдо, мы рассматриваем это понятие с широкой точки зрения, включая сюда и названия продуктов питания и специальных инструментов для приготовления пищи. Если возьмем культуру китайского народа, то немисливо представить их национальную кухню без палочек. Ежедневный процесс принятия, приготовления пищи связан с двумя деревянными палочками, служащими столовым прибором. Наименование национального блюда казахского народа – *бесбармак* или *бешпармак* – содержит в себе семиотическую ценность его употребления – пять пальцев (употребляется непосредственно руками, без столовых приборов).

В «Очерках по когнитивной лингвистике» З.Д. Поповой и И.А. Стернина выявляются этнически маркированные концепты. Так, исследователями отмечено, что обозначения таких русских концептов, как *борщ*, *щи*, *кипяток* в английском языке отсутствуют. Такие лакуны возникают вследствие отсутствия данного предмета или явления в культуре англичан (мотивированные), либо не поддаются объяснению (немотивированные). В языке немецком нет эквивалентов таким концептам, как *винегрет*, *квас*, *кипяток*, *сладкоежка*, *погреб* [7, с. 41].

В предисловии к словарю русских пословиц и поговорок В.П. Жукова в качестве примера двуплановости паремий приводится пословица *кашу маслом не испортишь*. Так, прямое значение связано с предпочтением жирной пищи постной, а переносное – «необходимое, полезное никогда не вредит и в излишне большом количестве» [8, с. 9-10].

Кулинария – искусство приготовления пищи. На него могут оказывать влияние такие факторы, как окружающая действительность, классы, сословия (социальная иерархия), престиж, мода, привычки. Понятие кулинарного искусства принято отличать от национальной кухни. Основными факторами для формирования последней являются религия, сакральные ритуалы, обычаи и традиции. Так, лексическая семантика пищи носит отпечаток специфической культурной среды и отражает опыт общества.

В своей исследовательской работе мы опираемся на теоретико-методологическую базу, предложенную А.В. Оляничем. Рассмотрим некоторый языковой материал, собранный в «Секретах русской кухни» [9]. Это издание представляет собой сборник традиционных русских рецептов с некоторыми указаниями для хозяек. Так, к традиционной русской кухне относятся: *холодные закуски* – соленые, квашеные, маринованные овощи, плоды, грибы; *каши*, *кулинарные изделия из теста*, *супы*, *прохладительные напитки*. Существует особый порядок подачи пищи. Сначала подают *холодные блюда и закуски*, затем – *бульоны и супы* либо *первое блюдо*, после которых принято предлагать *второе блюдо*. После принятия основных блюд подают *сладкие блюда* и в числе последних – *изделия из теста*. Как видим, кулинарные правила накладывают отпечаток на нормы поведения, регламентируют время и порядок приема пищи.

Лингвистические знаки гастрономического дискурса, в частности, наименования блюд, могут содержать указание на:

Базовое сырье – *рагу из овощей*, *картофельное пюре*, *гренки из пшеничного хлеба*;

Дополнительные компоненты – *чернослив в сметане с орехами*; *зразы из кур с омлетом и овощами*;

Способ приготовления – *рыба, запеченная в сметанном соусе*; *птица, тушенная в соусе*;

Способ подачи блюда – *борщ холодный мясной*, *соус винегрет (холодный)*, *свекольник холодный*;

Посуду, место приготовления пищи – *говядина по-русски в горшочке*; *сердце, жаренное во фритюре*;

Топос происхождения блюда – *пельмени московские*; *соус польский*;

Качество блюда – *филе натуральное*, *омлет натуральный*, *салат витаминный*;

Имя «автора» – *квас «петровский»*, *пирожное «наполеон»*.

Различаются и функциональные характеристики гастрономических реалий. Выделяют иконическую, квалификативно-оценочную, презентационную и директивную функции.

Иконическую функцию выполняют знаки-глуттонимы, знаки-локативы и инструментативы, знаки-персоналии, знаки-квалификаторы.

А.В. Олянич предлагает классификацию элементов глуттонического номинативного фонда:

средства добычи пищи – *рыболовные снасти, охотничье ружье*;

средства выращивания пищи – *теплица, поле, огород*;

средства и инструменты обработки выращенного или добытого продукта – *комбайн, мясорубка*;

инструменты или орудия, необходимые для процесса приготовления пищи – *нож, разделочная доска*;

средства, превращающие сырой продукт в съедобный – *плита, мультиварка, духовой шкаф*;

инструменты и средства, необходимые для процесса употребления пищи – *тарелка, вилка, ложка*.

Среди знаков-глуттонимов возможна классификация и по следующему ряду признаков:

1. вещество – носитель вещества – продукт: *мясо – говядина – пельмени московские*;

2. состояние: жидкое – твердое: *суп крестьянский – цыпленок по-московски*;

3. доминантность – дополнительность: *блины гурьевские – соус сметанный*;

4. монокомпонентность/малокомпонентность – многокомпонентность: *печень по-строгановски – рассольник домашний*;

5. класс – элемент класса: *напитки – пуни горячий русский, кофе европейский*.

Знаки-локативы и **инструментативы** определяют как место происхождения продукта, так и приготовления пищи, и могут быть распределены по таким параметрам, как ареальность – пан-территориальность, функциональная универсальность – функциональная связанность, инструментальная функциональность – инструментальная связанность.

Знаки-квалификаторы указывают на степень готовности, вкусовую сочетаемость компонентов: характеризуют пищу по шкалам от «несъедобного» к «съедобному», «невкусного» к «деликатесу». В русском семантическом словаре под редакцией Н.Ю. Шведовой содержится ценный материал, тематически сгруппированный [10]. Интерес представляют глуттонимы «названия-оценки», которые можно расположить от наименее вкусного до наивкуснейшего:

Бурда – помои – хлёбово – брандахлыст – стряпня – разносол – первач – вкусности – лакомство – деликатес – объединение.

Знаки-персоналии охватывают наименования участников процесса добывания, доставки, обработки, приготовления, подачи и потребления пищи в строгой иерархической последовательности.

Директивную функцию выполняют знаки-дескрипторы, комментативы, регулятивы пермиссивы, лимитаторы. Они описывают процесс приготовления пищи, комментируют ход приготовления, определяют возможные варианты, устанавливают ограничения.

Знаки-дескрипторы формируют инструктивную подсистему глуттонии. К ним относятся как номинации процесса приготовления, обработки пищи, так и предикаты, необходимые для подготовки продуктов, презентации готовых блюд. Примеры таких знаков: «целую крепко соленую сельдь хорошо *вымачивать* не в воде, а в *некрепком настое чая*», «филе крепко соленой сельди *можно вымачивать в молоке*, оно становится нежнее».

Знаки-комментативы и **знаки-регулятивы** сопровождают весь процесс приготовления пищи. Следование таким знакам влияет на качество готового блюда или напитка. Примеры: «*Взбивать* – сделать что-либо пышным, воздушным или обратить в пену», «сливочное масло *удобнее нарезать*, если оно *охлаждено*, а нож *теплый*. Для этого его периодически *опускают* в холодную воду».

В глуттонической знаковой системе существуют разрешающие и запрещающие, ограничительные знаки – пермиссивы и лимитаторы. Первые дают возможность отклониться

от непосредственного следования рецепту, а вторые – жестко регламентируют и запрещают вариативные способы. Эти знаки относятся и к процессу приема пищи: «*Нельзя своей вилкой, ложкой, ножом брать кушанье из общих блюд, тарелок, мисок, ваз, подносов*» [9, с.322].

Человеку свойственно давать оценку окружающей его действительности. В связи с этим среди глуттонимов сформировались специальные знаки, выполняющие **квалификативно-оценочную функцию**. Они находятся в тесной зависимости от социальных, культурных, религиозных, политических, поведенческих предпочтений человека. Так, выделяются знаки культурных доминант, знаки-эстетивы, гендерные знаки, знаки самоидентификации и национальной идентификации, знаки-идеологемы, знаки-перцептивы. Особой разновидностью являются функциональные и культурные лимитаторы.

Презентационная функция глуттонимов формируется благодаря социуму: его привычкам, вкусовым предпочтениям, появлению моды на употребление какого-либо продукта. Поэтому очень важно учитывать временной аспект: общество изменяется и вместе с ним его гастрономическая модель. Например, в период до 17 века в русской кухне основной пищей была *репа*, а *картофель* появился только в конце 17 века [9, с. 303].

ВЫВОДЫ

Проведенный обзор теоретических работ по исследованию лингвистических знаков глуттонии позволяет заключить, что эта тема является актуальной и позволяет выявить специфические особенности культуры этноса, связанные с наименованиями пищевых продуктов и непосредственным процессом приготовления, сервировки, принятия пищи.

Итак, гастрономическая лексика является важным фрагментом языкового сознания, она кодифицирует культурные, религиозные, поведенческие особенности этноса.

Лингвосомиотический аспект глуттонического дискурса, наиболее разработанный в трудах А.В. Олянича, предлагает классификацию на знаки-персоналии, знаки-инструментативы, знаки-пермиссивы, знаки-лимитаторы в зависимости от выполняемой функции. Отдельный интерес представляет изучение гендерных знаков, знаков-идеологем, эстетивов, национальной идентификации. В перспективе нашего исследования планируется провести исследование глуттонимов как фрагментов языкового сознания на материале русского и казахского языков в сопоставительном аспекте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Головницкая Н.П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 304 с.
- 2 Зарубина Н.Н. Практики питания как маркер и фактор социального неравенства в России: история и современность // Историческая психология и социология истории. – М., 2014. – №2. – С. 46-62.
- 3 Словарь русской пищевой метафоры. – Том 1: Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – 428 с.
- 4 Боваева Г.М. Лингвокультурная специфика знаков этнических пищевых предпочтений калмыцкого, русского и немецкоязычных народов. – Волгоград: Нива, 2013. – 240 с.
- 5 Леви-Стросс К. Структурная антропология / Пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. – М.: Академический проект, 2008. – 555 с.
- 6 Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Пер. с итал. В.Г. Резник, А.Г. Погоняйло. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 544 с.
- 7 Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
- 8 Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1991. – 534 с.

9 Секреты русской кухни / Сост. Т.М. Воробьева, Т.А. Гаврилова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с.

10 Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значения. / РАН. Ин-т рус. яз.; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. – Т.2: Имена существительные с конкретным значением. – М., 2002. – 762 с.

The research of gluttonical discourse appears to be particularly relevant for modern linguistics. In our article, we presented a review of existing theoretical and practical works on this problem. The food culture code is semiotic in nature, and therefore it is possible to talk about the study of the lingvo-semiotics of gluttonic discourse. Based on the language material collected in the "Secrets of Russian cuisine", we have considered some of the features of the iconic, directive, qualify-evaluation, and presentation functions of the gluttonic system. Thus, gastronomic vocabulary is an important component of language consciousness; it can act as a marker of a person's ethnic, social, and religious status.

Глюттоникалық дискурстың зерттеуі заманауи тіл білімі үшін аса маңызды болып табылады. Біздің мақаламызда біз осы мәселе бойынша қолданыстағы теориялық және тәжірибелік жұмыстардың шолуды ұсынады. Азық-түлік мәдениетінің коды табиғатта семиотикалық болып табылады, сондықтан глюттоникалық дискурстың лингво-семиотиканы зерттеу туралы айтуға болады. «Орыс тағамдарының құпиялары» жинағында қарастырылған тілдік материалдарға сүйене отырып, біз глюттоникалық жүйенің иконистік, директивалық, бағалау-біліктік және презентация функцияларының кейбір ерекшеліктерін қарастырдық. Осылайша, гастрономиялық лексика – тілдің маңызды құрамдас бөлігі, ол адамның этникалық, әлеуметтік және діни мәртебесінің белгісі ретінде әрекет етуі мүмкін.

УДК 372.8

Э.Ф. Герфанова, Т.В. Михайлова

магистр, докторант, Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова
г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: use12004@mail.ru

магистр, докторант, Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова
г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: mikhailova.tv.2015@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В Республике Казахстан в качестве объекта иноязычного образования выделен дидактический конструкт «иноязык – инокультура - личность», который отражает направленность образовательного процесса на развитие личности через соизучение языка и культуры. Именно поэтому в статье актуализируется проблема взаимосвязи языка и культуры при обучении иностранным языкам. Язык является продуктом и составляющей частью культуры, обязательным условием ее существования.

Авторы данной статьи подчеркивают, что при обучении иностранному языку особое значение приобретает интегрирование культурного компонента в содержание учебных занятий. При изучении культуры иноязычного сообщества студенты не только познают особенности целевой иноязычной культуры, но также расширяют знания о функционировании своей родной культуры.

Ключевые слова: язык, культура, иноязычное образование, лингвокультурология, межкультурно-коммуникативная компетенция.

ВВЕДЕНИЕ

В связи с изменениями политических и социально-экономических условий, произошедших за последние десятилетия, наблюдается повышенный интерес к изучению иностранных языков, проявляющийся, прежде всего, в востребованности специалистов, владеющих навыками иноязычного речевого общения на высоком уровне. Интеграционные процессы обуславливают как статус иностранных языков, так и задачи, которые иностранный язык выполняет в обществе. Задачи современного иноязычного образовательного процесса направлены на формирование компетентно подготовленных иноязычных специалистов, способных и готовых функционировать в отечественном и мировом профессиональном пространстве.

Становление и развитие иноязычного образования в Казахстане обусловлено историческим развитием республики, а также ролью иностранных языков в жизни общества. Присоединение к Болонскому процессу, реализация государственной программы в сфере образования, кардинальная смена курса отечественной языковой политики потребовали переосмысления конечного продукта иноязычного образовательного процесса и его переориентацию от знаний, умений и навыков к способности применять их на практике. На первый план выдвигается владение иностранным языком не только с целью общения, но и для его использования в профессиональной деятельности. Компетентностная модель образования предполагает не только усвоение информации, но и развитие качеств, необходимых для ее поиска, анализа, обработки и дальнейшего практического использования. Компетентностный подход пришел на смену знаниево-центрированному, который ограничивался развитием знаний, умений и навыков (ЗУНов). В отличие от ЗУНов компетентностный подход нацелен на развитие совокупности компетенций как конечного результата образования, который представляет собой требования к качеству подготовки выпускника. В качестве цели современного иноязычного образования рассматривается межкультурно-коммуникативная компетенция, которая признается главной компетенцией третьего тысячелетия.

Научно-теоретическим базисом иноязычно-образовательной парадигмы Казахстана является разработанная в отечественной методической науке «Когнитивно-лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования», основные положения которой были представлены автором данной методологии С.С. Кунанбаевой в монографии «Современное иноязычное образование: методология и теории» [1]. Когнитивно-лингвокультурологическая методология С.С.Кунанбаевой обеспечивает новационный подход к моделированию языкового образовательного процесса, предоставляет уровневые модели языкового образования с учетом международного опыта, определяет уровни достижения конечного результата обученности. В качестве объекта иноязычного образования Казахстана С.С.Кунанбаевой выделен дидактический конструкт «иноязык – инокультура - личность», который отражает направленность образовательного процесса на развитие личности через соизучаемые язык и культуру.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Отечественные и зарубежные исследователи единодушны во мнении, что иноязычное образование обладает огромным культурообразующим потенциалом. Во многих странах его главными задачами являются продвижение культурных ценностей, формирование положительного образа мира изучаемого языка и расширение сферы его функционирования. В современной системе иноязычного образования существенным является использование иностранного языка как средства распространения информации о культуре страны изучаемого языка. Культуроведческий компонент иноязычного образования предполагает

овладение знаниями не только особенностей целевой культуры, но также углубление и расширение знаний о функционировании родной культуры. И.А.Зимняя рассматривает культуросообразность как один из основных принципов современного иноязычного образования, характеризуя его как «обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие» [2, 20].

Понятия «язык» и «культура» являются базовыми для настоящей работы. Взаимодействие и взаимопереплетение этих феноменов, сложных и многоаспектных, всегда находились в центре внимания ученых. Современный подход к рассмотрению языка через культуру представлен в работах казахстанских, российских и зарубежных исследователей: К.М.Абишевой, О.Б.Алтынбековой, З.К.Ахметжановой, Э.Д.Сулейменовой, Н.Ж.Шаймерденовой, В.В.Воробьева, В.Г. Костомарова, В.А.Масловой, В.Н.Телия, С.Г. Тер-Минасовой, Ф.З.Яхина, М.Byram, С.Krammsch, K.Risager и др.

Язык и культура – «антропоцентрические сущности, они в человеке, служат человеку и без человека не имеют смысла» [3, 23]. Язык активно участвует во всех процессах создания культуры – выработке представлений об окружающем мире, их фиксации и дальнейшем осмыслении [4, 30]. Любой язык обслуживает свою культуру, и это проявляется в обилии средств для выражения понятий и отношений, имеющих культурную значимость для народа [5, 87].

Понятие «культура» широкозначно и многозначно. Причину этому, по мнению П.С.Гуревича, следует усматривать, прежде всего, в том, что культура выражает глубину человеческого бытия. «В той мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна, многоаспектна и культура» [6, 18]. Культуру изучают не только культурологи, но и исследователи разных областей науки: философы, историки, социологи, лингвисты, антропологи, и каждый исследователь подходит к изучению одного из аспектов культуры, используя свои методы и приемы.

В современной науке культура рассматривается как системное образование, как результат человеческой деятельности. Человека воспитывает культура, но и сам человек создает культуру, вносит в нее что-то новое, трансформирует ее. Человек неосознанно постигает свою культуру и является способным познать чужую культуру и определить свое отношение к ней. Р.Линтон приводит структурное определение культуры, в котором культура рассматривается, с одной стороны, как реакции представителей того или иного общества на явления окружающей действительности, а, с другой стороны, как совокупность приобретенного поведения, передающегося по наследству членами данного общества и результатов этого поведения [7].

Практически все исследователи сходятся во мнении, что культура:

- характеризует жизнедеятельность личности, общества в целом;
- является специфическим способом бытия человека;
- имеет свои пространственно-временные границы;
- отражается в особенностях поведения, сознании и деятельности человека;
- раскрывается через произведения искусства, предметы, орудия труда, равно как и через языковые формы, символы и знаки [8, 42].

В рассмотрении проблемы связи языка и культуры в современной лингвистической науке наметились три подхода:

1. Первый подход исходит из положения о том, что язык является простым отражением культуры: изменения в национально-культурной картине мира влекут за собой изменения в языке, с изменением действительности меняются национально-культурные стереотипы и меняется сам язык.

2. Гипотеза об обратном воздействии языка на культуру лежит в основе второго подхода, согласно которому люди по-разному воспринимают мир сквозь призму родного

языка. Еще в XIX веке В.фон Гумбольдт в трактате «О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода» сформулировал положение о тесной взаимосвязи языков и культур, об отражении в языке «своеобразия национального духа» и о влиянии языка на мировоззрение. «Язык всеми тончайшими нитями своих корней сросся с силой национального духа, и чем сильнее воздействие духа на язык, тем закономерней и богаче развитие последнего. Язык не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [9, 48]. Новизна подобного подхода заключалась в том, что ученый за различными языковыми формами увидел различия в способах восприятия действительности, в способах мышления разных народов, и сделал вывод о том, что в языке отражается своеобразие и уникальность культуры.

Последователями В.фон Гумбольдта были такие американские лингвисты, как Ф.Боас, Д.У.Пауэлл, У.Д.Уитни, а также Э.Сепир и Б.Л.Уорф. Последние выдвинули гипотезу лингвистической относительности, которая легла в основу многих направлений в современной лингвистике. Данная гипотеза исходит из положения о воздействии языковых систем на мыслительные процессы и поведение людей, при этом носители разных языков по-разному концептуализируют окружающую действительность, поскольку категории в разных языках различаются.

3. Согласно третьему подходу, язык является неотъемлемой частью культуры и основным инструментом её познания и усвоения. В рамках этого подхода развивается сложившаяся в конце XX века современная лингвокультурология. Лингвокультурология проводит системное описание фактов взаимодействия языка и культуры, изучает языковую картину мира, синтезирует посредством языка знания о культуре. Лингвокультурология изучает также проблемы, связанные с пониманием этноязыковой картины мира, языковой картины мира, образа мира. Зарождение лингвокультурологии произошло еще в начале XIX века, когда тема взаимосвязи языка и культуры начала разрабатываться основателями немецкой мифологической школы - братьями Гримм. Их идеи были переняты позднее российскими учеными, такими как Ф.И.Буслаев, А.Н.Афанасьев и А.А.Потебня. В начале XX века австрийская школа под названием “*Wörter und Sachen*”, также отмечая важность культурологического подхода во многих областях языкознания, направила исследователей проблемы о взаимосвязи языка и культуры на путь изучения составных элементов лингвокультуры.

Размышляя о тесной связи языка и мышления, анализируя их соотношение с культурой, С.Г.Тер-Минасова приходит к выводу, что язык, культура и мышление фактически составляют один целостный организм, главными элементами которого они и являются. Данные компоненты соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него и одновременно формируют его [10]. Развивая идею о взаимоотношении языка и культуры, С.Г.Тер-Минасова уточняет: «... правильное говорить не о соотношении часть-целое, язык - часть культуры, а о взаимопроникновении, взаимосвязи и взаимодействии. Язык – часть культуры, но и культура – только часть языка. Значит, языковая картина мира не полностью поглощена культурной, если под последней понимать образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [10, 39].

Академик С.С.Кунанбаева отмечает, что единый комплекс «язык - культура» лежит в основе процесса познания и формирования вторичных ментальных конструктов, которые выстраивают новые языковую и концептуальную картины мира, а также служит системой ориентиров, способствующей более успешному приобщению к новой лингвокультуре. Другой видный казахстанский исследователь А.Т.Чакликова подчеркивает, что неразрывность понятий языка и культуры определяет введение культурологического компонента в содержание иноязычного образования. Изучение иностранного языка не может

ограничиваться его знаковой системой, так как любой язык содержит информацию о культуре, истории, реалиях, традициях народа-носителя языка [11].

В ряде работ западных исследователей также затрагивается проблема связи языка и культуры. Так, например, создатель теории высоко- и низкоконтекстуальных культур Эдвард Холл (E. Hall), указывая на взаимодействие языка и культуры, пишет: "...Language is at the same time a repository of culture and a tool by which culture is created" (Язык одновременно является хранителем культуры и инструментом создания культуры) [12, 271]. Следует отметить, что американский антрополог проводит сравнение культур сквозь призму значимости контекста для коммуникации. При этом Э.Холл определяет контекст как информацию, без которой невозможно понять происходящее вокруг. Для *низкоконтекстной* культуры, где преобладает индивидуализм, характерны такие параметры общения как экспрессивность, быстрота реакции на сообщение, точность понятий (США, Канада, Англия и т.д.). *Высококонтекстную* коммуникацию можно наблюдать в культурах с коллективистским укладом жизни, где достижение целей коллектива имеет приоритетное значение над индивидуальными целями. Для культуры такого типа свойственна скрытая манера общения, не требующая дополнительной информации, поскольку эта информация уже заложена в сознании людей; без знания этой информации сообщение может быть интерпретировано неполно и неверно (Япония, Корея, Китай и др.). В условиях межкультурного общения важно учитывать в каком контексте, высоком или низком, оно происходит. Теория Э.Холла подверглась критике со стороны исследователей межкультурной коммуникации, поскольку она игнорирует тот факт, что в одной и той же культуре могут взаимодействовать как высоко-, так и низкоконтекстные сообщения.

Бутхес (D.Buttjes) определяет неразрывную связь языка и культуры следующим образом: процесс усвоения языка не является универсальным, в разных культурах он проходит по-разному, а процесс становления полноправным компетентным членом общества реализуется через «языковые обмены» в определенных социально-детерминированных ситуациях. Выводы Бутхеса (D.Buttjes) о необходимости обучения культурной составляющей языка очевидны. Обучение языку есть обучение культуре, и преподаватели, которые больший акцент делают на обучение языку, лишают своих студентов возможности овладеть языком на уровне, близком к уровню носителя изучаемого языка. Как отмечает западный исследователь, преподаватели иностранных языков должны отойти от обучения лингвистической стороне языка и сконцентрироваться на многочисленных коммуникативных барьерах, возникающих на межкультурном уровне [13, 55-56].

Язык никогда не может быть культурно-нейтральным, культура всегда присутствует как фон в любой ситуации использования языка. Язык, используемый как средство общения, предполагает вовлеченность людей, представителей того или иного лингвокультурного сообщества, их целей и установок, которые не существуют вне культуры. В.Бейкер (W.Baker), отмечая тесное переплетение языка и культуры, пишет, что обучать языку без культурного контекста, в котором он используется, достаточно трудно [14, 62].

М.Байрам (M.Byram) при моделировании межкультурно-коммуникативной компетенции выводит ее культурный компонент в понятие «критической культурной осведомленности» (critical cultural awareness), которая предполагает умение критически оценивать мировоззрение и поведение представителей разных культур [15].

При обучении культурной составляющей языка необходимо разграничивать так называемые «большую К» (big C culture) и «маленькую к» (little c culture) культуру. В случае с «большой К культурой» речь идет о культуре, продвижением которой занимаются правительственные и образовательные учреждения. Такая культура впитывается с изучением национального языка и состоит из информации об истории, литературе, искусстве страны изучаемого языка. Национальная культура всегда связана с понятиями, определяющими «нравственный», «правильный» образ жизни. Поскольку изучающие иностранный язык воспитаны на основе иной национальной культуры и пропитаны иными нравственными

ценностями, понимание целевой культуры представляет для них огромную трудность. В последнее время в связи с развитием теории межкультурной коммуникации интерес исследователей смещается в сторону «маленькой к культуры», которая состоит из проявлений культуры в повседневной жизни [16]. «Маленькая к культура» находит отражение в образе жизни носителей языка, в их способах поведения, обычаях, вкусовых предпочтениях, быте, верованиях и ценностях.

В западной литературе также существует разделение между «поверхностной» и «глубинной» культурами, называемыми так по аналогии с метафорическим представлением о культуре в виде айсберга (по Э.Холлу). Лишь малая часть айсберга (культуры) находится на поверхности и предстает нашему взору, большая же его часть находится под водой, является его невидимой частью, то есть предстает вне нашего сознания. Именно эта невидимая часть влияет на наше поведение и восприятие окружающего мира. Представление культуры в виде айсберга с видимыми и невидимыми частями позволяет объяснить причины коммуникативных сбоев и культурного шока. Человек формирует суждения о культурных явлениях иного социокультурного сообщества, находящегося на поверхности, исходя из «глубинных» явлений своей национальной культуры. Если игнорировать ту часть информации, которая «зашифрована», «скрыта под водой», мнение о человеке, представителе иного лингвосоциума, будет составляться на основе первого впечатления без анализа причин его поведения. И в таком случае это поведение будет казаться странным и неправильным.

«Поверхностная» культура включает в себя такие темы, как: музыка, искусство, праздники, еда, напитки, одежда. Глубинная» культура отражает верования, страхи, предубеждения, ценностные установки, мировидение того или иного народа. В учебной практике традиционно больше внимания уделяется «поверхностной» культуре» (Big C, «большой К»), и обучающиеся, не владея знаниями о проявлениях «глубинной» культуры носителей изучаемого языка, могут столкнуться с неудачами на уровне межкультурной коммуникации. К.Крамш (С.Kramsch) подчеркивает, что ознакомление студентов не только с эксплицитными, но и имплицитными фактами и явлениями культуры, поможет активировать их «культурные антенны» (cultural antennae), что, в свою очередь, позволит повысить уровень ознакомления обучающихся с культурными различиями и более успешно развивать их межкультурно-коммуникативную компетенцию [17].

В учебных планах подготовки бакалавров в языковых и неязыковых вузах Республики Казахстан, безусловно, присутствуют дисциплины, в рамках которых студентов знакомят «большой К» культурой (например, страноведение). Однако в целом этого недостаточно, и поэтому мы считаем целесообразным проводить знакомство с «маленькой к» культурой на занятиях по «Базовому иностранному языку». В настоящее время в большей степени учебный материал, используемый на этих занятиях, сконцентрирован вокруг тем и элементов «поверхностной» культуры. Такой подход к обучению иностранному языку может сформировать у студентов поверхностное представление о культуре носителей изучаемого языка, без осознания ее глубинных процессов, что, в дальнейшем может стать причиной коммуникативных сбоев и ошибок в ситуациях межкультурного общения. Следовательно, на уроках иностранного языка необходимо уделять внимание элементам как «поверхностной», так и «глубинной» культуры, что позволит повысить уровень подготовки студентов к ситуациям, связанным с повседневными культурными практиками.

ВЫВОДЫ

Таким образом, учет принципа соизучения языка и культуры народа, пользующегося этим языком как средством общения, является обязательным условием овладения иностранным языком в современном мире. Он особенно актуален сейчас, когда наблюдаются процессы смешения культур и языков, возрастает количество международных контактов, расширяются области международного сотрудничества.

В условиях межкультурного взаимодействия возрастает необходимость в развитии способности понять «новую» культуру, раскрыть культурно-наполненное содержание языка как средства аккумуляции культуры и формы поведения носителей изучаемого языка, обусловленное спецификой их культуры.

Культура отражается в языке в форме обыденных норм социальных практик, использования символов, образов восприятия окружающей действительности, совокупности ценностей и верований, присущих данной культуре. И здесь возникает ряд вопросов, которые вызывают интерес со стороны исследователей: каким образом можно вооружить обучаемых знаниями о культуре? какой способ передачи «культурной» информации можно считать наиболее эффективным? Однако ответы на данные вопросы вызывают затруднения, обусловленные самой природой культуры, ее многогранностью и безграничностью. Достаточно трудно предвидеть, какая «культурная» информация, и какие особенности культуры будут иметь значение в контексте межкультурного взаимодействия. Поэтому при обучении иностранному языку одной из первоочередных задач является развитие умений интерпретации и анализа культурных различий, что позволит изучающим иностранный язык глубже понять не только целевую, но и родную культуру.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005. – 264с.
- 2 Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд.второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384с.
- 3 Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект): монография. – Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2000. – 341с.
- 4 Постовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии)//Фразеология в контексте культур/ под.ред. В.Н.Телия. – М.: Языки русской культуры, 1999. – с.25-34.
- 5 Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М.: академия, 2001. – 320с.
- 6 Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 317с.
- 7 Кребер А.Л., Клакхон К. Культура: Критический анализ концепций и дефиниций. – М., 1992. – 235с.
- 8 Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб.пособие/ Н.Ф.Алефиренко. – 5-е изд., стер. – М.:ФЛИНТА: Наука, 2016. – 288с.
- 9 Гумбольдт В.фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1830-1835)// В.Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – с.37-297.
- 10 Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 262с.
- 11 Чагликова А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования. Диссертация на соискание ученой степени доктора пед наук. Алматы, 2009. – 272с.
- 12 Farrow, S. Language and Culture// Language and Communication. – 2004. - № 24. – pp. 269-274.
- 13 Buttjes, D. Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance// language Learning Journal. – 1990. - №2. – pp. 53-57.
- 14 Baker, W. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT.// ELT-Journal. - 2012. – №66 (1). – pp. 62-70.
- 15 Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. – N.Y.: Multilingual Matters, 2003. – 283 p.
- 16 Holliday, A. Small cultures.//Applied Linguistics. – 1999. - № 20 (2). – pp.237-264

17 Kramsch, C. Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. In A. Hu and M. Byram (eds) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. - Tübingen: Gunter Narr, 2009. - pp. 107-124.

Э.Ф. Герфанова, Т.В. Михайлова

Заманауи өзге тілдік білім беруде тіл мен мәдениеттің өзара байланысы

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Көкшетау қ., Қазақстан

Аңдатпа Қазақстан Республикасында басқа тілдік білім беру объектісі ретінде тіл мен мәдениетті бірге зерттеу арқылы тұлғаны дамытуға бағытталған білім процесін айқындағанын «өзге тіл - өзге мәдениет - тұлға» дидактикалық конструктісі ерекше көрсетіледі. Сондықтан мақалада шет тілдерін оқытуда тіл мен мәдениеттің өзара байланысы мәселесі өзектілігін арттырады. Тіл мәдениеттің өнімі мен құрамдас бөлігі, қолданыста болудың міндетті шарты болып табылады. Мақаланың авторлары шетел тілін оқыту барысында жаттықпа сабақтар мазмұнында мәдени компонентін интегралдау аса маңыздылыққа ие болып жатқанына ерекше көңіл аударады. Басқа тілдік қоғамдастықтың мәдениетін зерттеу кезінде студенттер басқа тілдік мәдениеттің мақсаттық ерекшеліктерін ғана емес, сонымен қатар өз мәдениеттері жөнінде білімдерін нығайтады

E.Gerfanova, T.Mikhailova

Language and culture in modern foreign language education

Sh.Ualikhanov Kokshetau State University

Kokshetau, Kazakhstan

In the Republic of Kazakhstan the didactic construct "foreign language – foreign culture - personality" has been defined as the object of foreign language education. This construct reflects the focus of the educational process on the development of the individual through the concurrent study of language and culture. Thus, the article actualizes the problem of language and culture, their interrelation in teaching foreign languages. Language is a product and an integral part of any culture, its manifestation and symbolic resource. The authors of this article emphasize that integration of the cultural component in the content of studying a foreign language is of particular importance in the context of modern foreign language education. When students study the culture of a foreign language community, they not only learn the peculiar features of the target foreign language culture, but also expand their knowledge about the functioning of their native culture.

УДК 372.881

Д.А. Капасова¹, Е.Б. Чекина²

¹кандидат филологических наук, Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак», г. Алматы, Казахстан, e-mail: assyl99_kz@mail.ru

²старший преподаватель, Казахский Национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: vesna-elena@rambler.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА НАУЧНОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В статье описана методика работы с текстом по специальности на уровне предложения. Предлагается два способа определения коммуникативной задачи предложения – «от формы – к смыслу» и «от смысла – к форме».

Первое направление – это определение коммуникативной задачи предложения через модель. В зависимости от коммуникативной задачи в научном тексте создаются различные смысло-речевые ситуации, которые выражаются определёнными структурно-семантическими моделями.

Второй путь – «от смысла» – выявление смыслового содержания предложения, т.е. его коммуникативной задачи, с помощью вопроса. Предлагается следующая методика работы: найти в предложении подлежащее и сказуемое; определить, какой частью речи выражено сказуемое; сформулировать грамматический вопрос к опорному слову словосочетания, которое находится после сказуемого; записать вопрос; двигаясь в противоположном направлении, зафиксировать в вопросе сказуемое; зафиксировать подлежащее; записать вопрос полностью и дать краткий ответ на вопрос, который и будет смысловым центром предложения, его коммуникативной задачей.

Ключевые слова: смысловая организация предложения, структурно-семантическая модель предложения, коммуникативная задача предложения, смысло-речевая ситуация, смысловый центр предложения.

ВВЕДЕНИЕ

Изучение коммуникативной задачи текста имеет продолжительную историю как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. По сей день это понятие не имеет однозначного толкования и терминологического обозначения. Существует ряд терминов, соотносящихся с этим понятием: «задача коммуникации», «задача общения» (Лисина, Павлова, Сорокин, Тарасов, Шахнарович); «мыслительно-коммуникативная задача» (Малахова); «социально-речевая задача» (Тучкова); «иллокутивный акт» (теория коммуникации); «циклы вербального взаимодействия» (Стрелковский, Латышев); «формы коммуникации» (Зимняя); «коммуникативная целеустановка», «коммуникативная интенция», «коммуникативное намерение» и др. Широкий диапазон терминологического обозначения данного явления свидетельствует о сложности решения коммуникативной задачи.

Разными авторами выделяется более шестидесяти разных по характеру и частоте коммуникативных задач во всех видах речевой деятельности. В некоторых исследованиях даже делается попытка классифицировать все коммуникативные задачи, определить наиболее частотные из них (Ревтова, Артемов, Кодомцев, Хараева). Большинство этих задач анализируется для продуктивных видов речевой деятельности, однако подчеркивается, что каждая КЗ в продуктивной речи предполагает реакцию в рецептивных видах речевой деятельности.

Коммуникативная задача в теоретическом и прикладном аспектах на уровне текста детально разработана С.А. Вишняковой[1]. Мы также в ряде работ обращались к проблеме определения коммуникативной задачи в научной речи на уровне текста[4; 7]. Определению же коммуникативной задачи научной речи на уровне предложения, на наш взгляд, не уделялось достаточного внимания.

Предложение, исследуемое в коммуникативном аспекте, принято называть высказыванием. При классификации предложений по типам высказываний особая роль принадлежит вопросам, так как именно на основе классификации вопросов строится классификация высказываний. "Виды высказываний, – о как пишет В.А. Белошапкова, – сводимы к определенным типам, выделяемым на основе характера их коммуникативных заданий и, соответственно, выражаемой в них актуальной информации. Так как коммуникативные задания могут быть сведены к вопросам, то для классификации высказываний по их коммуникативным заданиям существенна классификация вопросов"[2].

Формальная устроенность предложения в известных границах определяет его значение, тип информативного содержания – его смысловую организацию.[3,414] Смысловая организация предложения иерархически интегрируется из значений отдельных слов и отношений между ними. В предложении формируются доминантный и периферийные

смыслы. В методическом аспекте процесс понимания можно представить как процесс выявления логико-смысловых отношений в предложении, их иерархии, определения смыслового центра и коммуникативной задачи. Определение коммуникативной задачи – это и есть понимание смысла высказывания, что, по большому счету, и является основной целью обучающегося при чтении текста по специальности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Можно предложить несколько способов определения коммуникативной задачи предложения: через модель, с помощью вопроса и перефразировка.

«Разделить» в учебных или исследовательских целях форму и смысл высказывания позволяет модель. Лингвист, изучающий способы вербализации того или иного смысла, по сути дела сначала "воссоздает" структурный "облик" данного смысла, извлекая его из языковых (вербальных) образов, т. е. следуя от "от формы". Важно, однако, чтобы изучение смысла не останавливалось на этом этапе. "Извлеченный" смысл должен быть подвергнут дальнейшему анализу уже как самостоятельный объект во всей своей сложности, а затем направление исследования вновь изменяется и полученная структура смысла проверяется его вербализациями.

Первый способ определения коммуникативной задачи предложения – это понимание его смысла через модель. Коммуникативная функция существенно отличает предложение от других единиц языковой системы, но предложению свойственна и номинативная функция. Однако в отличие от слова предложение называет не отдельный предмет, явление действительности, а событие, ситуацию. События, называемые предложениями, в научной речи могут быть очень разными, но, все же, возможно сведение их к некоторому количеству основных типов, подобно тому, как многообразие слов, называющих различные явления действительности, типизируется по классам и группам. Могут быть выделены различные типы номинации: наличие/существование предмета; воздействие/влияние одного предмета на другой; сравнение/сопоставление предметов; классификация предметов и т.п.

В зависимости от коммуникативной задачи в научном тексте создаются различные смысло-речевые ситуации (типы научной информации), которые выражаются определёнными структурно-семантическими моделями. Например, если в тексте рассматривается целое и его части, то его коммуникативная задача – показать строение, структуру или состав предмета, явления. В этом случае в тексте частотными будут предложения, построенные по моделям: *что входит в состав чего; что содержится в чём; что является составной частью чего; что состоит из чего; что включает в себя что* и т.п. Если в тексте предметы распределяются по классам, видам, типам, разрядам, то коммуникативной задачей текста является классификация предметов с частотными моделями *что делят на что; что подразделяется на что; кто классифицирует что (по какому признаку); различают что; кем делится что на что.*

Это весьма продуктивный путь, хотя и имеющий определенные трудности в осуществлении. Там, где идет работа на уровне предложения, построенного по модели, или на типизированном тексте, результат может быть достигнут и достигается успешно, если же мы используем в качестве дидактического материала текст аутентичный, то результат достигается с дополнительными усилиями. Некоторые модели, "привязанные" в сознании обучающегося к определенному "актуальному смыслу", в тексте могут выражать совершенно другую смысловую сущность. Допустим, отрабатывается СРС «*определение термина*»: *Зоология – наука о животных организмах*. Студенты хорошо усваивают связь значения СРС и моделей, могут сформулировать вопрос, производят трансформации в пределах изучаемых моделей, но при предъявлении предложений "*Зоология – наука экспериментальная*" и "*Зоология изучает животные организмы*" студенты затрудняются в квалификации этих предложений: первое построено по модели, относящейся к СРС "*Определение термина*", но этот смысл не выражающее, второе, напротив, является смысловым инвариантом данного, но

модель, по которой оно построено, среди моделей СРС "Определение термина" не указывается.

Для репрезентации СРС используется структурно-семантическая модель, которая в силу своей абстрактности концептуализируется, т.е. становится достоянием индивидуальной концептуальной системы, на неродном языке с большим трудом. Вероятно, это зависит от многих причин, и, прежде всего, от стартового уровня языковой способности обучающегося, которая включает в себя языковую компетенцию, стратегическую компетенцию и психофизиологические механизмы. Последние формируют индивидуальный когнитивный стиль обучающегося, игнорировать который не в праве ни один обучающийся, если имеет цель – научить. Поэтому имеет смысл говорить о гибких подходах в обучении, адекватных различным когнитивным стилям обучающихся.

В рамках данного подхода обучаемым предлагается таблица типов научной информации (СРС), языковых средств их выражения и соответствующей им коммуникативной задачи (4, 49):

Типы научной информации

| Тип информации | Модели | Коммуникативная задача |
|--|---|--|
| 1. Общая квалификация | Кто(1) – это кто(1); Кто(1) является кем(5) Что(1) – это что(1) Что(1) есть что(1) Что(1) является чем(5) Что(1) представляет собой что(4) Что(1) характеризуется чем(5) Что(1) служит чем(5) Что(1) обладает чем(5) Что(1) имеет что(4) | Дать понятие о предмете, явлении по одному главному признаку |
| 2. Терминологическая квалификация | Что(1) – это что(1) Что(1) есть что(1) Чем(5) называется что(1) Что(1) носит/получило название чего(4) | Дать определение термина ... |
| 3. Классификация | Что(4) делят на что(4) Что(1) подразделяется на что(4) Кто(1) классифицирует что(4) какому признаку) Различают что(4) Выделяют что(4) Кем(5) делится что(1) на что(4) | Дать классификацию предметов, явлений, распределить предметы по типам, классам, разрядам, отнести предмет к группе, классу, разряду, типу |
| 4. Целое и его части | Что(1) составляет что(4) Что(1) включает в себя что(4) Что(1) состоит из чего(4) Что(1) входит в состав чего(2) Что(1) содержится в чём(6) Что(1) содержит что(4) Что(1) является составной частью чего(2) В чем(6) выделяют что(4) Что(1)/что(1) и что(1) | Описать состав, структуру или строение предмета, явления |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | взаимосвязано | |
| 5. Характер контактов | Что(1) влияет/воздействует на что(4) Что(1) связано с чем(5) Что(1) зависит от чего(2) Что(1) вызвано чем(5) Что(1) является результатом чего(2) Что(1) обусловлено чем(5) Что(1) изменило что(4) Что(1) приводит к чему(3) | Показать влияние одних предметов, явлений на другие |
| 6. Сопоставление | Кто(1) различает/сравнивает/сопоставляет что(4)/что(4) и что(4)/что(4) с чем(5); Что(1) противопоставляется чему(3); Что(1) и что(1) сходно/похоже/одинаково/однородно/эквивалентно/аналогично; Что(1) совпадает с чем(5); Что(1) соответствует чему(3) | Показать сходство и различие предметов, явлений |

Работа с таблицей преподавателем может быть организована по своему усмотрению.

Второй способ – выявление смыслового содержания предложения, т.е. установления его коммуникативного задания с помощью вопроса, так как «коммуникативные задания могут быть сведены к вопросам».[5, 154] Ход рассуждения в этом случае может быть следующим: найти в предложении подлежащее и сказуемое; определить, какой частью речи выражено сказуемое; сформулировать грамматический вопрос к опорному слову словосочетания, которое находится после сказуемого; записать вопрос; двигаясь в противоположном направлении, зафиксировать в вопросе сказуемое; зафиксировать подлежащее; записать вопрос полностью и дать краткий ответ на вопрос, который и будет смысловым центром предложения. Следовательно, с помощью вопроса определяется смысловой центр предложения. Например: *Живые существа обладают встроенной системой саморегуляции.* Подлежащее – *живые существа*; сказуемое – *обладают*; сказуемое выражено личной формой глагола; опорное слово – *системой* – имя существительное в творительном падеже, вопрос – *чем?* – *Чем обладают живые существа?* – *Встроенной системой саморегуляции.* Это самый простой вариант формулирования вопроса к смысловому центру предложения. В некоторых случаях требуется уточнение грамматического вопроса. Например: *Пигменты подразделяются на растворимые в воде, растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте.* В этом предложении вопрос, сформулированный по заданной схеме, будет иметь разговорный оттенок: *На что подразделяются пигменты?* Семантика глагола «подразделяться» предполагает «выделить какие-то части, сгруппировав их по каким-то признакам». Вводим в вопрос слово «группы» и формулируем его в новом варианте: *На какие группы подразделяются пигменты?*

В случае, когда подлежащее и сказуемое выражено существительным в именительном падеже, вопрос формулируется в зависимости от типа информации, заложенной в этом предложении: *Что такое...? Что собой представляет...? Что называется...?* В предложениях общей квалификации видовое понятие определяется через родовое понятие.

Например, *Кожа – орган защиты организма от вредных воздействий окружающей среды. Кожа – видовое понятие, а орган защиты – родовое понятие, так как органами защиты организма могут быть и печень, и кости, и глаза, и уши, и др.* Вопросы, соотносимые с данным типом информации, – *Что такое...? Что собой представляет...?*

В предложениях терминологической квалификации подлежащее и сказуемое соответствуют полностью. Например: *Эксплантация – это культивирование изолированных органов и тканей.* Для того чтобы дать определение эксплантации, необходимо полностью прочитать вторую часть предложения (сказуемое с зависимыми словами). Для определения данного понятия недостаточно следующей формулировки: *Эксплантация – это культивирование.* Возникает вопрос *чего?* Или *Эксплантация – это культивирование органов и тканей.* Каких именно органов и тканей? И только прочитав полностью предложение, можно понять значение данного биологического термина – *культивирование изолированных органов и тканей.* Вопросы для данного типа информации – *Что такое...? Что называется...?*

Если сказуемое располагается в конце предложения, то вопрос формулируется непосредственно к сказуемому. Например: *С середины 50-х гг. значение экологии и сферы ее приложения стали значительно расширяться.* Сказуемое выражено словосочетанием *стали расширяться.* Семантика глагола *расширяться* связана с «изменением в определенных параметрах в сторону увеличения». Рассмотрим значение глаголов *расширяться* и *изменяться* как частное проявление по отношению к общему и сформулируем вопрос к данному предложению с помощью глагола *изменяться*: *Как изменились значение экологии и сферы ее применения с середины 50-х гг.? – стали значительно расширяться.*

Предложенная выше методика работы применима к простому предложению. На уровне сложного предложения при установлении коммуникативного задания с помощью вопроса необходимо основываться на определении логико-смысловых отношений, учитывая при этом объем информации в зависимой части сложного предложения.

Своеобразие смысловой организации СП состоит в том, что оно принципиально ориентировано на выражение не одной пропозиции, а комплекса пропозиций, называющего отношение между ситуациями, в то время как простое предложение в своем элементарном виде предназначено для выражения одной пропозиции, иначе говоря, СП полипропозитивно, а простое предложение монопропозитивно.

Например: *После исключения всех возможных вариантов загрязнения воды ученые пришли к заключению, что обнаруженные в воде бактерии абсолютно уникальны и не похожи ни на одну известную на планете и описанную форму жизни.* В данном сложноподчиненном предложении с определительными отношениями информация конкретизируется с помощью уточняющего вопроса, формулируемого к слову, находящемуся непосредственно после сказуемого: *К какому заключению пришли ученые? – обнаруженные в воде бактерии абсолютно уникальны и не похожи ни на одну известную на планете и описанную форму жизни.*

В предложении с определительными же отношениями: *Ученые впервые установили роль гена МХ2 в ингибировании вируса иммунодефицита человека, который вызывает синдром приобретенного иммунодефицита (СПИД) – формально придаточная часть относится к существительному «ген», именно ген вызывает синдром иммунодефицита, но в главной части предложения указано, что ученые установили роль гена МХ2.* Следовательно, и вопрос формулируется, уточняя информацию не только о гене, но и о его роли: *Какую роль гена МХ2 в ингибировании вируса иммунодефицита человека установили ученые? – вызывать синдром приобретенного иммунодефицита (СПИД).*

В предложениях с причинно-следственными, изъяснительными, временными, пространственными отношениями формулирование вопроса как правило не вызывает затруднений. Диапазон вопросов невелик: *Почему...? По какой причине...? Что...? Когда...? Где...?* и т.п. Например: *Разработка лекарств, стимулирующих естественные ингибиторы организма, является очень важной, поскольку позволяет запустить естественный процесс*

и, таким образом, исключается проблема лекарственной резистентности. – Почему разработка лекарств, стимулирующих естественные ингибиторы организма, является очень важной? – позволяет запустить естественный процесс и, таким образом, исключается проблема лекарственной резистентности. Или: Эндокринологи сейчас не в состоянии оценить результаты подсадов стволовых клеток больным, так как клинически подтвержденные результаты проведенных операций отсутствуют. – По каким причинам эндокринологи сейчас не в состоянии оценить результаты подсадов стволовых клеток больным? – клинически подтвержденные результаты проведенных операций отсутствуют. Или: В описании эксперимента убедительно показано, что именно клетки стенки сосудов дают начало клеткам крови. – Что показано в описании эксперимента? – именно клетки стенки сосудов дают начало клеткам крови. Или: Освоение новой науки (нанотехнологии) началось после того, как американцы случайно открыли возможность создания в лазерном разряде миниатюрных частиц, состоящих только из атомов углерода. – Когда началось освоение новой науки? – после того, как американцы случайно открыли возможность создания в лазерном разряде миниатюрных частиц, состоящих только из атомов углерода.

Гораздо сложнее выявлять коммуникативное задание с помощью вопроса в предложениях с уступительными отношениями: *Хотя с помощью существующих лекарственных препаратов люди с ВИЧ могут продлить жизнь, эти средства токсичны для организма, а в случае их длительного использования возникает проблема лекарственной резистентности.* Невозможно сформулировать вопрос к смысловому центру предложения, следуя за моделями частей сложного предложения и используя только те языковые средства, которые задействованы в построении предложения. Формулируя вопрос к смысловому центру предложения, мы вынуждены выйти за пределы предложения в плане языковых средств, оставаясь в его рамках в смысловом отношении. – *Какие побочные эффекты дает длительное применение лекарственных препаратов людям с ВИЧ? – эти средства токсичны для организма, а в случае их длительного использования возникает проблема лекарственной резистентности.*

Третьим, «весьма распространенным способом "уловления" смысла является его перефразировка»[6, 170]. Предполагается, что один и тот же смысл говорящий может выразить посредством языка по-разному, точно так же слушающий может отождествить смысл разных по своей форме выражений. Это универсальный синтетический способ определения коммуникативной задачи предложения. Способность обучающегося выразить заданное содержание разными способами – показатель его уровня владения языком. Именно эту способность можно рассматривать как цель обучения научной речи и языку в целом.

ВЫВОДЫ

Решение коммуникативных задач в рецептивных видах речевой деятельности в прикладном аспекте продолжает оставаться актуальной задачей, так как развитие у человека способности самому создавать сообщение напрямую зависит от его умения понимать сообщаемое. Чтобы правильно анализировать и интерпретировать текст, нужно научиться читать и воспринимать его на слух, т.е. решать коммуникативную задачу этого текста.

На уровне предложения можно определять коммуникативную задачу разными способами: через модель, с помощью вопроса и перефразировка.

- Первый способ определения коммуникативной задачи предложения – это понимание его смысла через модель. В зависимости от коммуникативной задачи в научном тексте создаются различные смысло-речевые ситуации (типы научной информации), которые выражаются определёнными структурно-семантическими моделями.

- Второй способ – выявление смыслового содержания предложения, т.е. установления его коммуникативного задания с помощью вопроса.

- Третьим способом "уловления" смысла, т.е. определения коммуникативной задачи предложения является его перефразировка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста. – СПб, 2001. – 258 с.
- 2 Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977. – 153 с.
- 3 Современный русский язык. Под ред. В.А. Белошапковой. М. – 1981. – 560 с.
- 4 Чекина Е.Б., Сансызбаева С.К., Абаева Ж.С. Профессионально ориентированный русский язык: Учебное пособие. - Алматы: Казак университеті, 2017. – 272 с.
- 5 Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977. – 154 с.
- 6 Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М. – 1973. – 248 с.
- 7 Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Русский язык: Учебное пособие для студентов-биологов. - Алматы, Казак университеті, 2013. – 210 с.

Д.А.Карасова¹, Е.В. Chekina²

Communicative problem of scientific speech at the level of proposal

¹The Egyptian University for Islamic Culture «Nur Mubarak»,
Almaty, Kazakhstan

²Kazakh National University named by al-Faraby,
Almaty, Kazakhstan

The article describes a method of working with text on specialty at the sentence level. Two ways of the sentence analysis are suggested - "from the form - to the meaning" and "from the meaning - to the form".

The first direction is understanding of the sentence meaning through a model. Depending on the communicative task, different meaning-speech situations are created in the scientific text, which are expressed by certain structural and semantic models.

The second way - "from meaning" – is identification of the sentence semantic content with the help of question. The author suggests the following method of work: to find subject and predicate in the sentence; to determine what part of speech expresses the predicate; to formulate a grammatical question to the main word of the combination, which is after the predicate; to write the question down; moving in the opposite direction, to fix the predicate in the question; to fix the subject; to write the question completely and give a brief answer to the question, which will be a semantic center of the sentence.

Д.А.Қапасова¹, Е.В.Чекина²

Сөйлем деңгейінде ғылыми сөйлемнің коммуникативті мақсаты

¹«Нұр-Мұбарак» Египет ислам мәдениеті университеті,
Алматы қ., Қазақстан

² әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

Мақалада мамандақ бойынша сөйлем деңгейіндегі мәтіндермен жұмыс жасау әдісі суреттелген. Сөйлем талдаудың екі жолы ұсынылған – «пішіннен – мағынаға» және «мағынадан – пішінге».

Бірінші бағыт – бұл модель арқылы сөйлемнің мағынасын түсіну. Коммуникативтік міндеттерге байланысты ғылыми мәтіндерде нақты құрылымдық-семантикалық модельдері анық байқалатын түрлі мағыналы сөйлеу жағдайлары жасалынады.

Екінші бағыт – «мағынадан» - сұрақтың көмегімен сөйлемнің мағыналық мазмұнын анықтау. Автор келесі әдістемені ұсынады: сөйлемнен бастауыш пен баяндауышты табу; баяндауыштың қай сөз табынан болып тұрғанын анықтау; баяндауыштан кейін тұрған сөз тіркесінің грамматикалық жағынан реттеу; сұрақ жазу; қарама-қарсы бағытта жылжи отырып, баяндауышты анықтау; бастауышты анықтау; Сұрақты толығымен жазып, оған сөйлемнің мағыналық ортасы болатын қысқаша жауап беру.

Н.Ж. Құрман

М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті Қазақстан филиалының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, e-mail: nessibeli_k@mail.ru

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ПРЕЗИДЕНТІ ЕЛБАСЫ Н.Ә.НАЗАРБАЕВТЫҢ «ҰЛЫ ДАЛАНЫҢ ЖЕТІ ҚЫРЫ» МАҚАЛАСЫ ЖӘНЕ ЖАСТАРДЫҢ ҰЛТТЫҚ ДҮНИЕТАНЫМЫН ДАМУ

Қазақ тілін оқыту барысында магистранттар мен студенттерге Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Ұлы Даланың жеті қыры» мақаласын таныстырудың тиімді жолдары қарастырылады. Магистранттар мен студенттер Елбасының мақаласын аутентикалық/түпнұсқа мәтінді талдау әдісі арқылы меңгеріп, қазақша сөздік қорының ерекше қабатын қалыптастырады. Қазақ тілін оқытуда сабақтың түрлі формаларын және лингвоелтанымдық әдістерді тиімді қолданудың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады.

Кілт сөздер: Ұлы Дала, жеті қыры, мәтін талдау, лингвоелтаным, білім, тәрбие, аксиология, құндылық, семиотика.

КІРІСПЕ

Қазақ тілі - Қазақстан Республикасының, қазақ жері мен елінің, қазақтардың сонау түп тамырынан бергі тарихын жазып, сақтап, өңдеп, тарих жолында келе жатқан әрбір ұрпақтың санасына жеткізіп, ұлттық сананың біртұтастығы мен тарихи сабақтастықты ұстап келе жатқан ерекше құбылыс. Бұл мақаланың мақсаты - қазақ тілінің ұлттық сананы дамытудағы рөлі туралы қарастыра отырып, оның нақты практикалық, яғни әдістемелік жолдарын көрсету.

Ұлттық сананы, жалпы адамзат санасын танып-білуге қатысты теориялар мен көзқарастардың түрлігін нақты санмен айту мүмкін емес.

Оның себебі де белгілі. Адам баласы пайда болғаннан бергі проблеманы бір мақала көлемінде, тіпті бір монография көлемінде де қамту дегеннің өзі мүмкін емес екені белгілі. Десек те, осы бағыттағы қол жеткен жаңа теорияларға сүйене отырып, Қазақстанның даму барысындағы өзгерістердің тіл жүйесінде таңбалануын және сол жүйенің сом алтындай құнды кәусарларын таныту арқылы жастардың санасында қазақы ұлттық сананың қызмет ету тетіктерін қалыптастыру туралы ой қозғау – белгілі бір нәтижелерге жетелейтін жол.

Бұрынғы дәстүрлі қазақ тілін зерттеу мен оқытудың тұйықтығы - қазақстандық ғылым мен білім жүйесінің жабық жүйеде және әлемдік байланысқа еңбеген күйінен туған нәтиже. Ал қазіргі ересен динамикалық болмысқа ие болып отырған ғылым және білім беру жүйесіндегі өзгерістер мен жаңалықтар сол жүйеден рухани азық алып жүрген жастар үшін мемлекет көздеген биік сапалы нәтижеге қол жеткізетін болуы керек.

Мақсаты осылай қойылған жаңалықтар мен өзгерістердің нақты практикалық жүзеге асырылуын білім беру жүйесінде қызмет етіп жүрген ғалымдар мен оқытушылардың әрбір іс-әрекетінің ұлттық мүддемен түйісіп жатуымен тікелей байланысты.

Тақырыптың өзектілігі - қазақ тілі сабақтарында магистранттардың, студенттердің тек қазақша сөйлеуін ғана емес, қазақ тілі жүйесінде сақталған ақпаратты санасында сақтай білуі, өңдей білуін, қазақша ақпарат алмаса білуін, өмірлік керегіне жарата білуін көздейтін болсақ, қазақ тілі сабақтарының ұлттық сананы қалыптастыру әдістерімен түйісетін нүктелерін анықтау керек, оларды тиімділікпен әдістемелік жүйеге енгізу қажеттілігімен анықталады.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Қазақстан Республикасы үшін зор маңызға ие болатын әрбір жарқын оқиға немесе өзекті мәселе студенттердің, магистранттардың да санасынан орын алуы олардың ел өміріне жауапкершілікпен қарауына тірек болып табылады. Сондықтан елдік сананың қалыптасуы мен дамуында белгілі бір орын алатын тарихи мәселелер жастардың білім алу үдерісімен өріле меңгертілуі керек. Елімізде жаңа қоғамдық нормалар мен құндылықтар жүйесін қалыптастыруда үлкен орын алатын Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдаулары мен мақалаларының мәтіндерін қазақ тілін оқыту үдерісінде қолдану - тіл мен қоғамның байланысын және білім алушы жастар мен өмір тынысын сабақтастырудың бір жолы.

Қазақстан халқының Тәуелсіздік дәуіріндегі өмірінде қалыптасып жатқан идеалдар, мәдени нормалар мен дәстүрлер, көпұлтты қоғамдағы әрбір жекелеген ұлттың құрметке лайық өзінің орны – барлығы мемлекетіміздің өміршендігін дәлелдейтін белгілер ғана емес, одан әрі дамуының да нәрлі көздері. Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі мәртебесіне ие болып отырған қазақ тілін оқытудың да осы тұрғыдан қарастырылуы көптеген тиімді әдістемелік жүйелерді жасауға мүмкіндік береді. Бір жағынан, қазақ тілін Қазақстандағы барлық өмір сүріп отырған мемлекеттік тілі ретінде үйрету жүйесін, екінші жағынан, қазақ тілін осы тілдің иегері - қазақтардың болмысын, тарихын, мәдениетін, жандүниесін танытатын ақпарат көзі ретінде лингвоелтанымдық бағытта үйрету мүмкіндіктері танылады. Бұл бағыттағы сабақтар қазақша сөйлеу мен жазуды үйретудің тиімді бастау көздері ұлттық дүниетаным иірімдерін танытудан басталатыны белгілі.

Қазақ елінің әлемдік бейбіт қарым-қатынас жүйесіне енуі, атом полигонын жабуы, әлем діндер съездерін өткізуі бейбітсүйгіш саясатын анықтап берді. Ішкі жүйеде Қазақстан халқы Ассамблеясының құрылып, сапалы жұмыс жасап келе жатқандығы да әрбір қазақстандықтың санасындағы *«бейбітшілік»*, *«тыныштық»*, *«тұрақтылық»*, *«ұрпақ»*, *«болашақ»* деген маңызды ұғымдардың сеніммен қалыптасуына зор тірек болып келеді.

Ұлттық өзіндік сананың дамуында қазақстандық қоғамның даму көкжиектерінің қарқындап кеңейіп келе жатқандығы да үлкен орын алады. Ал осының өзі, біртіндеп, рухани мәдениет саласында жаңа құбылыстардың туындап отыруының табиғи үдеріс ретінде қабылдауға алып келеді.

Рухани салада жаңа құбылыстар пайда болуымен бір мезетте ұлттық сананың қуатты тарихи қабаттары да қозғалысқа түсіп, өткен өмірді танудың жаңа арналары, жаңа көзқарастар мен жаңа қажеттіліктер пайда болады.

Осыдан келіп, ұлттық дүниетанымның, ұлттық сананың дамуы дегенді болашақ пен өткенді бірдей танитын екі жаққты қамтитын құбылыс тануға болатын шығар. Жаңалық қаншалықты қарқынмен алға қарай бағытталса, сол қарқындағы қуат өткенді де қамтиды. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа көзқарас: рухани жаңғыру» мақаласы мен 2018 жылдың 21 қарашасы күні жарияланған «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы – Қазақстанның дамуындағы маңызды бағыттарды қамтыған алып ойдың нәтижелері. Мақалалардағы еліміздің әлеуметтік-рухани дамуы және тарихи сананың жаңғыруы туралы айтылған маңызды мәселелерді дер кезінде бүгінгі білім алып жатқан жастардың санасына жеткізу – әрбір оқылатын пән мен оқытушының міндеті.

Қазақстандық жастар үшін өнегелі нәрі мол аутентикалық мәтін – Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы сабақтың негізгі оқу материалы ретінде алынды. Елбасы мақаласының қазақы ұлттық дүниетанымның болмысына жасалған терең талдаулары негізінде қазақ тілі сабағының рационалдық сипаты тереңдейді. Мақаланың аксиологиялық болмысы және қазақша сөйлеу мен жазу дағдыларын саналылық принципке сүйене отырып дамыту бағыты магистранттарға өткізілген қазақ тілі сабағының мазмұнын құнды ете түседі.

Елбасы мақаласын магистранттарға таныстыру, тілдік талдаулар жүргізу, өзіндік пікірлерін айтқызуда мәтінді аксиологиялық құрылым ретінде қарастырып, аксиологиялық талдау әдістерін қолдану ұсынылды.

Мәтіннің құрылымын анықтау үшін мынадай сызба ұсынылып, оларды толтыру тапсырылады.

Тапсырма. Мәтінді оқып шығып, екі тараудың бөлімдерінің атауларын жазыңыз.
«Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы

| I. Ұлт тарихындағы кеңістік пен уақыт | II. Тарихи сананы жаңғырту |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • текст • текст • текст • текст • текст • текст • текст | <ul style="list-style-type: none"> • текст • текст • текст • текст • текст |

Елбасының «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы – қазақтың мәдениет, тарих, болмыс құндылықтарын көрсететін, сақтайтын, оқыған адамға жеткізетін тұтастық ретінде өзі де құндылық болып табылады. Мақала мәтіндегі екі тарау бойынша әрбір бөлімді магистранттарға дауыстап оқыта отырып, тірек сөздер сөздігін жасау тапсырылады.

Тапсырма. Әрбір тараудың бөлімдері бойынша негізгі ойды білдіріп тұрған тірек сөздердің сөздігін құраңыз.

Тапсырманы орындаған соң магистранттар құраға тірек сөздер сөздігі бойынша

Елбасы мақаласындағы аксиологиялық-құндылық маркерлері анықталып, арнайы кесте құрастырылды.

Елбасының «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласындағы аксиологиялық таңбалар /маркерлер

| I. Ұлт тарихындағы кеңістік пен уақыт | | |
|--|----------|--|
| Атқа мәдениеті | міну | <i>атқа міну, жылқы шаруашылығы, Ботай қонысы, Қазақстан аумағында, жылқыны қолға үйрету, теңдессіз революцияға жол ашты.</i> |
| Ұлы ежелгі металлургия | даладағы | <i>металл өндіру, ата-бабаларымыз, жедел технологиялық ілгерілеу, дала өркениеті, тау-кен өндіріс ошақтары.</i> |
| Аң стилі | | <i>табиғаттың ажырамас бөлшегі, «аң стилі» өнері, негізінен мысық тұқымдас аңдар суреті, қар барысы, феномен, биік белес.</i> |
| Алтын адам | | <i>түп тамырымыз, жаңаша көзқарас, «Алтын адам», алтын өңдеу техникасы, зияткерлік дәстүр, күміс кесе, жазу атаулының ең көнесі.</i> |
| Түркі бесігі | әлемінің | <i>Алтайдың орны, Түркі дүниесі, түркі мемлекеті, ұлы көшпенділер, орасан зор кеңістік, Әбу Насыр әл-Фараби, Қожа Ахмет Яссауи, Түркістан қаласы.</i> |
| Ұлы Жібек жолы | | <i>транзиттік «дәліздер», сауда жәнен мәдениет саласындағы байланыстар, Ұлы Жібек жолы жүйесі, дәнекер, гүлдену шегі, халықаралық ауқымда, септігін тигізді.</i> |
| Қазақстан мен қызғалдақтың отаны | | <i>асқақ Алатау, алма мен қызғалдақ, Сиверс алмасының отаны, Алматы, қызғалдақтың 3 мыңнан астам түрі, Қазақстан 35 түрі өседі.</i> |

| II. Тарихи сананы жаңғырту | |
|--|--|
| Архив-2025 | <i>«Мәдени мұра» бағдарламасы, деректі құжаттар, әлемнің бүкіл архивтерінде, жеті жылдық бағдарлама, цифрлық формат, өлкетану музейлері, ұлт тарихын санаға сіңіру, ортақ сезім.</i> |
| Ұлы даланың ұлы есімдері | <i>тұлғаландыру сипаты, өз елінің ерекше елісі сынды, ұлы балалары, баға жетпес символдық капиталы, ескерткіш-мүсіндер, маңызды галерея, «Ұлы дала тұлғалары» ғылыми-көпшілік сериялар, халықаралық көпбейінді ұжым.</i> |
| Түркі әлемінің генезисі | <i>Қазақстан – күллі түркі халықтарының қасиетті «Қара шаңырағы», «Түркі өркениеті: түп тамырынан қазіргі заманға дейін» атты жоба, 2019 жыл, Астанада Түркологтардың дүниежүзілік конгресі, түрк жәдігерлері, Түркі халықтарының мәдени күндері, Түркі халықтарына ортақ туындылардың онлайн кітапханасы, киелі орын.</i> |
| Ұлы даланың ежелгі өнер және технологиялар музейі | <i>Қазақстан жерінен табылған құнды археологиялық ескерткіштер, «Ұлы даланың ұлы өркениеттері», тарихи реконструкция клубы, Отырар қаласын қалыпына келтіретін туристік жоба.</i> |
| Дала фольклоры мен музыкасының мың жылы | <i>«Дала фольклорының антологиясы» , Ұлы дала мұрагерлері, халық ауыз әдебиетінің таңдаулы үлгілері, жинақталады, «Ұлы даланың көне сарындары», видеоматериал форматында, ортақ тарихи негіз, іздеу-зерттеу экспедициялары.</i> |
| Тарихтың кино өнері мен телевизиядағы көрінісі | <i>кино өнері, деректі-қойылымдық фильмдер, телевизиялық сериалдар, толықпетражды көркем картиналар, сценаристер, режиссерлер, продюсерлер, заманауи кино өндірісі, фэнтэзи, шытырман оқиғалы блокбастерлер, мультипликациялық сериалдар.</i> |

Адамның жадысы, есте сақтау қабілеті – оның әлемді санасында сақтауы, таңбалауы.[2] Әлеуметтік жадының мазмұны сол социумдағы әрбір жеке адамның жадысында да сақталатын ерекше таңбалармен анықталады. Жеке адамның жадысы мен ұлттық жадының ортақ түйісетін нүктесі – ұлттық құндылықтар жүйесі болып табылады. Елбасының «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы әрбір жеке қазақтың, қазақстандықтың, жалпы қазақ ұлтының санасында жаңғырта отырып, келешекке рухани тірек ететін әлеуметтік таңбаларға толы.

Осындай ерекше мазмұндағы мәтінді тереңірек талдап оқыған сайын, магистранттардың қызығушылықтары арта түседі. Осы сәтте оқытушының алдын ала дайындаған слайдтар презентациясын көрсету тиімді болады. Презентацияда әрбір тарау мен бөлімдер бойынша мәтін және мазмұны ұқсас суреттер көрсетіліп, оқытушы мен магистранттардың мәтін бойынша ауызша мәтін мазмұнын түсіндіру жұмысы жүргізіледі. Мақала мәтінінің құрылымы бойынша құралған әрбір слайд бойынша оқытушы мен магистранттардың эвристикалық әңгімелесуі жүргізіледі. Үлгі ретінде төменде суреттерді келтіреміз.

1-слайд.

1. АТҚА МІНУ МӘДЕНИЕТІ

Атқа міну мәдениеті мен жылқы шаруашылығы жер жүзіне Ұлы даладан тарағаны тарихтан белгілі. Еліміздің солтүстік өңіріндегі энеолит дәуіріне тиесілі «**Ботай-қонысында**» жүргізілген қазба жұмыстары жылқының тұңғыш рет қазіргі Қазақстан аумағында қолға үйретілгенін дәлелдеді. Жылқыны қолға үйрету арқылы біздің бабаларымыз өз дәуірінде адам айтықсыз үстемдікке ие болды. Ал жанандық ауқымда алсақ, шаруашылық пен әскери саладағы теңдессіз революцияға жол ашты



2-слайд.

2. Ұлы даладағы ежелгі металлургия

Сан алуан металл кендеріне бай қазақ жері - металлургия пайда болған алғашқы орталықтардың бірі. Ежелгі заманда-ақ Қазақстанның Орталық, Солтүстік және Шығыс аймақтарында тау-кен өндірісінің ошақтары пайда болып, қола, мыс, мырыш, темір, күміс пен алтын қорытпалары алына бастады.



Слайдтағы мәтін мен суреттердің мазмұндары туралы әңгімелесу барысында өзара ой түйіндеу, жаңа ойлар туындату арқылы оқытушы мен магистранттар мақала мәтінінің өзекті тұстарын танып, оны практикалық тұрғыдан жүзеге асыру жөнінде ой толғаныстар жасайды. «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласының мәтіні стилистикалық, көпқабатты ой деңгейлерінің берілуі ерекшеленеді. Сондықтан мәтінді талдатуда магистранттарға бірнеше бағыттағы тапсырмалар орындалатылады. Ол бағыттар:

- саяси стильге байланысты тапсырмалар;
- саяси дискурске байланысты тапсырмалар;
- публицистикалық стильге байланысты тапсырмалар;
- бұқаралық коммуникация стиліне байланысты тапсырмалар орындалу.

Тікелей мәтінтануға байланысты тапсырмалар да бірнеше бағытта орындалды.

- мәтіннің көпқабатты ой деңгейлерін анықтау;
- мәтіннің аксиологиялық құрылымын анықтау;
- мәтіннің аксиологиялық құндылығын сипаттау;
- мәтіндегі ұлттық символдарды анықтау;
- мәтіндегі әлеуметтік ақпарат берілуі жолдары.

Елбасының «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласын талдаудың жалғасы магистранттармен бірге ұйымдастырған сабақтың «Дөңгелек үстел» формасымен жалғастырылды. Кездесуге тарих ғылымдарының докторы, профессор А.И.Оразбекова және тіл дамыту саласындағы мемлекеттік қызметші Г.М. Құбашева шақырылды.

Елбасы мақаласының қазақстандықтардың рухани дүниесін байыту жолдарының маңызы туралы ғылыми және ресми тұрғыдан әңгімелер тыңдау магистранттар үшін рухани

құндылық туралы өз ойларының қаншалықты деңгейде екенін бағалауына мүмкіндіктер туғызды.

«Дөңгелек үстел» барысында пікір алмасулар өте тиімді өтеді. Өйткені «Дөңгелек үстел» формасы арқылы магистранттардың өзінің әрбір сөзіне, пікіріне деген жауапкершілігі арта түседі. Бұл форма – дәріс немес практикалық сабақтардан өте ерекше болып келеді. Магистранттардың тек өзара емес, оқытушылармен, ғалымдармен, шақырылған ресми қонақтармен пікір алысу барысында белсенділігі артады. «Дөңгелек үстелде» пікір алысу, пікір алмасуы барысында жастардың өз білімдерін қайтадан, жоғары сапада өңдеуі жүріп жатады. Магистранттар алған білімінің ой алмасу кезінде қаншалықты салмақты, құнды екеніне өзі де, ортасы да баға беретініне назар аударады. Әрине, бұл жерде модератор ретінде оқытушының пікір алмасудың басқа арнаға ауысып кетпеуін қадағалауы маңызды болады. «Дөңгелек үстелге» сырттан шақырылған қонақтарының пікірі де магистранттардың ой-өрісі өсуі үшін үлкен орын алады. Өйткені «Дөңгелек үстел» - тақырыбы мен маңыздылық деңгейі бойынша, құндылық тұрғысынан үлкен тәрбиелік әсер бере алатын сабақ формасы.

«Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы – қазақ тілін оқыту барысында білімдік, тәрбиелік әлеуеті зор аутентикалық мәтін ретінде қолдану мүмкіндігі зор материал. Мақаланың әрбір бөліміндегі мәтіндер қазақ тілін лингвоелтаным бағытында оқытуда, қазақ тілін мәдениетаралық коммуникация тұрғысынан оқытуда, қазақ тілін патриоттық аспектіде оқытуда үлкен тірек болады. Лингвоелтанымдық бағдарды ұстана отырып талдау барысында мақаланың таңбалық-семиотикалық құндылығы қазақстандық рухани әлемнің «кілті» ретінде танылады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласын жастарға қазақ тілін оқыту үдерісінде қолданудың дидактикалық маңызы туралы қарастыра келе, мәтіннің аксиологиялылығын яғни құндылығын талдауға үйрететін, құрылымы мен мазмұнында қазақы дүниетанымның концептілік өрісі ерекше модельденген, қазақ тілін білетін әрбір адамның санасында идеологиялық, зияткерлік, этикалық бағалау нормаларын қолдануға үйрететін тағылымды мәтін ретінде бағалаймыз. Жастармен бірге «Дөңгелек үстел» форматында арнайы талдау және сабақта лингвоелтанымдық тұрғыдан талдау жасау арқылы магистранттардың Елбасы мақаласын аксиологиялық мәтін ретінде меңгеруіне арнайы жаттығулар жүйесін жасау керектігі анықталды.

ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласы. <https://aikyn.kz/2018/11/21/73794.html>

2 Лойко О.Т. и др. Семьосфера социальной памяти и ее аберации в образовании. Журнал «Ценности и смыслы». – Москва: Институт эффективных технологий. – 2015. – № 3(37). – С. 35-43

Н.Ж. Курман

Статья Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Семь граней Великой степи» и развитие национального сознания молодежи

В статье рассматриваются эффективные пути и методы анализа текста статьи Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева "Семь граней Великой степи".

Article of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev «Seven Facets of the Great Steppe» and development of the national consciousness of youth

The article discusses effective ways and methods for analyzing the text of an article by the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev «Seven Facets of the Great Steppe».

В. Д. Нарожная

доктор филологических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан, e-mail: vdn_ru@mail.ru

ПРЕДАННОСТЬ ЛЮБИМОМУ ДЕЛУ

В статье освещаются результаты плодотворной работы Объединенного диссертационного совета Д 14.61.27 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук при Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, деятельность которого способствовала осуществлению качественной подготовки научных кадров по трем специальностям: 10.02.01 – русский язык, 10.02.19 – теория языка, 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Возглавляла работу Диссертационного совета Д 14.61.27 известный казахстанский ученый-лингвист, доктор филологических наук, профессор Н.Ж. Шаймерденова, чей юбилей отмечают в этом году многочисленные ее друзья, коллеги, благодарные ученики.

Большой вклад в развитие казахстанской науки, нравственного воспитания подрастающего поколения, популяризации научного, культурного наследия ученых-лингвистов, известных казахстанских общественных деятелей отражается в мероприятиях, проводимых Научно-просветительским проектом «Эпоха и личность», идейным вдохновителем которого также является Н.Ж. Шаймерденова.

Ключевые слова: нравственное воспитание, культурное наследие, лингвистические проблемы, отечественная наука, культурно-исторические памятники.

ВВЕДЕНИЕ

Современное языкознание в нашей Республике характеризуется активным развитием различных исследований как чисто лингвистических, так и связанных со смежными науками. Это социологические и металингвистические исследования; исследования, рассматривающие проблемы дискурса и стилистики текста; контрастивные и когнитивные изыскания; теоретико-методологические проблемы формирования поликультурной и полилингвальной личности; вопросы межкультурной коммуникации, вербальные / невербальные контакты; исследования, связанные с экологией языка и многие другие.

К исследованиям подобного типа предъявляются высокие требования. «Сегодня недостаточно оценивать языкознание как общественную науку, – отмечает Э.Д. Сулейменова. – Языкознание в настоящее время обеспечивает успешное решение насущных задач и в известной мере прогресс в областях, связанных с обработкой и хранением громадных массивов знаний, с эффективностью программного и информационного обеспечения» [1, 131].

Современная научная мысль нуждается в объективном и реальном изучении проблем развития межэтнических отношений во всей совокупности аргументов и фактов, приводящих к осознанию многих процессов в нашей жизни. Познание иного языка возможно через познание иной культуры. В послании народу Казахстана 2018 года Н.А. Назарбаева определяет программные идеи национального воспитания подрастающего поколения: «Наращивание потенциала нации требует дальнейшего развития нашей культуры и идеологии» [2]. Смысл «Рухани жаңғыру» заключается не только в том, чтобы казахстанец свободно владел иностранными языками, имел передовые взгляды, но и знал свои исторические корни, язык, культуру, традиции и обычаи народа. Именно этим целям служит научно-просветительский проект «Эпоха и личность», созданный в 2014 году командой ученых-филологов, инициатором которого является Нурсулу Жамалбековна Шаймерденова.

«Основная идея проекта, как отмечает его руководитель М.А. Бурибаева, – пролить свет на достижения ученых, известных личностей ушедшей и современной эпохи» [3, 3].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Решению основных задач в области казахстанской лингвистики способствовала плодотворная работа Объединенного диссертационного совета Д 14.61.27 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальностям 10.02.01 – русский язык, 10.02.19 – теория языка, 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания, созданный на базе филологического факультета Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова. Возглавила работу созданного Совета доктор филологических наук профессор Н.Ж. Шаймерденова. Деятельность Совета была активной, многогранной, творческой и плодотворной. Результаты многих научных исследований были «оценены как вклад в решение крупных научных лингвистических проблем, имеющих важное социально-культурное значение для духовного развития и обогащения общества» [4, 55].

Достаточно сказать, что за период с конца 2009 по декабрь 2010 гг. было защищено девять докторских и двадцать шесть кандидатских диссертаций. Соискатели представили широкую географию Республики: О.А. Анищенко, М.В. Тавлуй, А.К. Жукенова, Г.Т. Фаткиева, Д. Рыспаева (Кокшетау); Байгунисова Г.И., Рахимжанова А.С., Байкадамова М.С. (Астана); Курманова З.К. (г. Актюбинск), Жамбаева Ж.А. (Семей); Ашимов Ж.М. (Петропавловск); Жумашева А.Ш., Кривенко Г.А., Кулбаева Б.Т. (Павлодар); Мусабекова У.Е., Оналбаева А.Т., Саметова Ф.Т., Базарбаева А.С. (Алматы); Нарожная В.Д., Мезенцева Е.С., Бегалиева Р.Н. (г. Шымкент); Кабдрахманова Г.К. (Актау); Бердалиева Р. Ш. (Туркестан) и др.

Состав диссертационного совета был сформирован из ведущих казахстанских ученых-лингвистов по всем трем специальностям: К.К. Кадашева, З.К. Ахметжанова, М.Д. Джусупов, А. Жапбаров, С.Ж. Баяндина, К.М. Абишева, А.Р. Бейсембаев, Н.В. Дмитрюк, Б.Х. Исмагулова, С.Б. Коянбекова, Н.Ж. Курман, А.С. Кыдыршаев, Б. Сагындыкулы, А.Б. Туманова, Р.О. Туксайтова. В составе диссертационного совета успешно работали специалисты по русскому языку из Российской Федерации: заведующая кафедрой русского языка, литературы и методики преподавания Омского государственного педагогического университета Павлова Наталья Алексеевна и профессор кафедры русского языка Томского государственного университета Юрина Елена Андреевна.

Об актуальности, новизне и практической значимости научных изысканий, представленных к защите в совете, говорит и тот факт, что для оппонирования докторских и кандидатских диссертаций неоднократно приглашались ведущие ученые-лингвисты из других вузов республики (Э.Д. Сулейменова, Н.И. Гайнуллина, Л.В. Екшембева, Г.Ю. Аманбаева), а также российские ученые (Н.В. Уфимцева, Г.Е. Крейдлин, М.А. Грачев, Е.Ю. Юрина).

Тематика научных изысканий, представленных к защите в диссертационном совете, отражала частные и общие вопросы русского, казахского языкознания, методики обучения и воспитания. В связи с этим Н.Ж. Шаймерденова отмечает, что все это «позволяет судить о тенденциях развития филологии в переходный период и раскрывает отдельные аспекты формирования национальной школы, в частности, русистики в Казахстане» [5, 300].

Результаты многих научных исследований члены диссертационного совета оценили как «большой вклад в решение крупных научных лингвистических проблем, имеющих важное социально-культурное значение для духовного развития и обогащения общества» [6, 133].

Работа диссертационного совета не ограничивалась только защитой диссертаций. За период с 2009-2010 гг. были организованы лектории, на которых члены диссертационного совета знакомили слушателей с новыми лингвистическими направлениями, делились опытом работы, презентовали учебники, учебные и учебно-методические пособия. В июле 2010 г. на

филологическом факультете университета действовала Летняя школа гуманитарного образования «Язык. Культура. Время», на которой были представлены следующие курсы:

- Невербальная семиотика в контексте межкультурной коммуникации (докт. филол. наук, профессор Г.Е. Крейдлин);
- Информационные технологии в образовании (докт. пед. наук, профессор О.И. Руденко-Моргун);
- Основы лингвистической экспертизы (докт. филол. наук, профессор М.А. Грачев);
- Образный строй языка: параметры описания и методы исследования (докт. филол. наук, профессор Е.А. Юрина);
- Русская академическая толковая лексикография: современное состояние и перспективы (докт. филол. наук, доцент М.Н. Приемышева).

Полилингвальное образование в Республике Казахстан на сегодняшний день является одним из главных направлений в системе высшего образования, в котором вузу отведена немаловажная роль в формировании и развитии поликультурной, всесторонне развитой личности. В связи с этим перед преподавателем вуза стоит важнейшая задача – использовать весь свой уникальный опыт и знания культурных традиций народов и этносов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, способствующей формированию социально-активной личности.

Решению таких немаловажных задач способствуют многочисленные труды председателя Объединенного диссертационного совета Д 14.61.27 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук при Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, известного казахстанского лингвиста, члена Научно-экспертного совета Ассамблеи народа Казахстана, доктора филологических наук, профессора Нурсулу Жамалбековны Шаймерденовой

В многочисленных учебных и учебно-методических пособиях, научных статьях и выступлениях на международных конференциях Н.Ж. Шаймерденова уделяет большое внимание рассмотрению языка в тесном взаимодействии с жизнью и культурой народа. В рамках проектов МОН РК по фундаментальным и прикладным научным исследованиям по теме «Языки диаспор Казахстана как основа устойчивого развития межэтнических отношений» ученым выпущено учебное пособие «Язык. Этнос. Культура» (Москва, 2010). Основная цель учебно-методического пособия «состоит в научно-теоретическом освещении проблемы взаимодействия языка и условий исторического развития этноса, этнокультурного и языкового сознания казахского народа» [7, 5], что имеет немаловажное значение в рамках развития идеи «Мәңгілік Ел», в основе которой лежат такие истины, как семейное благополучие, гостеприимство и трудолюбие, стабильность, безопасность и единство, уверенность в завтрашнем дне.

Вопросы взаимодействия языка, национальной культуры, истории народа рассматриваются Н.Ж. Шаймерденовой в статьях «Проблемы языка, этноса и национальной идентичности в системе филологического образования Республики Казахстан», «Язык и этнос в эпоху глобализации», «Языки и культуры в Казахстане: фактор интеграции и взаимодействия», а также в многочисленных публикациях и выступлениях в разные годы на международных конференциях [8; 9; 10].

Многочисленные работы ученого посвящены исследованию функционирования русского языка во взаимодействии с титульным языком в Казахстане: «Тюркские и славянские языки в поликультурном пространстве Казахстана», «Проблемы языка, этноса и национальной идентичности в системе филологического образования Республики Казахстан», «Языки этнических групп в Казахстане: теоретические аспекты и перспективы развития». В публикациях освещены «...фундаментальные теоретические исследования в области описания динамики языковой ситуации, языковой политики и оценки ее эффективности; типологии, направлений и моделей языкового планирования; терминологизации метаязыка современной социолингвистики на казахском и русском

языках на основе достижений мировой науки и опыта языкового строительства в Республике Казахстан» [5, 42]. Н.Ж. Шаймерденова является автором коллективных социологических изданий, в которых описана специфика функционирования русского языка в нашей Республике, определено его место среди других языков различных этносов Казахстана: «Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник» / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова, 2008 [11]; «Словарь социолингвистических терминов» / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова, Д.Х. Аканова, 2007 [12].

Среди работ Н.Ж. Шаймерденовой выделяются исследования, связанные с лингвистической герменевтикой, источниковедением и историей русского языка. «В многочисленных работах Н.Ж. Шаймерденовой рассматриваются основные проблемы, связанные с раскрытием семантики неизвестных и малопонятных носителям языка слов и выражений, осуществляемым с помощью глосс и иных способов и средств экспликации семантики. Источниковедческий анализ глосс, эксцерпированных из разнообразных в хронологическом и жанровом отношении письменных памятников XI – начала XVIII вв. позволил описать типологию данного феномена и предложить принципы классификации глосс. Доказывается, что экспликация семантики языковых единиц, направленная на восприятие и постижение смысла, – специфический человеческий феномен, сущностью которого является желание человека понять, осмыслить и истолковать как внешний, так и собственный внутренний мир», – отмечает известный специалист в области общего и сопоставительного языкознания, доктор филологических наук, профессор Э.Д. Сулейменова [5, 56]. К числу таких работ следует отнести следующие: «Глоссы как феномен текста: монография» [13], «Язык и культура в ретроспективе памятников письменности: монография» [14], «Глоссы в греко-латинской лексике в памятниках русской письменности» [15], «Глоссирование ориентализмов в среднерусский и новорусский периоды» [16], «Глоссирование топонимов в памятниках русской письменности» [17]. В статье «Глоссы как источник изучения тюркско-славянских контактов: от научного феномена к сказке» [18] автор рассматривает универсальный феномен текста – глоссы, которые свидетельствуют о тюркско-славянских контактах и являются важным источником, позволяющим объяснить значение тюркизмов» [18, 315].

Новые политические, экономические условия в Республике требуют от ученых, педагогов и нового подхода к решению важнейших задач в образовании – создание учебников нового поколения. Это разработки учебников и методических комплексов как для школ, так и для средних специальных и высших учреждений. Н.Ж. Шаймерденова является членом авторского коллектива по созданию учебников русского языка для школ с нерусским языком обучения:

- Русский язык: қазақ тілінде жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. – 3-е изд. – Алматы: Мектеп, 2013. – 320 с. (соавт. Н.Н. Шманова., А.Т. Кошерова);

- Русский язык: уйғыр тілінде жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. – 3-е изд. – Алматы: Мектеп, 2013. – 320 с. (соавт. Н.Н. Шманова., А.Т. Кошерова).

Проблемам обучения русскому языку как неродному посвящены многочисленные публикации: Обучение языкам и чтению: понимание-соучастие-творчество // Современный учитель в современном мире: сборник материалов международного научно-практического семинара. – Астана: КФ МГУ, 2013. – С. 195-200 (соавт. М.А. Бурибаева); Учебник как средство развития творческих и конкурентоспособных качеств личности (на примере учебно-методических комплексов по русскому языку) // Учебники нового поколения: реалии, проблемы подготовки и выпуска, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, 2-3 ноября 2006 г. – Астана, 2007. – С. 210-212; Интерактивные методы в языковом обучении: сборник материалов семинара для преподавателей этнолингвистических (воскресных) школ / сост. А.А. Махамбетова, М.А. Бурибаева. – Астана, 2011. – С. 106-113; Учебники нового поколения – символ состоятельности Республики Казахстан // Гуманитарное образование в условиях модернизации

казахстанского общества: опыт и перспективы: сборник материалов республиканской научно-практической конференции (21-22 апр. 2005 г.). – Астана, 2005. – С. 176-177; Учебник как средство развития творческих и конкурентоспособных качеств личности (на примере учебно-методических комплексов по русскому языку) // Учебники нового поколения: реалии, проблемы подготовки и выпуска, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, 2-3 ноября 2006 г. – Астана, 2007. – С. 210-212.

В октябре 2012г. в Шымкенте Н.Ж. Шаймерденова организовала научно-практический семинар «Учитель – учебник – ученик» в системе высшего и среднего образования, на котором с циклом лекций выступили ученые из Российского университета дружбы народов Синячкин В.П. и Бахтикиреева У.М. (Россия, г. Москва).

Преподаватели-филологи с благодарностью говорят о ценности и своевременности таких учебных и учебно-методических пособий, как «Введение в славянскую филологию»; Учебно-методическая разработка к самостоятельной работе студентов заочного отделения по курсу «Введение в славянскую филологию»; Учебно-методическая разработка «Старославянский язык»; «Лингвистическое источниковедение: программа спецкурса и словарь». Н.Ж. Шаймерденовой разработаны типовые программы для магистрантов по психолингвистике, социолингвистике, программы спецкурсов «Античное языкознание» [19], «Актуальные проблемы казахстанской русистики» [20].

Трудно назвать область лингвистики, которая бы не привлекла внимания Нурсулу Жамалбековны: современное состояние лингвистики в Республике Казахстан, взаимодействие языков различных этносов, проблемы полилингвального и поликультурного образования, лингвистическая герменевтика, источниковедение и история русского языка, методическое обеспечение обучения русскому языку, контрастивные исследования – далеко не полный перечень лингвистических направлений, проблемы которых освещены в трудах ученого. Будет не совсем правильным закончить статью на этой ноте, не раскрыв еще одну грань деятельности Нурсулу Жамалбековны – отзывчивость и благодарность своим учителям. Ярким подтверждением этому является сборник статей, приуроченный к юбилею профессора Элеоноры Дюсеновны Сулейменовой «Жизнь языка и язык в жизни» [19], мероприятия, посвященные юбилею Рафики Бикеновны Нуртазиной. Целый ряд статей посвящен учителям, известным педагогам и ученым-лингвистам: С.А. Аманжолову, О.А. Султаньяеву, Э.Д. Сулейменовой, В.Н. Поповой. В Предисловии к коллективной монографии «Казахстанская лингвистика на рубеже веков» [5] Нурсулу Жамалбековна отмечает, что «... по именам, событиям, фактам и исследованиям можно ... со временем восстановить полную панораму развития нескольких десятилетий казахстанской лингвистики. Поистине верится словам Овидия *Omnia mutantur, nihil interit* (Все меняется, ничто не исчезает!)» [5, 8].

Известный русский историк В.О. Ключевский писал: «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь». Эти слова о Нурсулу Жамалбековне Шаймерденовой, которая создала свою лингвистическую школу не только в Казахстане, но и за ее пределами. Нурсулу Жамалбековной подготовлено около 10 докторов и 30 кандидатов филологических наук по специальностям 10.02.01; 10.02.20; 10.02.19 – представителей различных регионов Казахстана (Алматы, Астана, Караганда, Кокшетау, Усть-Каменогорск, Шымкент и т.д.). Именно так складывается «преемственность в науке и в таких условиях формируется лингвистическая школа, в которой обучаются ученики» [5, 34].

Насколько плодотворна научная деятельность Нурсулу Жамалбековны, настолько же активна и ее общественная работа. Это проведение различных научных форумов, конференций и встреч, «которые становятся импульсом для развития научной мысли, поворотом жизненных судеб, яркими всполохами» [4, 61]. С 2014 года Нурсулу Жамалбековна с командой единомышленников реализует научно-просветительский проект «Эпоха и личность», основная цель которого – популяризация научного, культурного

наследия ученых-лингвистов, известных казахстанских общественных деятелей. За период существования проекта были проведены рамочные симпозиумы, посвященные научной и педагогической деятельности таких педагогов, ученых-филологов, как Рафика Бекеновна Нуртазина, Элеонора Дюсеновна Сулейменова, Алтай Сарсенович Аманжолов, Огаз Арыстангалиевич Султаньяев, Надежда Ивановна Гайнуллина, аврам Ефремович Карлинский, Дмитрий Михайлович Насилов, Едиге Даригулович Турсунов, Шамгали Харесович Сарыбаев и др.

Значимой по своей масштабности является международная научно-практическая конференция «Язык. Общество. Время», посвященная 90-летию государственного и общественного деятеля Республики Казахстан Жамалбека Шаймерденовича Шаймерденова, проведенная в рамках проекта «Эпоха и личность» на базе Южно-Казахстанского государственного педагогического университета (г. Шымкент).

Проведенное мероприятие знаменательно тем, что оно отражало содержание Программы «Рухани жаңғыру», центральной идеей которой является стремление народа к изучению истории своего родного края, к осознанию мысли о принадлежности к единой и великой нации. Именно об этом говорится в Программе «Туған жер», которая отмечает, что патриотизм начинается с любви к своей земле, к своему аулу, городу, региону, с любви к малой родине. А это предполагает серьёзную краеведческую работу в сфере образования, экологии и благоустройства, изучение региональной истории, восстановление культурно-исторических памятников и культурных объектов местного масштаба.

Участники конференции отметили неоценимый вклад, который внес Жамалбек Шаймерденович Шаймерденов в развитие Южно-Казахстанской области, исполняя должность Председателя исполкома Чимкентского областного Совета народных депутатов в течение восемнадцати лет. Научный форум собрал в южном городе представителей из разных стран СНГ и разных регионов Казахстана: советник Посольства Российской Федерации в Республике Казахстан Коропченко Алексей Анатольевич; директор Института социальных исследований Ингушского государственного университета, доктор политических наук, профессор Сампиев Ибрагим Магомедович; президент Казахстанского общественного объединения преподавателей русского языка и литературы (КазПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор КазНУ имени аль-Фараби Сулейменова Элеонора Дюсеновна; директор Архива Президента Республики Казахстан Абдукадырова Джамиля Юсупжановна; общественные деятели и ученые-лингвисты из Российской Федерации, Республики Ингушетия, Республики Узбекистан, из Астаны, Алматы, Кокшетау, Павлодара, Караганды.

Ключевым в работе конференции, отражающим идею проекта «Эпоха и личность», стало выступление кандидата филологических наук, доцента КазНУ имени аль-Фараби, писателя и переводчика К. Жанабаева. В докладе «Социальная функция *арнау* (на материале “Посвящения” Ж. Шаймерденову)» автор анализирует древнейший жанр *арнау* и его современное бытование в форме устной эпической традиции. «На богатом художественном материале этого торжественного поэтического произведения выявлена историческая связь жанра и эпохи, раскрыт художественный образ реальной исторической личности, ее важное социальное и воспитательное значение, масштабность ее активной деятельности» [21, 31].

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализируя различные научные направления современного языкознания, мы связываем их с деятельностью известных казахстанских ученых, внесших неоценимый вклад в работу по созданию диссертационных советов, научно-исследовательских и научно-просветительских проектов. Немаловажную роль в такой работе выполняет научно-просветительский проект «Личность и эпоха», который помогает увидеть в личности историю народа, духовное наследие наших предков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Сулейменова Э.Д. Краткий синопсис казахстанской лингвистики // Вестник Южно-Казахстанского государственного педагогического института. – 2017. – № 3. – С. 130-142.
- 2 Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции // Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана, 2018.
- 3 Язык. Общество. Время: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию государственного и общественного деятеля Республики Казахстан Ж.Ш. Шаймерденова. – Шымкент: Элем баспасы, 2018. – 432 с.
- 4 Шаймерденова Нурсулу Жамалбековна: Библиографический указатель / Отв. ред. Т.Г. Котлярова, Г.И. Власова / Сост.: М.А. Бурибаева, Д.Б. Аманжолова. – Астана: Prof Design Studio, 2018. – 140 с
- 5 Казахская лингвистика на рубеже веков: docendo discimus Festschrift in honor of professor N. Shaimerdenova. Коллективная монография / Сост.: М.А. Бурибаева, Д.Б. Аманжолова, А.Т. Сламбекова. – Астана: Фолиант, 2013. – 209 с.
- 6 Исмагулова А.Е. Подготовка лингвистов высшей квалификации: Диссертационный совет Д 14.61.27 // Казахская лингвистика на рубеже веков: docendo discimus Festschrift in honor of professor N. Shaimerdenova. Коллективная монография / Сост.: М.А. Бурибаева, Д.Б. Аманжолова, А.Т. Сламбекова. – Астана: Фолиант, 2013. – 209 с.
- 7 Шаймерденова Н.Ж., Авакова Р.А. Страна изучаемого языка. Республика Казахстан. Язык. Этнос. Культура: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: ТЕЗАУРУС, 2010. – 200 с.
- 8 Шаймерденова Н.Ж. Культурологический подход в преподавании историко-лингвистических дисциплин // Русский язык и культура (изучение и преподавание): материалы международной конференции. – М., 2000. – С. 260-261.
- 9 Шаймерденова Н.Ж. Лингвоисторический и историко-культурный аспект описания лексических единиц // Вестник КазГУ. Серия филологическая. – 2000. – № 37. – С. 46-49.
- 10 Шаймерденова Н.Ж. О триединстве национальной культуры: язык, музыка и литература // Язык, слово, действительность: материалы II международной научной конференции, 25-27 октября 2000 г. – Минск, 2000. – Ч. 2. – С. 127-129.
- 11 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. Э.Д. Сулейменова. – Алматы: Қазак университеті, 2007. – 168 с.
- 12 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Аканова Д.Х. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова / Отв. ред. Э.Д. Сулейменова. – Астана: Арман ПВ, 2008. – 304 с.
- 13 Шаймерденова Н.Ж. Глоссы как феномен текста: монография. – Алматы: БОРКИ, 1997. – 156 с.
- 14 Шаймерденова Н.Ж., Бурибаева М.А., Ахметжанова А.И. Язык и культура в ретроспективе памятников письменности: монография. – Астана, 2010. – 274 с.
- 15 Шаймерденова Н.Ж. Глоссы в греко-латинской лексике в памятниках русской письменности // Актуальные вопросы русского языка и литературы. – Познань, 1996. – С. 43-47.
- 16 Шаймерденова Н.Ж. Глоссирование ориентализмов в среднерусский и новорусский периоды // Актуальные проблемы современной тюркологии и ее задачи на перспективу: материалы I международного тюркологического конгресса. – Туркестан, 2003. – С. 170-177.
- 17 Шаймерденова Н.Ж. Глоссирование топонимов в памятниках русской письменности // Язык и культура: функционирование и взаимодействие: материалы международной научной конференции. – Шымкент, 2003. – С. 272-276.
- 18 Шаймерденова Н.Ж. Глоссы как источник изучения тюрко-славянских контактов: от научного феномена к сказке // Байтанаевские чтения – 4: Перспективы современного образования в Казахстане: реформы и развитие: материалы международной научно-практической конференции. – Шымкент: ЮКГПИ, 2016. – С. 315-318.

19 Психолінгвістика: типовая программа // Типовые программы дисциплин. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – С. 168-174 (соавт. Э.Д. Сулейменова).

20 Социолінгвістика: типовая программа // Типовые программы дисциплин. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – С. 175-179 (соавт. Э.Д. Сулейменова).

21 Жанабаев К. Социальная функция *арнау* (на материале «Посвящения» Ж. Шаймерденову) // Язык. Общество. Время: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию государственного и общественного деятеля Республики Казахстан Ж.Ш. Шаймерденова. – Шымкент: Әлем баспасы, 2018. – С. 31-41.

В.Д. Нарожная

Жоғарғы жағдайды дамыту

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті
Шымкент қ., Қазақстан

В.Д. Нарожнаяның «Қазіргі кезеңдегі қазақстандық лингвистикалық ғылымының дамуы» мақаласында Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті филология ғылымдарының докторы ғылыми атағын алу үшін диссертацияларды қорғау Д.14.61.27 бірлескен диссертациялық кеңесі жұмысының нәтижесі қарастырылады. Осы диссертациялық кеңестің қызметі қоғамның рухани дамуы мен байыуна мәдени-әлеуметтік маңызы бар ірі ғылыми лингвистикалық мәселелердің шешуіне үлкен үлес қосты. Д 14.61.27 диссертациялық кеңестің жұмысына танымал қазақстандық лингвист, филология ғылымдарының докторы, профессор Н.Ж. Шаймерденова, оның мерейтойы осы жылы көптеген достарымен, әріптестерімен, алғыс айтқан студенттермен атап өтіледі.

Қазақстан ғылымын дамытуға, жас ұрпақтың моральдық тәрбиесіне, лингвисттердің ғылыми, мәдени мұраларын танымал етуге, танымал қазақстандық қоғам қайраткерлеріне «Ерте заман» және «Тұлға» ғылыми-білім беру жобасында орын алған іс-шараларға үлкен үлес қосқан Н.Ж. Шаймерденова.

V.D. Narozhnaya

The devotion of loved case

South-Kazakhstan State Teacher training University
Shymkent, Kazakhstan

The article "Development of kazakhstani linguistic science at the current stage" written by V.D. Narozhnaya focuses on the outcomes of the Joint Dissertation Council D 14.61.27 to defense dissertation for a Doctor of Philology Degree at Kokshetau State University named after Sh. Sh. Ualikhanova activity. The fruitful work of the latter contributed greatly into the solution of major scientific linguistic issues which have significant social and cultural importance for spiritual evolution and enrichment of society.

The work of the Dissertation Council D 14.61.27 was headed by the famous Kazakhstani linguist, doctor of philological sciences, professor N.Zh. Shaimerdenova, whose anniversary is celebrated this year by many of her friends, colleagues, grateful students.

The great contribution to the development of Kazakhstan science, moral education of the younger generation, popularization of the scientific, cultural heritage of linguists, famous Kazakhstani public figures is reflected in the events held by the Epoch and Personality scientific and educational project, which N.Zh. Shaymerdenova.

О.Н. Тимофеева

старший преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: ol55ik@mail.ru

ТРАНКАЦИЯ В СФЕРЕ ТОПОНИМИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ

Транкация – образование простых сокращенных слов. Её сферой являются имена существительные. Этот способ стал быстро развиваться в XX веке среди западноевропейских языков. Однако он появился и в русском языке. И с течением времени количество русских сокращенных слов значительно увеличилось и продолжает возрастать. Сейчас транкация развивается очень активно. В настоящее время она охватывает не только нарицательные имена. Этот способ также активно проявляет себя в сфере собственных имен. В данной статье мы описываем топонимические наименования, которые образованы способом транкации. Такие усеченные топонимы образуют различные семантические группы.

Ключевые слова: транкация, транкаты, простые усеченные слова, дериваты, топонимические наименования, топонимы, топонимика.

ВВЕДЕНИЕ

Материал статьи отражает одну из фундаментальных проблем русистики, а также языкознания – проблему развития и классификации способов словообразования в современном русском языке новейшего периода. В последние десятилетия среди традиционно выделяемых способов словопроизводства, которые функционируют в сфере имен существительных, свое особое место стала занимать транкация. Под транкацией мы понимаем образование простых сокращенных слов (существительных), когда производящей базой выступает слово или словосочетание. А в качестве словообразовательного форманта выступает усечение по аббревиатурному типу: *абитуриенты* → *абитура*, *диссертация* → *диссер/дисера*, *академический отпуск* → *академ*. Дериваты, образованные таким способом, по нашей терминологии, называются транкатами. [1].

Если в конце 19 в. - начале 20 в. сокращенные слова были единичными фактами, а также использовались в устной речи, то их правомерно характеризовали как речевое явление. И в трудах ученых-лингвистов, которые не могли не обратить внимание на необычный вид таких новообразований (Д.И.Алексеев [2], Е.А.Земская и Н.А. Янко-Триницкая [3], В.В. Лопатин и И.С. Улуханов [4] и др.) не было единого термина, называющего точно и однозначно сам способ словообразования. В частности, использовались следующие названия для обозначения соответствующих дериватов: варианты слова, разновидность аббревиации, аббревиатурное усечение, сокращение и др.

Однако время показало, что данный способ оказался высокопродуктивным, о чем свидетельствует, во-первых, большое количество усеченных дериватов, которые стали активно появляться в русском языке, особенно в последние три-четыре десятилетия. И в настоящее время их количество неуклонно возрастает. Наша картотека насчитывает более 360 нарицательных имен. Во-вторых, они стали использоваться не только в устной разговорной речи. Усеченные дериваты, или транкаты, в настоящее время фиксируются в публицистическом, научном и даже официально-деловом стилях. В-третьих, явление общей демократизации языка новейшего периода также объясняет причину активизации данного способа и его вхождение в словообразовательную систему русского языка. Таким образом, можно констатировать, что транкация из речевого факта стала фактом языка. Хотя следует признать, что усеченные производные слова по-прежнему наиболее часто употребляются в устной речи.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Активизация транкации и ее высокая продуктивность в настоящее время подтверждаются не только большим количеством усеченных дериватов, но также и тем, что транкаты стали появляться как среди нарицательных имен существительных, так и собственных имен. Особенно этот факт является очевидным в сфере личных имен, хорошо известных носителям языка. Ср. *Екатерина* → *Катя*, *Людмила* → *Людя*, *Анатолий* → *Толя*. Усеченные личные имена являются привычными, часто используемыми.

Однако сферой функционирования усеченных дериватов стали и топонимические наименования. На базе географических имен в современном русском языке активно возникают усеченные дериваты: *Афганистан* → *Афган*, *Санкт-Петербург* → *Петербург* → *Питер*, *Алма-Ата* → *Ата*.

Фактический материал свидетельствует о том, что здесь активно формируются две группы. Первая – это сокращенные личные имена. А вторую группу составляют дериваты-топонимы.

Топонимика представляет интерес не только для истории, географии, но и для лингвистики. Топонимы – это не застывший пласт слов, а постоянно обновляющийся и пополняемый за счёт возникновения новых наименований географических объектов, а также дериватов, которые образованы от уже существующих. А поэтому топонимы изучаются лексикологией, морфологией, а также словообразованием. Е.А. Земская указывает, что, по мнению Суперанской А.В. и Лопатина В.В., наиболее активно пополняемую группу топонимов в настоящее время составляют названия населённых пунктов - ойконимы [5, 30].

Ойконимы - названия населённых пунктов: городов, деревень, сёл, аулов, хуторов:

Володаровка → *Володар*, *Петропавловск* → *Питер*, *Арык-Балык* → *Арык*, *Сандыктау* → *Сандык*, *Усть-Каменогорск* → *Усть-Каман*, *Кантемировка* → *Кантемир*, *Лобановка* → *Лобан*, *Кокшетау* → *Кокше*.

Микротопонимы - названия мелких объектов: ручьёв, роц, полей, лугов, оврагов, мостов, колодцев, частей населённых пунктов и т.д. На данную группу обратила внимание Г.Н. Скляревская [6]. Это самая обширная часть топонимики]. Нами найдены примеры на микротопонимы – части населённых пунктов: *Бродвей* → *Брод* - Л.И. Скворцов пишет про слово «Бродвей»: «...главная улица города... (В Москве это улица Горького) распространилось затем в жаргонной молодёжной речи и обросло вариантами *Брод*, *Бродик* и нек. др...» (сб. *Нерешённые проблемы русской орфографии*. М., Наука, 1974), *Сайгон* → *Сайга* («Сайгон» – кафе от ресторана «Москва» – модификации: *Сайга*, *Сайг*); *Метелица* → *Метла* (*Метла*. – кафе «Метелица» на новом Арбате в Москве), «Вещевой рынок в Лужниках» → *Лужа*, «Станция метро «Маяковская» → *Маяк*, «Дворец культуры «Невский» → *Нева* и др.

Гидронимы - названия водных источников. Таких наименований немного: *Беломорканал* → *Беломор*, *Каспийское море* → *Каспий*.

Собственно топонимы – названия больших топонимических объектов: стран, материков: *Афганистан* → *Афган*, *Доминиканская Республика* → *Доминикана*.

Наименования островов: *Бермудские острова* → *Бермуды*, *Багамские острова* → *Багамы*, *Мальдивские острова* → *Мальдивы*, *Сейшельские острова* → *Сейшелы*, *Канарские острова* → *Канары*, *Галапагосские острова* → *Галапагосы*.

Топонимы, являясь географическими названиями, как и нарицательные слова, подчиняются законам русского языка. Топонимика не изобретает собственных средств, а пользуется теми, которые имеются в языке, в том числе и словообразовательными. Как и для любой пополняемой лексической группы, для топонимов характерны свои продуктивные словообразовательные типы.

Один из таких словообразовательных типов представлен транкатами, которые образованы от имен собственных – отдельных слов или словосочетаний. Наиболее известными среди них являются *Каспий* ← Каспийское море, *Питер* ← Петербург, а также *Кок* ← Коктебель, *Афган* ← Афганистан; *Челяба* ← Челябинск.

Наряду с достаточно известными усеченными топонимами выделяются и такие, которые имеют региональный характер. Например, название Акмолинского областного центра *Кокше* – Кокшетау в настоящее время употребляется далеко не только в устной речи. Оно используется в газетных текстах, рекламе, объявлениях: «*Кокше* принимает гостей», «Академия *Кокше* в Кокшетау».

. Так, анализ топонимов Северного Казахстана помог обнаружить ряд усеченных дериватов, которые функционируют в речи местных жителей:

Володар, -а. м. Разг.(Володаровка). *Ира летние каникулы всегда проводила в Володаре*

Кантемир, -а. м. Разг. (Кантемировка). *В Кантемире прошел хороший дождь.*

Лобан, -а. м. Разг. (Лобановка). *Сейчас он живет в Каменке, а родители – в Лобане.*

Рузай, -а. м. Разг. (Рузаевка). *А поехали в Рузай к Витьке!*

В свое время на усеченные топонимы, встречающихся среди местных географических наименований, обратил внимание в своем диссертационном исследовании «Топонимика Кокчетавской области» О.А. Султаньяев, который по этому поводу написал: «Часто встречается «усечение» топонимов: ВОЛОДАР от ВОЛОДАРСКОЕ, ЛОБАН от ЛОБАНОВКА, РУЗАЙ от РУЗАЕВКА, КАНТЕМИР от КАНТЕМИРОВСКИЙ и др.». Таким образом, еще в 60-е годы XX века ученый обратил внимание на такие образования, [7, 7].

Кроме того, имеется еще один интересный случай усеченного топонима – *Путер*. Производящей базой для его образования послужило наименование областного центра Северо-Казахстанской области – Петропавловск. Полное формальное совпадение этого деривата с широко известным производным *Путер* (Петербург) приводит к определенным ассоциациям. Данные ойконимы по отношению друг к другу входят в омонимически отношения:

ср. Санкт-Петербург → Петербург → *Путер*¹

Петропавловск → *Путер*²

Усеченные топонимы, равно как и преимущественное количество нарицательных дериватов, образованных этим же способом, отличаются от своих производящих стилистически сниженной окраской. Это неофициальные наименования населенных пунктов. Они используются в устной, непринужденной речи. В отличие от *Каспий* и *Путер* (Петербург), имеют локальный характер, поскольку употребительны в речи населения только данного региона Казахстана. В отличие от них, они *Каспий* и *Путер* (Петербург) широко используются как в устной, так и в письменной речи.

Следует признать, что в результате образования усеченных дериватов, в том числе ойконимов, образуются синонимические парадигмы, члены которых различаются между собой стилистической маркированностью.

В отношении топонимов *Володар*, *Кантемир*, *Лобан* и *Рузай* необходимо отметить, что процесс словопроизводства изменил их грамматическую характеристику. Если производящие представляют собой существительные женского рода, то усеченные ойконимы – это существительные мужского рода. Возможно, этот факт придал дериватам элемент дополнительной экспрессии (ср. *Володаровка* → *Володар*, *Лобановка* → *Лобан*).

Какие причины способствовали появлению усеченных дериватов-топонимов? Прежде всего, это «удобство» использования более короткого слова по сравнению с его официальным наименованием. Ср. топоним *Володар* состоит из трех слогов, в то время как его производящее – из пяти. А, как известно, устная разговорная речь более динамична, экспрессивна. Усеченные географические наименования характеризуются именно такими качествами.

Также можно предположить, что появлению усеченных топонимов *Володар*, *Кантемир*, *Лобан*, *Рузай* способствовали казахские надписи на придорожных указателях:

Володар ауылы,

Лобан ауылы

Исследование материала показало, что часто при образовании усечений меняется акцентологическая характеристика слова. Ср. человек → чёл, психопат → псих, Мерседес → Мерс, бешбармак → бэш. Меняется оно и у дериватов *Кáспий* (Каспíйское море), *Пíтер* (Петербург), *Кóк* (Коктебéль). Однако в случае образования топонимов северного региона Казахстана ударение сохраняется, исключением является ойконим *Пíтер* (Петропáвловск).

Усечение топонимов производится независимо от морфемного шва, может происходить на открытом и закрытом слоге, меняется акцентологическая характеристика. Нами будут проанализированы и другие особенности усечённых топонимических дериватов. Производящий топоним может представлять собой слово (Лобановка → *Лобан*) или словосочетание (*Склиф* ← «институт имени Склифосовского»). Мы уже оговаривали характер таких образований в первой главе. Они представляют собой промежуточное положение между универбами, усечениями и аббревиатурами. В таком случае перед нами предстают 2 словообразовательных типа усечённых топонимов которые представляют собой производные слова, объединённые меж собой на основании трёх признаков:

1. У производных должно быть одно и то же словообразовательное средство, то есть один формальный показатель. В нашем случае словообразовательным средством выступает усечение основы (название средства совпадает с названием способа).

2. Производные выражают одинаковые семантические отношения с своим производящим, имеют одно словообразовательное значение. Здесь нужно сказать о том, что топонимические наименования не имеют лексического значения, а имеют цель наименования предмета.

3. В качестве производного выступает слово одной и той же части речи. В нашем случае производные одного типа – слова (существительные), другого – словосочетания.

На основании этих критериев мы выделили 2 словообразовательных типа:

1. Производящее – слово: *Талдыкорган* → *Талдык*, *Рузаевка* → *Рузай*, *Афганистан* → *Афган*, *Володаровка* → *Володар*, *Петропавловск* → *Питер*, *Арык-Балык* → *Арык* и др.

2. Производящее – словосочетание:

Муха ← Училище имени Мухиной;

Коза ← Завод имени Козицкого;

Маяк ← Станция метро «Маяковская»;

Нева ← Дворец культуры «Невский» (пр. Обуховской обороны, 32);

Склиф ← Институт имени Склифосовского;

Щука ← Театральное училище имени Б. Щукина при Театре Вахтангова в Москве;

Щепка ← Театральное училище имени М. Щепкина при Малом театре в Москве;

Труба ← Трубная площадь в Москве;

Пушка ← Пушкинская площадь в Москве. (Ср. На *Пушке*);

Нога ← Станция метро «Китай-город» (бывшая Площадь Ногина) в Москве. (Ср. На *Ноге*);

Лужа ← Вещевой рынок в Лужниках в Москве. (газета Московский комсомолец: статья. «В «Луже» банда села в лужу»);

Гоголя ← «Площадка на Гоголевском бульваре» в Москве около памятника. (пойдём к Гоголям, увидимся на Гоголях);

Галёра (-ка) ← (топоним 60-70-х годов) «Галерея Гостиного двора», где торговали фарцовщики.

В 1-м словообразовательном типе можно выделить *подтип*, когда производящее представлено аббревиатурой: *Беломорканал* → *Беломор*, *Казкоммерцбанк* → *Казком*. Хотя такие случаи единичны, тем не менее они указывают, что усечение расширяет сферу своего функционирования и покоряет всё новые и новые области языка.

ВЫВОДЫ

Исследованный нами материал однозначно подтверждает тот факт, что транкация, способ словообразования, появившийся в конце 19 – начале 20 века, стала активно развиваться в современном русском языке новейшего периода. Областью функционирования этого способа словообразования являются не только нарицательные имена, но и имена собственные, в частности, топонимы. Количество усеченных географических наименований пополняется новообразованиями. Из речевого явления транкация становится фактом языка. Таким образом, ресурсы русского языка становятся еще более разнообразными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Тимофеева О.Н. Словообразовательные типы простых усеченных дериватов. //Вестник Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова. Серия филологическая №1-2, 2011. - С.229-232.
- 2 Алексеева Д.И. Аббревиатуры как новый тип слов// Развитие словообразования современного русского языка. – М.: Наука, 1966. – С.13-37.
- 3 Земская Е.А., Янко-Триницкая Н.А. Русский язык и советское общество. Словообразование современного русского литературного языка. Под ред. Панова М.В. – М.: Наука, 1968
4. Лопатин В.В., Улуханов И.С.. Русская грамматика. В 2-х томах. Том 1. – М.: Наука, 1982.
- 5.Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства// Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Языки русской культуры. – 2000. С. 90-141.
6. Складаревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы// Исследования по славянским языкам. - № 6. - Сеул, 2001.
7. Султаньяев О.А. Топонимика Кокчетавской области. АКД... - Томск, 1969. – 24 с.

О.Н.Тимофеева

Топонимикалық атаулар саласындағы транкация

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Қарапайым қысқартылған сөздердің қалыптасуы. Ол зат есімдер ауқымын қамтиды. Бұл әдіс Батыс Еуропа тілдері арасында ХХ ғасырда тез дамып, орыс тілінде де пайда болды. Уақыт өте келе, орысша қысқартылған сөздердің саны едәуір өсті және өсіп келеді. Қазір транкация өте белсенді дамып келеді. Қазіргі уақытта ол тек жалпы зат есімдерді ғана қамтымайды, сонымен қатар жалқы есімдерден белсенді түрде көрінеді. Бұл мақалада транкация әдісімен қалыптасқан топонимикалық атаулар сипатталады. Мұндай қысқартылған топонимдер түрлі семантикалық топтарды құрайды.

O. Temofeyeva

Truncation in the area of toponymic names

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

Truncation is a formation of simple clippings. Its application area is nouns. This method started to develop rapidly in the 20th century among western-european languages. However, it appeared in Russian language as well. With time the number of Russian clippings has increased significantly and it continues to increase. Currently truncation develops very actively. Nowadays it is not limited only by common nouns. This method is actively applied to proper nouns. In this paper, we describe toponyms, which are created as a result of truncation. Such truncated toponyms create various semantic groups.

Е.И. Туровская, А.И. Маликова

магистр филологии, старший преподаватель Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: turovskaya.kgu@mail.ru

магистр педагогических наук, преподаватель Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: anna_kostik@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ И ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБЩЕНИЯ

Настоящая статья является попыткой обсудить теоретические проблемы, касающиеся социальной роли и прагматической направленности общения. В статье рассматривается проблема речевого общения как объекта лингвистического исследования, наряду с языком и языком-речью. Речевое общение – прагматический подход к проблеме человеческого общения и коммуникации, её задача – установить языковые закономерности этого явления. Исследование аспектов речевого общения предполагает использование языкового понятийного аппарата. В качестве основополагающей цели рассматривается выявление системности речезыковых средств, установление закономерностей в речезыковом и речевом материале: соотношение формы и содержания, параметры их модификации, прагматические характеристики. Социальную роль общения можно рассматривать как собственно лингвистический подход к сложному явлению человеческого общения, коммуникации.

Ключевые слова: речевое общение, прагматика общения, язык-речь, межкультурная и социальная коммуникация, полинациональное общество.

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир характеризуется развитием коммуникации и межкультурных связей. Сегодня актуальной стала проблема взаимопонимания людей – носителей многообразных культурных ценностей и традиций. Очень важно знать и понимать историю, культуру и традиции других народов, тем самым воспитывая в себе уважение, понимание, толерантность. Быть толерантным – значит, оставаться верным своей этнической, мировоззренческой или конфессиональной уникальности, но и в то же время стремиться к диалогу, построенному на уважении мнений, верований и взглядов представителей других культур [1; 122].

Каждый человек является не только носителем языка, но и носителем своеобразной культуры, и язык служит средством хранения сведений о культуре и окружающей действительности в целом. Язык является своеобразным зеркалом, в котором отражается мышление человека – носителя данной культуры, то есть язык отображает культурно-национальную ментальность его носителей [2; 153]. Можно сказать, что общение – совместная деятельность двух или более людей и целью его является воздействие на собеседника тем или иным образом. Однако, вступая в контакт с собеседником, нужно не забывать, что он такой же человек, личность со своими интересами, убеждениями, правами, со своим достоинством и честью. Всем людям необходимо понимать и принимать другие культуры, без этого невозможны ни межкультурная и международная коммуникация, ни сотрудничество, ни мир во всем мире [3; 193]. Для того, чтобы правильно понять поведение, речь человека, необходимо знать причины, побудившие его высказаться, поступить так, а не иначе. Поэтому необходимо дать понять представителям инокультур, что их принимают такими, какие они есть, ценят их опыт, наследие, культуру, не осуждают и не стремятся навязать свои принципы и привычки.

Для успешного общения недостаточно знать только язык и правила его употребления – носитель другого языка должен овладеть культурными знаниями и ценностями лингвокультуры, для которой используемый язык является родным. Владея знаниями о языке и мире, которые являются общими для всех участников коммуникации, представители беседы одинаково воспринимают основные функциональные особенности вещей. Для общения коммуникантам необходима общность знаковых средств и определенная общность социального опыта [4; 174]. Предпосылкой для достижения требуемого результата является общность сознаний коммуникантов... Общность сознаний коммуникантов, необходимая для речевого общения, состоит из общности знаний о мире и общности знаний о языке. Эта общность формируется при присвоении идентичной этнической культуры и при овладении одним и тем же национальным языком [5; 28].

Постижение мира разных людей, разных этносов во многом обеспечивается речевым общением. Слово рассматривается как важнейший компонент национальной культуры, а изучение технологий речевого взаимодействия, продуктивной речи, практически приводит к достижению высочайшего культурного уровня, который означает новый этап духовного становления нации и отдельной личности [6; 266]. В общении может оказываться воздействие на цели и мотивы предметной деятельности, на формирование программы и принятие решений, на исполнение отдельных действий и их контроль, т.е. на все основные функциональные компоненты деятельности своего партнера, одновременно с этим осуществляется также взаимная стимуляция и взаимная коррекция поведения» [7; 269].

Речевая деятельность отличается целенаправленностью и состоит из нескольких целенаправленных фаз: ориентировка, планирование (в форме внутреннего программирования), реализация и контроль. В соответствии с указанными фазами осуществляются речевые действия. Исходным моментом речевого действия признается речевая ситуация – стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому действию. Реализация речевого действия предусматривает следующие этапы: этап подготовки высказывания, этап структурирования высказывания, этап перехода к внешней речи. О результате речевого действия судят по его восприятию и по реакции на него, т.е. обратной связи [8].

В Казахстане проживает много национальностей, главными ценностями казахстанского народа являются свобода и равенство. «Человек, любящий свой народ и желающий ему добра, не станет наживать ему недругов, оскорбляя другие народы», – говорит Президент – Лидер нации Н.А. Назарбаев [9]. Нужно учитывать не только свою свободу, но и свободу собеседника. Человек, понимающий важность данных ценностей, не допустит навязчивого вмешательства во внутренний мир партнера по общению, не станет ущемлять его. В быту, на работе, в будни и праздники мы постоянно сталкиваемся с разными людьми: старше и младше нас, с несколькими высшими образованиями или с одним только средним, с начальниками и подчиненными, умными, эрудированными и не очень. Социальные, возрастные, гендерные и прочие различия должны существовать только для того, чтобы показать величие души, глубокоую воспитанность человека, способного видеть в других равноправных партнеров, ценить их идеи и начинания [10; 9].

Межкультурная коммуникация – это сложный процесс, в ходе которого народы не только общаются, но и обмениваются своими понятиями, знаниями и образами культуры. На фоне другой культуры замечаются такие компоненты, на которых в родной культуре не всегда заостряется внимание. В жизни полинационального общества межкультурная коммуникация играет важную роль, хотя полинациональное общество нередко рассматривалось как отклонение от традиционных ценностей. С одной стороны, общение с другими культурами в полинациональном обществе может обогащать человека, а с другой – приводить к стереотипам, дискриминации, предрассудкам или расизму. В полинациональном обществе осуществляется процесс перехода от одной культуры к другим. Поскольку культура является внутренне динамичной, развивающейся, постоянно меняющейся, расширяющейся и приспособляющейся к новым обстоятельствам, то стать

поликультурным означает приобрести способность функционировать в мире, где взаимодействуют и развиваются различные культуры [11; 42]. Поликультурное развитие становится процессом развития и объединения граждан в единое целое, имеющих разнообразный исторический и культурный опыт, которые создают человеческую действительность. Основная цель развития и укрепления межкультурной коммуникации – формирование человека, способного к активному существованию в поликультурной среде, который обладает чувством уважения и понимания иных культур и умеет жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, вероисповеданий.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

На сегодняшний день актуальной становится проблема взаимопонимания людей – носителей многообразных культурных ценностей и традиций. Полиэтничность населения Казахстана, в котором вместе с коренным населением – казахами – проживают представители многих этносов, вносит свои коррективы в национальную языковую государственную политику, языковую ситуацию. Культурную и языковую мозаику республики с позиции лингвокультурологии и этнопсихолингвистики следует расценивать как богатый материал для изучения процессов взаимодействия и развития языков и культур, для исследования межэтнической и межкультурной коммуникации, поскольку эти процессы в Казахстане являются постоянными, длительными и результативными [12; 90]. Успешная коммуникация невозможна без соблюдения норм речевого этикета. Владение речевым этикетом, в частности, формулами обращения и приветствия, обеспечивает успех коммуникации, порождает доверие и уважение.

Становление Республики Казахстан как независимого государства сопровождается процессом установления связей со многими зарубежными странами, подготовкой высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов по многим сферам деятельности: экономика, культура, наука, дипломатия, политика и т.д., которые должны работать в международном сотрудничестве. В этой связи особо значимыми становятся проблемы, напрямую связанные с коммуникацией представителей разных народов и культур, со знанием национальной специфики языков, непосредственно определяющих характер и формы общения.

В Послании Главы государства «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» говорится о том, что, несмотря на этническое, культурное и религиозное многообразие, мы сохранили в стране мир и политическую стабильность. Казахстан стал родным домом для представителей 140 этносов и 17 конфессий. Гражданский мир и межнациональное согласие – это главная ценность. Мир и согласие, диалог культур и религий в нашей многонациональной стране стали справедливо признанным мировым эталоном. Казахстан превратился в центр глобального межконфессионального диалога. Наше общество – общество равных возможностей, общество, где все равны перед законом. Казахстан – мультикультурная и поликонфессиональная страна, в которой проживают народы, говорящие на языках разных генетических групп и типологических характеристик [9]. Казахские ученые Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова характеризуют этноязыковой ландшафт современного Казахстана, с одной стороны, как высокую степень этнического и языкового разнообразия, с другой – тем, что два этноса (казахский и русский) доминируют в количественном отношении над всеми остальными этносами [13; 13].

Каждому обществу, в том числе и казахстанским гражданам, характерны своеобразные стандарты в поведении и общении, которые и устанавливают характер казахстанского развитого полинационального общества. Данные стандарты отражают современные концепции этнической и социальной взаимозависимости, формируют особую языковую личность и ментальность граждан страны [14; 20]. Цивилизационное развитие общественной жизни в мировом обществе в современный период не позволяет характеризовать

национальный менталитет вне общества, в котором он формируется и развивается, поэтому важно понимать и уважать друг друга в процессе взаимодействия языков и культур.

Большей частью русский язык в Казахстане – это правильный, нормированный, образцовый язык, а русской устной речи свойственна особо четкая артикуляция без акцента, лишенная каких-либо то ни было диалектных маркеров [Цит. по: 15; 78]. Это можно легко проследить, если погрузиться в русскоязычное медиапространство, послушать речь в банках, магазинах, в самолете или автобусе. С другой стороны, русский язык в Казахстане, несмотря на названные особенности, при сохранении и общего образовательного пространства с государственными участниками СНГ, политической и культурной ориентацией казахстанского общества на Россию как главного коммуникативного и интеграционного партнера, испытывает все более возрастающее воздействие со стороны казахской культуры и казахского языка.

Сочетая слова разных языков в речи, мы совмещаем разные этнокультурные миры, которые лежат за словами. Для того, чтобы общение было эффективным и адекватным, нужно привести в соответствие разные социокультурные контексты, определяющие разные узусы» [16; 167]. В «Англо-русском словаре по лингвистике и семиотике» под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского под узусом (англ. *usage*) подразумевается «реальное употребление языковой единицы в речи, которое может отличаться как от нормативных предписаний, так и от окказионального (индивид) употребления» [17]. Следовательно, для достижения адекватного, правильного общения, для того, чтобы разные узусы и социокультурные контексты были приведены в соответствие, следует принимать во внимание различие этнокультур и миров, в которых живут и функционируют идентичные языки.

Язык является не только средством передачи культурной информации, но и оставляет след в сознании его носителей, формирует их картину мира. Диалог инокультур предполагает, что взаимодействие различных картин мира, представляемых инокоммуникантами, включает их логику, мышление, ценностные смыслы и не блокируется, а стимулируется посредством взаимопонимания, толерантности, позитивного отношения. Успешность любого общения устанавливается различными факторами: пониманием речи собеседника, адекватной реакцией на высказывание коммуниканта, знанием определенных норм поведения в конкретной ситуации, преодолением речевых барьеров между собеседниками и т.д. В межкультурной коммуникации эффективность каждого из названных компонентов во многом зависит от знания и понимания национально-культурных особенностей общения. Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности: значит, делать мир народов очень скучным и серым [18; 64].

Изучение речи в широком контексте человеческого общения требует использования идей и понятий семиотики, лингвистики, прагматики, социолингвистики, психолингвистики, прагмалингвистики, лингвистики текста и смежных дисциплин. Возникают и плодотворные попытки обобщений на базе отдельных направлений. Такова, например, теория речевой коммуникации, развиваемая в теории Е.Ф. Тарасова [5]. В.Е. Гольдин считает, что явления семантической сферы общения обычно относят к прагматике [19]. Заметим, что представления об отношениях между семантикой и прагматикой нельзя считать окончательно устоявшимися. Некоторые лингвисты предпочитают говорить о «прагматических значениях» и «символических значениях» как о двух областях семантики [20] и имеют для этого достаточно веские основания. Ю.С. Степанов пишет о «семантических отношениях не только в собственно семантике и синтактике, но и в области прагматики, хотя и отмечает различия в характере условности знаков, присущие этим областям» [21; 243]. С другой стороны, возможен и такой взгляд на прагматику, при котором семантика оказывается одной из ее областей. Учтем и то, что явления, традиционно относимые к прагматике, обнаруживают не только сходство друг с другом но и значительные различия. Р. Монтегю [22; 256], опираясь на восходящее к Ч. Пирсу понимание прагматики как предметной области и соответствующего ей раздела логики,

относит к частным случаям прагматимки, например, и временную логику, и модальную, и логику личных местоимений, и логику деонтическую. Лингвисты нередко включают в сферу прагматики не только явления текста, но и многие стороны предложения.

Прагматика общения характеризуется своеобразием средств выражения: существуют жанровые законы, которые иногда допускают тот или иной уровень вариативности, но выход за пределы таких законов может привести к несостоявшейся обиде или даже к коммуникативному провалу. Коммуникативная неудача (коммуникативный провал) – это ситуация, когда участники общения не могут реализовать свои намерения или коммуникативные ожидания, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения [23]. Напротив, знания ценностных ориентиров другого народа позволят наладить общение, установить контакт, преодолеть конфликтные ситуации.

Некоторые люди, великолепно владеющие языком, чувствуют себя беспомощными в некоторых сферах общения именно потому, что не владеют практически жанровыми формами данных сфер. Часто человек, великолепно владеющий речью в различных сферах культурного общения, умеющий прочесть доклад, вести научный спор, великолепно выступающий по общественным вопросам, молчит или очень неуклюже выступает в светской беседе... Все дело в неумении владеть репертуаром жанров светской беседы, в отсутствии достаточного запаса тех представлений о целом высказывания, которые помогают быстро и непринужденно отливать свою речь в определенные композиционно-стилистические формы [24; 131]. Умение владеть речевым поведением определяет человека как компетентную, конкурентоспособную личность, поскольку речевое поведение (с точки зрения социолингвистики) выступает как ситуативный стандарт.

ВЫВОДЫ

Культура модифицируется, развивается, и именно в общении, во взаимодействии, этнокультуры взаимообогащаются. М.М. Бахтин, анализируя разные лингвокультуры, говорит, что мы ставим чужой культуре вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины [25; 335]. Попадая в чужую страну, у человека пробуждаются различные чувства. С одной стороны, его внимание привлекают магазины, архитектура, стиль одежды, манеры представителей данной страны. Приезжий может восхищаться другой действительностью либо неодобрительно относиться к наблюдаемым явлениям: при кратковременном пребывании за рубежом он может либо заметить только внешнюю сторону поведения людей, их культуры и быта, либо вовсе обойти их вниманием. Однако при длительном пребывании на чужой земле человек начинает испытывать влияние другой культуры на свою жизнь.

Граждане и политическое руководство Казахстана вполне обоснованно гордятся тем, что межнациональные отношения в республике развиваются достаточно ровно, а проблемы разрешаются в цивилизованной форме. Казахстан – полиэтническое государство, поэтому для казахстанского общества важной является концепция поликультурного образования и воспитания, согласно которой общественно-государственные отношения строятся не под один преобладающий этнос, а образуют полинациональное общество. Поликультурной эта концепция называется потому, что народы в составе единой государственной нации представлены и отличаются друг от друга своим характерными культурными особенностями. Президент Н.А. Назарбаев отмечает, что евразийская поликультура, состоящая из яркой мозаики многих десятков национальных культур, по праву считается одной из величайших сокровищниц человеческого духа, и на всех нас лежит ответственность за её сохранение и приумножение [26].

Многие современные авторы советуют основывать общение на принципе толерантности, так как именно толерантность помогает коммуникантам преодолевать конфликтные ситуации, именно терпение рождает взаимное доверие и понимание,

способствует проявлению доброжелательности и человечности. Все люди различны, у всех свое мнение, которое зачастую отнюдь не совпадает с мнением других, а порой является полной противоположностью. Человек любого возраста, социального статуса и положения, высокообразованный или невежда, богач или бедняк – все мы хотим, чтобы нас выслушали, слушаем сами, соглашаемся с мнением собеседника или противоречим друг другу, спорим, вздорим, ругаемся, но, так или иначе, мы общаемся вновь и вновь. И общение становится тем более приятным, когда в нем реализуются те самые ценности, которые позволяют нам в полной степени раскрыть не только свою индивидуальность, но и узнать партнера по коммуникации. К такому общению стремятся все (хотя и не у всех это получается), такое общение ценно само по себе. Таким образом, общение – широкое понятие, в него входит, помимо речевой коммуникации, мощный – по разнообразию, по эффективности, по объему набор неязыковых средств, которые включают взгляды, жесты, улыбку, позы, одежду, украшения, внешний вид и многое другое. Многими лингвистами было доказано, при прямом, визуальном общении эти факторы замечаются первыми и часто играют решающую роль.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Нарожная В.Д. Невербальные средства общения: аспекты межкультурной коммуникации. – Шымкент: МКТУ им. А. Ясави, 2010. – 214 с.
- 2 Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
- 3 Сафьянов В.И. Этика общения // Новое в жизни, науке, технике / Сер. этика. – М.: Знание, 1991. – № 11. – 64 с.
- 4 Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТГГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
- 5 Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.Ф. Уфимцева. – М., 2000 – С. 24-32.
- 6 Мурашов А.А. Личность и речь: эпоха кризисов: Учеб. пособие / А.А. Мурашов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
- 7 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
- 8 Гойхман О.Я. Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
- 9 Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана. **Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства.** 14 декабря 2012.
- 10 Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
- 11 Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика, 2002. – № 5. – С. 41–47.
- 12 Оналбаева А.Т. Невербальное общение: социальный и национально-культурный контекст. Монография. – Алматы, 2010. – 250 с.
- 13 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Аканова Д.Х. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник. – Астана: Арман-ПВ, 2007. – 304 с.
- 14 Журавлева Е.А. Учет коммуникативных потребностей при обучении русскому языку в полинациональном государстве // Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы. Volume pubblicato con il contributo dell'Universita degli Studi di Verona Dipartimento di Germanis nice Slavistica. – Stampa in Milano (Италия), 2006. – С. 20-23.
- 15 Казахстанская русистика рубежа веков: docendo discimus. Festschrift in honor of professor N. Shaimerdenova. Коллективная монография / под. общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. – Астана: Фолиант, 2013. – 312 с.

- 16 Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
- 17 Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – М., 2001.
- 18 Лихачев Д.С. Заметки о русском. – М., 1981. – 209 с.
- 19 Гольдин В.Е. Речь и этикет: Книга для внеклассного чтения учащихся 7-8 классов / В.Е. Гольдин. – М.: Просвещение, 1983. – 109 с.
- 20 Bean S.S. Symbolik and pragmatic semantics. A Canada system of address. – Chicago, 1978.
- 21 Степанов Ю.С. В поисках прагматики (Проблемы субъекта) // Изв. АН СССР. Сер. Литер. и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4.
- 22 Монтегю Р. Прагматика // Семантика модальных и интенциональных логик. – М.: Прогресс, 1981. – С. 254-279.
- 23 Борзунова А. К. Коммуникативные неудачи как следствие нарушения речевого этикета [Текст] / А. К. Борзунова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 79-83.
- 24 Бахтин М.М. Исследования в лингвистике. – Л. 1983. – 416 с.
- 25 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
- 26 Назарбаев Н.А. Доклад на первом Форуме народов Казахстана // Казахстанская правда. – 1992. – № 6. – С 7-10.

Е.И. Туровская, А.И. Маликова

Коммуникацияның әлеуметтік рөлі және прагматикалық бағыты

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Көкшетау қ., Қазақстан

Бұл мақала - коммуникацияның әлеуметтік рөліне және прагматикалық бағытына қатысты теориялық мәселелерді талқылауға арналған. Тілдік және тілдік-сөйлеумен қатар бұл мақалада сөздік қатынас мәселесі лингвистикалық зерттеу объектісі ретінде қарастырылады. Сөздік қатынас – адамның қарым қатынас жасауында және коммуникацияланудағы мәселерін шешуіндегі прагматикалық тәсілдеме болып табылады, оның міндеті - осы құбылыстың лингвистикалық заңдылығын құру. Сөздік қатынас аспектілерін зерттеуінде тілдік-ұғымдық аппаратты пайдалануды болжайды. Негізгі мақсат ретінде қарастырылады: сөйлеу тіліндегі құралдардың жүйелілігін анықтау, сөйлеу тіліндегі және сөйлеу материалдарындағы заңдылықтарын құру: формасы мен мазмұны, олардың өзгеруінің параметрлері, прагматикалық сипаттамалары. Коммуникацияның әлеуметтік рөлін адамның қарым-қатынас жасауындағы, тілдесуіндегі күрделі құбылыстарыда лингвистикалық тәсілдеме ретінде қарастырылуы мүмкін.

Ye.I. Turovskaya, A.I. Malikova

Social role and pragmatic direction of communication

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University

Kokshetau, Kazakhstan

This article is an attempt to discuss theoretical issues relating to the social role and pragmatic focus of communication. The article deals with the problem of speech communication as an object of linguistic research, along with language and language-speech. Speech communication is a pragmatic approach to the problem of human communication and communication, its task is to establish the linguistic patterns of this phenomenon. The study of aspects of speech communication involves the use of a language conceptual apparatus. As a fundamental goal, it is considered to identify the consistency of speech-language means, to establish patterns in speech-language and speech material: the ratio of form and content, the parameters of their modifications, pragmatic characteristics. The social role of communication can be viewed as a linguistic approach to the complex phenomenon of human communication, communication.

Е.А. Юрина

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, yourina2007@yandex.ru

СЛОВАРИ РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ ПИЩЕВОЙ МЕТАФОРЫ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00194 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций» (2018-2020 гг.).

Рассматривается межъязыковая образность как лингвокогнитивная категория в контексте таких понятий, как когнитивная метафора, лексическая и фразеологическая образность, коды культуры. Эмпирический материал, который служит объектом для изучения межъязыковой образности, представлен словами и выражениями русского и казахского языков, реализующими метафорический способ обозначения и образной интерпретации называемых феноменов. В качестве источников материала характеризуются словари русской и казахской пищевой метафоры, созданные авторскими коллективами Томского и Кокшетауского государственных университетов. Делается вывод о том, что лингвокультурологические словари образных средств различных языков, построенные по одной модели идеографического и концептного типа, дают возможность провести сопоставительное исследование, нацеленное на изучение сходств и различий образных систем и их дискурсивных реализаций.

Ключевые слова: межъязыковая образность, когнитивная метафора, пищевой код культуры, лингвокультурологический словарь

ВВЕДЕНИЕ

Проблемное поле исследования, результаты которого представлены в данной статье, составляют вопросы символического и образного кодирования информации в языке, а также функционирования образных кодов культуры в речевой коммуникации. Актуальность исследования функционирования языковой образности в поликультурном коммуникативном пространстве обусловлена важностью знания и понимания инокультурного образного кода вербализации представлений о мире средствами чужого языка. Образный язык является традиционным объектом филологических исследований со времен Античности, но именно этот аспект языковой системы и речевой деятельности стал объектом пристального внимания философов и лингвистов в рамках когнитивного и прагматического подходов к анализу языка в конце 20-го – начале 21 веков. Его демонстрируют исследования трех последних десятилетий, выполненные на материале разных языков, в том числе и работы по русистике. Проблема системной организации образных средств языка рассматривается в рамках теории метафоры [1–5 и др.]. В современной русистике эта задача решается в рамках различных функционально-семантических и когнитивно-дискурсивных исследований, посвященных анализу ключевых концептов культуры [6; 7], базовых метафорических моделей [8–11], образных фрагментов языковой и дискурсивных картин мира [12–16]. Исследуется миромоделирующий и прагматический потенциал метафорического лексикона, фразеологии, паремиологии; изучается реализация метафорических моделей в масс-медиа, политическом, художественном, научном и других типах дискурса. Относительно недавно в научный оборот введено понятие межъязыковой образности [17–20].

За последние двадцать лет вышло в свет около 50 разнообразных словарей, описывающих различные фрагменты образной системы языка и демонстрирующих новые подходы к лексикографической презентации языковой образности. Самым разработанным направлением фигуративной (образной) лексикографии является фразеография [21; 22 и мн. др.]. Вместе с тем появляются словари, комплексно описывающие образный лексический, фразеологический и паремиологический фонд в его целостности, обусловленной концептуальной общностью образов, выраженных в языковых единицах разного структурного типа [23; 24 и др.]. Лексикографическая параметризация образного строя языка, представленная в современных словарях, свидетельствует о всё более детальной и глубокой проработке способов словарного изъяснения различных аспектов содержания толкуемых единиц. Словарные статьи в словарях нового типа представляют результаты глубинного семантического анализа образных выражений с учётом их истории, этимологии, культурного фона и символического значения. Авторы опираются на огромные контекстные базы и обширные картотеки, созданные благодаря использованию машинного фонда и современных корпусных технологий.

Целью данной статьи является анализ лингвокультурологических словарей «Русская пищевая традиция в зеркале языковых образов» [25] и «Казахская пищевая традиция в зеркале языковых образов» [26] как источников для изучения феномена межъязыковой образности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В контексте антропологической парадигмы современной лингвистики особую актуальность приобрели исследования образного языка в его тесной связи с мышлением и познавательной деятельностью человека как представителя определенного социокультурного сообщества, поскольку язык отражает не только логический, но и образный тип мышления, основанный на ассоциативных связях и аналогиях. Так, определенная ситуация может быть обозначена в языке через прямое наименование всех элементов её логической структуры (*Госдума готовит новый законопроект*) или через не прямое, иносказательное обозначение участников и обстоятельств данной ситуации посредством образной аналогии (*На политической кухне стряпают новый законопроект: придется ли это блюдо по вкусу простым гражданам?*). Универсальным механизмом, организующим мышление по аналогии, является **когнитивная метафора**, которая понимается как устойчивая модель осмысления и описания явлений одних категориальных классов по образу и подобию явлений других категориальных классов [2; 8; 12; 16 и др.]. В приведенном примере социально-политический процесс описывался в кулинарных терминах: (*политическая*) *кухня* 'скрытая сторона общественной жизни', *стряпают* 'создают какой-л. продукт интеллектуальной деятельности', *блюдо* 'продукт интеллектуальной деятельности', *придется по вкусу* 'понравится, вызовет одобрение'. В терминах когнитивной теории метафоры политика выступает в качестве «сферы-мишени», а кулинария – в качестве «сферы-источника» метафорических проекций.

Концептуальная метафора реализуется в языке через закрепленную в культурной традиции систему образов, определяющую языковое сознание личности носителя языка. То есть, система образов, через призму которых человек осмысливает и описывает разнообразные явления жизни, не является случайной или произвольной. Она имеет культурно-историческую природу и обусловленность, устойчивую языковую фиксацию. Образные эталоны и стереотипы отражают архаический тип мышления, чувственно-телесный опыт практической жизнедеятельности, отражают факты истории и культуры народа, его традиции, обычаи верования. Таким образом, метафора как познавательный механизм коррелирует с понятием культурного кода, под которым понимается исторически сложившаяся устойчивая система непрямого означивания – символического, образного, ритуального, сакрального и т.п., – которая используется для выражения значимых для

культуры феноменов и трансляции её аксиологических доминант [13, 61–62; 27, 298; 28, 40; 29, 7 и др.].

Различные коды культуры выделяются на основании концептуального единства носителей иносказательного смысла – совокупности реалий или их знаковых (словесных, иконических, жестовых) заместителей, выражающих более абстрактные, более широкие и глубокие культурно-маркированные значения. С большей или меньшей степенью дробности выделяют антропоморфный («человек»), зооморфный («животное»), соматический («часть тела»), фитоморфный («растения»), фетишный («артефакт»), биоморфный («натурфакт»), акциональный («действие») и другие типы кодов. В этом ряду рассматривается и **пищевой код культуры**, который интенсивно исследуется в культурологии и лингвистике последних десятилетий, будучи терминологически обозначенным также как «гастрономический», «глуттонический», «кулинарный» [11; 12 и др.]. Отражение представлений о мире в рамках пищевого кода культуры осуществляется через соотнесение означаемых феноменов с объектами и субъектами гастрономической деятельности, их свойствами и состояниями, действиями и процессами, протекающими в этой сфере.

Одним из способов исследования вербализации образного мировидения является описание совокупности слов и устойчивых выражений с метафорической семантикой, которые передают единую систему исходных образов, принадлежащих к общей сферистичности. Например, в лексике и фразеологии многих языков в большом количестве присутствуют образные слова и выражения, транслирующие системой своих значений гастрономические образы. Приведем примеры из русского и казахского: **как по маслу** ‘легко, без затруднений’ – *Вера завидовала Лике всю жизнь, ей было приятно подыскать той пару, дескать, пока Лика сама пыталась устроить личное счастье, то получалось плохо, а как только за дело взялась Каранетова, все пошло как по маслу* (Д. Донцова. *Уха из золотой рыбки*); **как сыр в масле кататься** ‘находиться в комфортных, благоприятных условиях; жить в достатке, изобилии’ – *У нас же нефтянка как сыр в масле катается, но, как на грех, в ней грубо подорвано воспроизводство капитала* (газета «Завтра») [23, 227]; **сары майдай** (букв.: как сливочное масло) ‘складно, в рифму’ – Сары май сияқты.- *Сары майдай еріп тұрған өлеңнің ішінде өрге жүзгендей өрлік, тағдырға қасқайып қарсы тұрамын деген қайсарлық бұғып жатыр еді* (www.oksh.kz/). *Мұның бәрі біздің сан мыңдаған жыл бойы сары майдай сақталған салтымыздың көрінісі* (<http://massaget.kz/bizge-1-zhyl/6258>). В рифмах стиха, **подобного сливочному маслу**, скрывается *настойчивое упорство, упрямство и гордость; майдай жақты* (букв.: мазать как масло) ‘приятись по душе, сильно понравиться’ – *Жанына жайлы келді, қатты ұнады, көңіліне қонды. – Майдай жағып барады-ау! Көңіл жарасын қуғандай! Май сылаудай дәрім мынау Дәрмен зой!...- деп Базаралы ынтыға тыңдап отыр* (М.Әуезов, Абай жолы). *Мне очень нравится, как будто маслом намазано, словно исцелил душевные раны!* (М. Ауэзов) [26, 80–82]. В казахском и русском языках с образом масла связано представление о гладкости, отсутствии препятствий, о чем-л. приятном, доставляющем удовольствие. В русском языке через этот образ характеризуется быстрое и успешное осуществление дел, благополучная жизнь, в казахском – плавная речь, душевный комфорт.

Значительный вклад в исследование реализации пищевого кода культуры в русском и казахском языках внесли лингвисты-исследователи Томского государственного университета (Россия) и Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова (Казахстан). В рамках международного проекта «Национально-культурные доминанты казахского этноса в аспекте межъязыкового и межкультурного взаимодействия», поддержанного Министерством образования и науки Республики Казахстан (договор № 1662 от 25.09.2012), в период с 2012 по 2014 гг. научными коллективами этих двух вузов, в числе других научных трудов, были созданы два лингвокультурологических словаря: «Русская пищевая традиция в зеркале языковых образов» [25] и «Казахская пищевая традиция в зеркале языковых образов» [26], макро- и микроструктура которых построена по одной модели.

Нужно сказать, что современный лингвокультурологический словарь концепто-ориентированного типа представляет собой наукоёмкий продукт лингвистического исследования. В его основе лежит не только тщательный семантический анализ и создание словарной дефиниции, но и анализ фактов культуры народа, особенностей мировосприятия, которые также подлежат словарному изъяснению. Так, указанные словари включают в словарную статью такие зоны, как лингвокультурологический комментарий и изъяснение типовых образных представлений, выраженных в языковых единицах с метафорическим или иносказательным значением. Приведем в качестве примера презентацию этих зон в словаре «Казахская пищевая традиция в зеркале языковых образов» для исходного слова **КОЖЕ** ‘жидкая похлёбка с добавлением мяса, крупы или муки’.

Лингвокультурологический комментарий: «*Коже – традиционное казахское жидкое блюдо, низкокалорийное, без добавления жирного мяса, жира, молока. Не считалось ценной едой, а лишь являлось средством преодоления голода. Коже из пшеницы на основе кислого молока употреблялось как питательный и утоляющий жажду продукт. В традиционный весенний наурыз готовили коже, который включал 7 обязательных элементов: воду, мясо, соль, масло, муку, пшено (или другую крупу) и молоко, которые олицетворяли 7 жизненных начал. Эти компоненты символизировали счастье, удачу, мудрость, здоровье, богатство, карьерный рост, покровительство всевышнего*» [26, 64].

Типовые образные представления: 1. Коже ассоциируется с чем-л. незначительным, неважным (*көжедей* «как коже» ‘словно что-то неважное’). 2. Коже служит эталоном для характеристики отрицательных качеств человека (*көже мас* «пьянеть от коже» ‘важничать не к месту’). 3. Коже ассоциируется с наступлением нового года, счастьем, благополучием (*наурыз көже* ‘ритуальное блюдо, которое готовится на наурыз’) [Там же]. Таким образом, в словаре не только собран языковой материал, который демонстрирует осмысление различных явлений жизни через образы продуктов и блюд национальной кухни, но и представлены культурные истоки этих образов: национальная пищевая традиция, связанные с ней образные и символические ассоциации.

Работа над словарем русской пищевой метафоры томскими лексикографами была продолжена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. В рамках проекта «Русская пищевая традиция в зеркале языковых образов» (№14-04-00207а) были созданы два тома «Словаря русской пищевой метафоры» [23; 24]. Работа по созданию третьего тома с подзаголовком «Субъект, объект и инструменты гастрономической деятельности» продолжается в настоящее время при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00194).

Словари русской и казахской пищевой метафоры могут служить источником для сопоставительного исследования двух образных систем неродственных языков, выражающих гастрономические образы разных типов культур. При этом образные системы разных языков имеют общие универсальные черты, обусловленные единством естественной человеческой природы, общностью ментальных процессов и цивилизационных укладов, общими типологическими чертами языковых систем. Такой универсалией является и когнитивное метафорическое моделирование представлений о мире на основе мышления по аналогии. Когнитивная модель «Нечто – эта Еда» присутствует во всех языках мира. Общими являются и типовые метафорические проекции в сферы «Человек», «Социум», «Предмет», «Природа» др. Но вот система образов характеризуется яркой национально-культурной окрашенностью и различается в языках по мере удаления их генетического родства и культурного уклада, зафиксированного в языковой картине мира.

В этом отношении материал рассматриваемых словарей дает основание для сопоставления типовых моделей и их образных реализаций. Например, общая модель «Качество продукта питания – Социальная характеристика человека» в казахском языке представлена образами: *жал* ‘жир на загривке лошади’ – образн. *жал битти* «загривок появился» ‘разбогатеть, улучшить социальные условия жизни’, *жал-жая* «загривок и огузок, лучшие части конины» ‘уважаемый человек, занимающий высокое социальное

положение', *iші майлы* «жирная внутренность» 'зажиточный человек', *сүбе* «жирное мясо на ребрах барана» 'лучшие представители общества'; а в русском языке: *как сыр в масле кататься* 'жить в достатке, роскоши', *сливки общества* 'лучшие представители, социальная элита', *урвать жирный кусок* 'в ситуации конкуренции получить что-либо выгодное' и др. Идея богатства, изобилия, социального превосходства в обеих культурах связывается с высококалорийной пищей, однако выражается посредством разных образов, демонстрирующих различия в бытовых укладах, пищевых привычках и предпочтениях.

Подобные сопоставительные исследования дают основания для изучения **межъязыковой образности** как лингвокогнитивной категории, характеризующей взаимодействие кодов образной вербализации представлений о мире, принадлежащих разным языковым системам. Понятие межъязыковой образности введено в лингвистический оборот относительно недавно. С позиций психолингвистики оно рассматривается исследовательской группой под руководством Е.Б. Трофимовой [17], где понимается как «общность представлений в форме образов, картин, фреймов, возникающих у иноязычного носителя» при восприятии образных единиц неродного языка [18, 4–6]. Материалом для анализа выступили неодноосновные образные лексемы русского и английского [18], русского и монгольского языков [17], предложенные в качестве стимула в серии свободных и направленных экспериментов, цель которых состояла в выявлении особенностей осознания информантами внутренней формы иноязычного образного слова. В рамках когнитивной фразеологии о межъязыковой образности размышляет Н.Ф. Алефиренко, рассматривая её как ментальную категорию, обеспечивающую «транслируемость фразеологической образности в межъязыковом пространстве». В его работах межъязыковая образность фразеологизмов определяется «с опорой на соотносительность ментального моделирования в сознании носителей разных языков при восприятии когнитивно-дискурсивного контура соотносимых фразем» [19, 52–53]. На основании исследований, проведенных предшественниками, и собственных наблюдений можно сделать вывод о том, что межъязыковая образность как метаязыковая и лингвокогнитивная категория актуализируется в ситуации межъязыковой и межкультурной коммуникации, когда субъект (автор текста или его реципиент) вынужден осуществлять метаязыковую рефлексию по поводу внутренней формы образной языковой единицы (метафоры, идиомы, паремии и т.п.) чужого языка, отыскивая концептуальные опоры (аналогии, схемы образов и т.п.) или вербальные соответствия различной степени эквивалентности в своем родном языке.

В психолингвистическом ракурсе рассмотрения межъязыковая образность может быть определена как метаязыковая категория, принадлежащая сознанию двуязычной (полиязычной) личности и актуализирующаяся в ситуации декодирования и/или перекодирования образных систем двух и более языков в процессе межъязыковой коммуникации. С точки зрения когнитивной лингвистики – это лингвокогнитивная категория, характеризующая взаимодействие кодов образной вербализации представлений о мире, принадлежащих разным языковым картинам мира.

Актуализируется данная категория в метаязыковом сознании билингва, равносвенно владеющего двумя образными системами или осваивающего образную систему второго языка во взаимодействии с образной системой родного языка. Процесс декодирования образности родного языка осуществляется автоматически и не составляет труда, в то время как декодирование образности чужого языка может быть сопряжено с коммуникативными трудностями, обусловленными отсутствием языковых или культурологических знаний. При достаточно высокой коммуникативной компетенции в области неродного языка процесс перекодировки на родной язык протекает успешно. Наибольшую трудность составляет процесс перекодировки образной системы родного языка на неродной язык.

Кроме того, межъязыковая образность объективируется посредством метаязыковой рефлексии лингвиста, основанной на научных методах семантического анализа, в научном описании результатов сопоставительного исследования образных средств разных языков. Примером может служить опыт сопоставительного исследования реализации пищевого кода

культуры в метафорах, идиомах, поговорках, метафорических текстах русского, английского, итальянского, казахского языков. Образную универсалию (когнитивную опору) составляет устойчивая схема образной аналогии, например, «полная, округлая часть тела человека — это кулинарное изделие из теста». Вариативность обусловлена выбором конкретного гастрономического образа как средства концептуализации определенных свойств характеризуемого феномена: *булка, пончик* в русском, *булка (bun) маффин (muffin)* в английском, *галушка (gnocco)* в итальянском, *баурсак (бауырсақ)* в казахском.

Наиболее полную картину межъязыковой образности может представить идеографический полиязычный словарь метафор, построенный по концепто-ориентированному принципу. Модель такого словаря разработана на примере пищевой метафоры, представленной в образной лексике и фразеологии русского, английского, итальянского и казахского языков. Идеографический формат организации материала позволяет системно представить образные средства разных языков, называющие тождественные категориальные классы явлений действительности посредством близких, но не тождественных образов. Подобные исследования являются актуальным и перспективным развитием рассмотренной темы.

ВЫВОДЫ

1. Концептуальная метафора как модель мышления по аналогии вербализуется в образных средствах языка и речи, находясь в корреляции с кодами культуры, организующими систему типовых образов, через призму которых осуществляется образное означивание.

2. Межъязыковая образность – это лингвокогнитивная категория, характеризующая взаимодействие кодов образной вербализации представлений о мире, принадлежащих разным языковым картинам мира, объективированным в разных языковых системах. Она актуализируется в речевой деятельности билингва и в метаязыковой рефлексии лингвиста (исследователя или переводчика), обнаруживая себя в продуктах речевой деятельности (высказываниях метатекстового характера, научных описаниях).

3. Лингвокультурологические словари идеографического и концептного типа, описывающие образные средства различных языков и построенные по одной модели, дают возможность провести сопоставительное исследование, нацеленное на изучение сходств и различий образных систем и их дискурсивных реализаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. – Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- 2 Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. – М.: ЛКИ, Editorial URSS, 2017. – 256 с.
- 3 Gibbs R. *Categorization and metaphor understanding* // *Psychological Review*. 1992. – Vol. 99 (3). – P. 572–575.
- 4 Glucksberg S. *Understanding Figurative Language – From Metaphors to Idioms*. N.Y.: Oxford University Press, 2001. – 144 p.
- 5 Баранов А.Н. *Очерк когнитивной теории метафоры* // *Русская политическая метафора (материалы к словарю)*. – М., 1991. – С. 184-193.
- 6 Воркачев С.Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*. – М.: Гнозис, 2007. – 285 с.
- 7 Карасик В.И., Слышкин Г.Г. *Лингвокогнитивный концепт как единица исследования* // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 75–79.
- 8 Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000)*. – Пермь, 2001. – 238 с.
- 9 Илюхина Н.А. *Метафорический образ в семасиологической интерпретации: монография*. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 320 с.

- 10 Боровкова (Балдова) А.В. Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 396. – С. 5–13.
- 11 Юрина Е.А., Живаго Н.А. Метафоризация поглощения пищи в образном строе русского языка // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2015. – № 3. – С. 107–121.
- 12 Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. – Кокшетау, 2013. – 238 с.
- 13 Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. – М.: Академия, 2002. – 394 с.
- 14 Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.
- 15 Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 285 с.
- 16 Мишанкина Н. А. Метафора в науке: парадокс или норма? / Н. А. Мишанкина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 282 с.
- 17 Трофимова У.М., Трофимова Е.Б., Власов М.С., Одончимэг Т. Монгольская фразеология в зеркале межъязыковой образности // Central Asian journal of basic and applied research. – 2015. – № 4. – С. 4–18.
- 18 Кармацкая Э.В. Сопоставительное исследование внутренней формы и образности в системе языка и восприятии носителей: на материале сложных наименований в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2007. – 22 с.
- 19 Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма: монография. – Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2008. – 152 с.
- 20 Юрина Е.А., Боровкова А.В., Шенкал Г. Межъязыковая образность в речевой деятельности переводчика // Язык и культура. – 2015. – № 1(29). – С. 61–71.
- 21 Большой словарь русских пословиц: ок. 70 000 пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева; под общ. ред. В.М. Мокиенко. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
- 22 Большой фразеологический словарь русского языка: Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 2006. – 784 с.
- 23 Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – 428 с.
- 24 Словарь русской пищевой метафоры. Т. 2: Гастрономическая деятельность / А.В. Балдова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2017. – 546 с.
- 25 Русская пищевая традиция в зеркале языковых образов / под ред. Е. А. Юриной / А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Н. В. Захарова, Н. С. Зинченко. – Кокшетау: Изд-во Кокшетауского ун-та им. Ш. Уалиханова, 2014. – 196 с.
- 26 Тілдік бейнелер аясындағы қазақ халқының тағамдық дәстүрі лингвомәдениеттану сөздігі / Бас ред. Е.А. Юрина. – Көкшетау: «Келешек-2030» баспасы, 2014. – 181б.
- 27 Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
- 28 Токарев Г.В. Лингвокультурология: Учеб. пособие. – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та Л.Н. Толстого, 2009. – 135 с.
- 29 Шестак Л.А. Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса: монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 312 с.

Е.А. Юрина

Ресей және Қазақстандық тамақ метафорының сыныптары интерсиялық тілді оқыстың көрсетілетін

Томск мемлекеттік университеті, Томск, Ресей

«Заманауи қарым-қатынаста көпдискурсты кеңістіктегі орыс тілінің көркемдік жүйесі» зерттеу жұмысы № 18-18-00194 жобасы аясында Ресей ғылыми қорының қаржылық қолдауы негізінде орындалды

Interlanguage бейнесі когнитивті метафора, лексикалық және фразеологиялық суреттер, мәдениет коды сияқты түсініктердің контекстінде лингвистикалық-танымдық санат ретінде қарастырылады. Ауызша бейнелеу өнерін зерттеуге арналған объект ретінде қызмет ететін эмпирикалық материал орыс және қазақ тілдерінің сөздері мен өрнектері болып табылады, олар метафоралық сипаттағы құбылыстарды және мағыналы түсіндіру әдісін іске асырады. Материалдың көздері Томск және Көкшетау мемлекеттік университеттерінің авторлары құрған ресейлік және қазақстандық тамақ метафораларының сөздіктерімен сипатталады. Бір идеялық және тұжырымдамалық модельге негізделген әртүрлі тілдегі шығармашылық құралдардың лингвистикалық-мәдени сөздіктері бейнелі жүйелер мен олардың дискурстық іске асырылуының арасындағы ұқсастықтарды және айырмашылықтарды зерттеуге арналған салыстырмалы зерттеуді жүргізуге мүмкіндік береді деп тұжырымдалды.

E.A. Yurina

Dictionaries of Russian and Kazakh food metaphor as a source of studying interland language

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation in the framework of project No. 18-18-00194 “The image system of the Russian language in the multidiscourse space of modern communications” (2018-2020).

Interlingual imagery is considered as a linguistic-cognitive category in the context of such concepts as cognitive metaphor, lexical and phraseological imagery, culture codes. Empirical material, which serves as an object for the study of interlingual figurativeness, is represented by the words and expressions of the Russian and Kazakh languages, which implement the metaphorical method of designation and figurative interpretation of the mentioned phenomena. The sources of the material are the dictionaries of the Russian and Kazakh food metaphors, created by the authors of the Tomsk and Kokshetau state universities. It is concluded that linguistic-cultural dictionaries of imaginative means of different languages, built on the same ideographic and conceptual model, make it possible to conduct a comparative study aimed at studying the similarities and differences between figurative systems and their discursive realizations.

УДК 811.161.1'28

Б.З. Ахметова, Б.Н. Калиев

Кандидат филологических наук, профессор, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан, e-mail: bigajsha@mail.ru

докторант PhD специальности 6D020500-Филология, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан, e-mail: bolatico@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ЛИЧНОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

Решение многих вопросов, связанных с формированием национального русского языка, невозможно без тщательного изучения диалектов, их функционирования, взаимодействия с нормированной речью. Русский диалектный язык подвержен влиянию экстралингвистических факторов, вступающих в сложные взаимодействия с имманентными законами национального языка. В статье рассматриваются языковые особенности диалектов, представляющих собой ценнейший материал для лингвистических наблюдений. Сравнивая отдельные этапы развития одного и того же явления в различных говорах, можно составить представление о том, как вообще это изменение происходило. Соседство тюркского населения, близкие экономические и культурные связи не могли не поддерживать сходные для русского и казахского языков явления в речи носителей русских говоров Костанайской области, которые представляют собой ценнейший материал для лингвистических наблюдений и не перестают оставаться хранилищем огромных языковых богатств.

Ключевые слова: диалектная речь, фонемы, фонетические варианты, русские говоры, диалектоносители, тюркские диалекты.

ВВЕДЕНИЕ

Население Костанайской области с давних пор было полиэтничным. В близком соседстве жили и живут казахи, русские, украинцы, татары и другие народы. Однотипные способы хозяйствования, сложившиеся под воздействием природной среды, и постоянные контакты на смежных территориях проживания послужили базой для сближения народов.

Последовательно сменяющие друг друга подходы к изучению языка – не только и не столько дань философской и шире – мировоззренческой – моде, сколько объективный процесс формирования представлений о глубине и характере языковой личности, механизмах воздействия на нее при помощи различных ментальных и физических средств. Современные концепции обучения ориентируются на два фундаментальных положения: во-первых, на представление о том, что обучение – это деятельность равноправных партнеров (Величук А.П., Бажанова Е.А., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., 1980; Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М., 1981); во-вторых, на общий гуманистический, историко-культурный базис образования (Амонашвили Ш.А., 1986; Выготский Л.С., 1992; Школа диалога культур, 2002; Менегетти А., 2000). Эти оба положения не новы. Однако знания, на которые мы опираемся для получения новой информации, следует рассматривать в качестве фундамента, формальной стороны. Знание, полученное ранее и рассмотренное изолированно, может

являться, на наш взгляд, дискуссионным, тем не менее всякая новая концепция опирается на уже существующие, отталкиваясь от них. Русские говоры подвергались изучению в различных аспектах: историческом /К.В.Горшкова, Л.Э.Калнынь, Л.Л.Касаткин, В.В.Колесов, Ф.П.Филин/; лингвистическом /Е.Г.Цурова, А.К.Васильева, Н.А.Липовская, В.А.Орлова, В.Н.Теплова/; экспериментально-фонетическом /С.С.Высотский, А.М.Кузнецова, Р.Ф.Пауфошима/. В советский период русские диалекты с разной степенью детализации рассматривались в трудах Р.И.Аванесова, С.И.Коткова, П.С.Кузнецова, А.М.Селищева и других. Морфологические особенности, лексические диалектные различия и способы словообразования в русских говорах нашли отражение в работах казахстанских исследователей (Кокобаев М.К., Культенко Т.В., Егорьева М.П.).

Значительная же часть диалектного языка – переселенческие русские говоры, среди которых и говоры, функционирующие на территории Республики Казахстан, систематизированному описанию и изучению в области фонетики не подвергалась. В работе использовался метод лингвистического описания, метод прямого опроса, а также фонологический с целью установления внутренних функциональных связей между наблюдаемыми звуками и оттенками звуков диалекта; объединение одних из них в качестве разновидностей одной фонемы, других – как представителей разных фонем.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Фонема /o/ в речи диалектоносителей на территории Костанайской области между твердыми согласными (чаще в соседстве с губными или заднеязычными согласными) может приобретать более закрытый оттенок и выступать в разновидности o^y. Например, мо^yрок «пасмурная погода, мо^yкреть «сырость, грязь, слякоть», ко^yршың, ко^yфшыңки, засо^yл, доро^yжной.

/o/ с усиленной лабиализацией (o) в диалектах Костанайской области могло быть унаследованным от переселенцев из Пермской и Вятской губерний: в пермских и вятских говорах также фиксируется описываемое явление, о «резком переходе /o/ в /y/... («вусемь» вм. «восемь», «уй – ты» вм. «ой – ты») в вятском говоре еще писал Г.Я.Маляревский. Смолякова Л.П. отмечает изменение /o/, выражающееся в усилении лабиализации и приобретении этим звуком более закрытого характера звучания в соседстве с губным или заднеязычным согласным, свойственное пермским говорам [1].

Это явление в исследуемых говорах могло закрепиться в связи с влиянием иноязычной среды. Дело в том, что в русской речи местного казахского населения очень часто на месте русского [o] выступает [y]: кулуби «голуби», палушына «положена», карува, прумысла «промысел», морусит «морозит». В письменной речи школьников – казахов начальной школы в д.Пресногорьковка наблюдается ошибочное написание «у» на месте «о»: слун, калхус (1 класс), на пулке, забутился (2 класс), свуй, скурый (3 класс), брнзovýй, ветерук (4 класс). Подобное явление в русской речи у казахов старшего поколения также можно отметить: лутка «лодка», мушыт «может», бульнис «больница», нуски «носки», путпол «подвал» и под. Исследуя характер ученических ошибок на уроках русской диктовки в казахской школе № 24 г. Костаная, можно сказать, что по отношению к отдельным гласным наблюдаем тенденцию к обозначению ударяемого o посредством начертания у (избуш'ек «извозчик», глухуй, даругой, па гулму «по голому»). Эта особенность письма отражает в значительной мере замену в казахском простонародном произношении гласных [o] и [y] русских слов. Переход [o] и [y] в русской речи казахов объясняется тем, что казахский звук [y] по долготе более близок к русскому [o], нежели казахское [o], которое произносится более кратко. Поэтому русский звук [o] и воспринимается в казахских диалектах как [y] «хотя по объективным причинам родной язык не может оказать влияние на язык более многочисленного народа, – замечает Л.Х.Даурова, – но речь аборигенов на втором языке, несомненно, испытывает большое влияние родного языка» [2, 31].

Считаем, что смешение звуков [о] и [у] в русской речи казахов могло послужить причиной устойчивости [о] в костанайских говорах тех сел, где встречаются смешанные браки. Это дер. Ершовка, Гренадерка и др.

Фонемы /ф/, /ф'/ усвоились казахстанскими говорами, они произносятся не только в слабой позиции, как результат оглушения (пудофка, напраф' и под.), но и как самостоятельные фонемы: форточ'ку, фальшиву, фактура, форфорова, фасон и под. Однако еще нередко встречаются случаи, когда фонема, соответствующая общерусской фонеме /ф/, выступает в данных говорах в фонетически не обусловленных вариантах: /ф/ и /х/ или /п/. Например: проф'ет'ила (плат'е фс'о проф'ет'ила) – прор'ех'ет'ила, Варфалм'ейевка – у Вархалам'ейевны, фантана – ис хантана, фатографы – патографы (и патограпы), фатограф'ейа – потограф'ейа, фан'ера – пан'ера, пан'ерой.

Причиной описываемого явления может быть, по-видимому, то, что в прошлом в изучаемых говорах отсутствовала фонема /ф/; но сохранение фонетически не обусловленных вариантов /х/ и /п/ в исследуемых говорах можно объяснить влиянием окружающих тюркских диалектов.

Система согласных костанайского диалекта казахского языка отличается от системы согласных казахского литературного языка полным отсутствием фонемы /ф/. Это явление отмечается и в татарском языке [3,89]. Согласный [ф] костанайского диалекта в арабских, персидских и русских заимствованиях заменяется согласным [п]: п'ерма «ферма», пурашка «фуражка», п'ит'ел «фитиль», спрапка «справка». Подобное явление, как указывает Д.Г.Тумашева, наблюдается и в тобольском диалекте татарского языка: мусапыр «гость», пакир «нищий» (из арабск.), тарап «сторона», «бык» и под. Заимствование из европейских языков слова типа «фабрика», «фонтан» и под. перешли в казахский литературный язык с сохранением /ф/, но в народном языке мы встречаем замену чуждого [ф] через [п], например, конфеты «кампит»..., фонарь – фонар, панар, ф'ит'ил' – п'ил'т'е. Русское слово лавка (произн. лафка) «лапке» [4,32].

В русской речи костанайских казахов фонема /ф/ (и ф') последовательно передается звуком [п] (и [п']): плакона, лапка «лавка» (Капкаева А.П., д.Ершовка), покуса «фокуса», сапкос, сапкосн'ик'и (Мусин Б.А., д.Пресногорьковка), партук, пормы, патограпы, п'ил'труйит (Абенев К.Ж., д.Суворово), плакон, порму, в лапк'и «в лавке», покусн'ик, аптобус, партука, п'ерма, п'илатов «Филатов», пан'еру (Асанова Ж.Т., с. Узунколь).

Языковые особенности местных тюркских диалектов не могли не способствовать продолжительному сохранению фонетически не обусловленных вариантов согласных фонем /ф – х/, /ф – п/. Произношение слов патографы, панера с [п] вместо [ф] в окающих старожильческих говорах может быть передачей казахского произношения этих слов; в костанайских диалектах казахского языка эти слова являются русскими заимствованиями и произносятся с согласным [п].

На сохранении и устойчивости фонетически не обусловленного варианта ʏ неслогового в положении перед гласными в исследуемых говорах, несомненно, сказалось тюркское влияние. Казахский согласный [в] отличается от соответствующего русского звука местом образования: «звук этот очень близок к южнорусскому билабиальному ʏ» [5,с.56]. В заимствованиях из русского языка согласный [в] заменяется характерным для казахского ʏ неслоговым: куашн'а «квашня», удакач'ка «водокачка», канау «канава». В костанайских диалектах казахского языка губно-зубной вариант фонемы /в/ еще не усвоен полностью. Поэтому даже в позднейших заимствованиях возможна замена губно-зубного [в] звуками [п], [б] и губно-губным [в] (у), причем условием изменения [в] в [б] является его положение между гласными или сонорными: с'ил'сов'ит // с'ил'сэб'ит «сельсовет», в'ич'ир // б'ич'ир // п'ич'ир «вечер» и под. Для старых заимствований такая замена является закономерностью: исп'ес' «известь», ч'итауат «счетовод». Отмечены нами случаи смешения [в – б] в ряде словоформ (что было отмечено для иноязычных заимствований в речи казахов): навожано –

набожано, на выходной – быходной. Ср. обратную мену [б – в]: боцман – восман (восман – от на пароходе ходил).

В диалектах Костанайской области нами отмечено любопытное явление. В слове «километр» в речи носителей архаического слоя говоров наряду с [л] перед гласным [о] может выступать согласный [б]: к'илом'етра – к'ибом'етра, к'илом'етров – к'ибом'етроф. По-видимому, наличие [б] в этом слове было вызвано влиянием русской речи казахского населения. Слово «километр» было заимствовано костанайским диалектом казахского языка из русского местного говора, в котором известны к'ивом'етра – к'ивом'етра. В русской же речи казахов, как отмечалось, согласный [в] в позиции между гласными заменяется согласным [б]. Поэтому произношение словоформ кибометра, кибометроф с [б] вместо [л] в местных говорах можно считать передачей казахского произношения этих слов; в костанайском диалекте казахского языка это слово произносится обычно с [б]: к'ибам'итьр, к'ибам'итыран. К характерным ошибочным написаниям в русской речи учащихся – казахов относится написание типа «избушик» – «извозчик», так как в казахском языке встречается произношение [б] со столь слабым смыканием губ, что звук слышится средний между [б] и [в], то есть похожий на тот и другой: сказыват – сказыуат, коровы – короуы – коробы.

Часть тюркского населения на данной территории ассимилировались с русскими, и физиолого-акустические особенности тюркского произношения способствовали сохранению или развитию специфических особенностей гласных и согласных в костанайских диалектах русского языка. На этом языке отразятся те черты, которые привнесены в него ранее, на стадии двуязычия. Именно на стадии смешанного двуязычия казахи через говоренье на русском языке передавали складывающимся русским говорам указанного региона некоторые фонетические особенности своего родного языка.

В речи у диалектоносителей Костанайской области в совершенно тождественных позициях встречаются /ц, ч', ш, с, с', з, з'/ и заменяющие их согласные, то есть говорам свойственны для этих фонем фонетически не обусловленные варианты.

1. Фонема /ц/ в данных говорах выступает в виде аффрикаты [ц] и в виде щелевого [с] (с утратой взрывного элемента). Оба варианта являются твердыми согласными: мод'н'ицы – вод'исы, пт'ицы – рукав'исы, по цыфрам – сыфрам, сп'ицы – мат'исы, м'ел'н'ицу – ул'ису (дд. Михайловка, Кособа); в бол'н'ицэ – в бол'н'исэ, процэнт – просэнт (дд. Барвиновка, Сорочинский); п'исм'ицо – пас'м'исо, окол'н'ицой – м'ет'ел'исой, л'ицо – л'исо (дд. Варваровка, Чехова, Б. Дубрава); пал'сы пус' пр'ивыкают // на рукав'исы узоры потом покажу как в'азат // ч'ево л'ен'иса // фс'о л'исо краской покрылос'а // (Кабаева Н.А., д. Усаковка).

Ср. диалектные ошибки в письменной речи учащихся: «Сегодня репетисия» (Святогорка, 4 кл.), «птисы поют» (Карамырза, 3 кл.), «алеют светочки» (Ломоносовская, 3 кл.), разводят сыплят» (Павловский, 5 кл.), «птисы л'ет'ат» (д. Вишневое, 3 кл.), «светы светут» (д. Усаковка, 4 кл.), «просенты» (д. Балыкты, 4 кл.), «на крыльсэ» (д. Белояровка, 5 кл.), «птисы прилетают» (д. Новотроицкое, 4 кл.), «водиса» (д. Аккудук, 3 кл.), «страниса» (д. Новотроицкое, 2 кл.), «гран иса» (д. Досмаил, 3 кл.), «огурса» (д. Жанааул, 3 кл.).

Более широко распространено употребление варианта [с] в речи диалектоносителей Карабалыкского района.

2. Фонема /ч'/ в речи диалектоносителей выступает в следующих фонетически не обусловленных вариантах:

а) /ш'/ (с утратой взрывного элемента в аффрикате /ч'/): годоч'ик – л'есош'ик (д. Славянский), точ'ит – знаш'ит (д. Карамырза), уч'ила – полуш'ила (д. Новопавловка); куч'ер – куш'ер (д. Койбагор), получ'ал – каш'ал (д. Новопавловка); д'ефш'енк'и (дд. Убаганский, Ломоносовская); кон'ч'ала – кон'ш'ала (Койбагор); ч'л'еноф – ш'л'еноф (дд. Барвиновка, Веселый Подол), полоч'ка – душн'иш'ка (д. Убаганский); кл'ич'к'и – дырош'к'и (дд. Новопавловка, Карамырза); ноч' – нош' (дд. Койбагор, Карасу, Суйгенсай); доч' – дош' (д. Новопавловка, Карасу).

б) /ц'/ (или ц'': окуч'ил'и – оцуц'ил'и (д.Новопавловка), тогоч'ут – гогоц'ут (д.Святогорка), оч'ер'ет – оц'ер'ет (дд.Сорочинский, Карасу), быч'ок – быц'ок (д.Карамырза), ч'ебак – ц'ебак (д.Убаганский), п'еноч'к'и – п'еноц'к'и (дд.Карамырза, Койбагор, Карасу), дав'еч' – дав'ец'' (дд.Святогорка, Ломоносовская, Карасу);...ц'ер'ес ц'ас дома / масл'оноц'коф наб'еру / фс'ево // ... вот выцу'ила фс'е // (д. Карамырза);

в) /с'/: натос'иш (д.Славянский), с'ево (д.Первомайский), окуч'иват – окус'иват (дд.Михайловка, Смирновский), скач'ут – м'ес'ут (дд.Пешковский, Бурли), уч'онных – ус'онных (д. Славянский), сып'ич'к'и – ов'ес'к'и (д.Силантьевка).

Воздействие же говоров обрусевших татар, казахов, которые в русской речи передавали [ч'] и [ц] фрикативными [ш'] и [с], послужило дальнейшему развитию данного явления. Как указывалось, очень тесные взаимоотношения русских с тюркским населением приводили к ассимиляции казахов, татар русскими. Так, предки многих стариков (в д. Белоглинке) были татарами. И.А.Забелин, 70 лет, житель д.Белоглинка, рассказывает, что его дед был татаринном, а отец русским.

В русской речи казахского населения последовательно наблюдается утрата затвора в аффрикатах [ц] и [ч]: ш'илавек, шуваш; сыфра – с'ифра, кан'ес, уш'ител'н'иса, уш'ит, внушка, на п'еш'к'е, , с'елый, у сыпл'аток, на ш'ужых, кр'иш'ит, плаш'ит, на крыл'еш'к'е, с'иган'е, свойашн'иса (Молдабаева А.А., д.Карамырза); пшэн'исэй с'ейал'и, с'елым дн'ами, лопатошк'и, с п'еш'к'и, с'ерд'еш'ко (Сыздыкова К.Б., д.Чехова). Ср. также приводимые С.Аманжоловым казахские заимствования из русского языка: оф'исар «офицер», с'ифр «цифра», куп'ес «купец» и др. [см.5, 74].

О несомненном влиянии казахского диалекта свидетельствует и тот факт, что отдельные случаи распространения [ш'], [с] на месте [ч'], [ц] нами отмечены даже в говорах по нижнему течению реки Тобола, где, как известно, ко времени прихода русских других национальностей не было.

В говорах при наличии элементов мягкого цоканья и соканья появилось произношение [с'] на месте [ч']: собас'ка (Туманова К.Р., д.Антоновка) – собац'ка (Сомова Н.Г., д.Покровка) – собач'ка (Свиридова Т.Н., д.Глебовка).

Наличие варианта [с'] на месте [ч'] в речи диалектоносителей можно объяснить, по-видимому, результатом взаимодействия соканья и цоканья. Л.П.Смолякова подобное явление отмечает в говорах юго-западных районов Пермской области. «В шекающе-сокающих говорах, – пишет она, – поскольку последним свойственно упрощение аффрикат, единичные цокающие формы, подчиняясь общим законам местной фонетики, иногда также теряют взрывной элемент и дают секающие формы» [6, 67].

ВЫВОДЫ

В диалектной речи Костанайской области отмечены фактически не обусловленные варианты /в/ – у неслоговое – нуль звука: повушк'и – лорушк'и – лушк'и, буват – бууат – буат.

В костанайских говорах фонетически не обусловленный вариант /с'/ также наблюдается преимущественно в тех говорах, где отмечены следы мягкого цоканья.

Наличие [ц''] (согласного, среднего между [ц'] и [ч'], приближающегося к [ч']) и [ч''] (звука, близкого к [ч']) в диалектах Костанайской области свидетельствует о начавшемся процессе усвоения /ч'/ из литературного языка, причем этот процесс уже зашел достаточно глубоко: число случаев произношения фонемы /ч'/ во много раз превышает по количеству случаи с /ц'/ (ц'') и /с'/. Употребление варианта [ц'] у диалектоносителей по низовью Тобола наблюдается лишь в речи лиц старшего возраста и представляет, очевидно, следы явления цоканья.

Влияние иноязычной среды отражено в распространении ассимилятивного процесса на сочетании «губной+й». Данную черту в изучаемых говорах можно рассматривать как субстратное явление.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Блинова О.И. Народная речевая культура сквозь призму лексиграфического текста // Вестник Томс. гос.пед.университета. – Томск, 2005г.
- 2 Высотский С.С. О звуковой структуре слова в русских говорах // Исследования по русской диалектологии. – М., 1983.
- 3 Демидова К.И. Теория об иерархии диалектного членения и ее использование при изучении лексики говоров территории позднего заселения // Фортунатовский сборник. Материалы научной конференции, посвященной 100-летию Московской лингвистической школы 1879-1997гг. – М.: Эдиториал УРСС, 2000г.
- 4 Касаткин Л.Л. Русские диалекты // Александров В.А., Власова И.В., Полищук И.С. Русские. – М., 1997.
- 5 Карабулатова И.С. Региональная этнолингвистика. – Тюмень, 2001.
- 6 Романова М.А., Светлова В.Н, Лецкин М.А. Русские говоры Зауралья. – Тюмень, 1981.

Б.З. Ахметова, Б.Н. Калиев

Қостанай облысы аумағындағы тілдік диалектілік тұлға эволюциясы жөнінде

А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті
Қостанай қ., Қазақстан Республикасы

Түрлі говорлардағы бір ғана құбылыс дамуының жеке кезеңдерін салыстыра келе бұл өзгерістің қалай болғандығы жөнінде түсінік қалыптастыруға болады. Түркі халықтарымен көршілестік, тығыз экономикалық және мәдени байланыстар Қостанай облысының орыс говорларын қолданатындардың тілінде орыс және қазақ тілдеріне бірдей құбылыстардың орын алуына әсер етпей қоймайды. Олар лингвистикалық бақылаулар үшін бағалы материал болып табылады және тілдік байлықтың қазынасы болып қала береді.

B.Akhmetova, B.Kaliev

On the evolution of a language dialectal personality on the territory of kostanay region

A.Baitursynov Kostanay State University
Kostanay, Republic of Kazakhstan

The solution of many issues related to the formation of the national language is impossible without a careful study of dialects, their functioning, interaction with normalized speech. The article deals with the linguistic features of dialect speakers, dialects, which are the most valuable material for the linguistic observations. By comparing the individual stages of the development of the same phenomenon in different dialects, one can get an idea of how this change occurred in general. The neighborhood of the Turkic population, close economic and cultural ties could not but support similar phenomena for the Russian and Kazakh languages in the speech of the speakers of Russian dialects of Kostanay region, which are the most valuable material for linguistic observations and a repository of enormous linguistic wealth.

A. Astafyeva, N. Zhumagulova

магистр, преподаватель, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: 456789101112@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: n_schum@inbox.ru

TRILINGUAL PHENOMENON IN KAZAKHSTAN SOCIETY

This article is focused on the analysis of implementation of the “Trinity of languages” project. The goal of the project is a mass acquisition of three languages by young people: Kazakh, Russian and English. The idea of such trinity is dictated by vital necessity. Knowledge of English is a mandatory requirement for business and business communication anywhere in the world. It is a window into the global world with its flow of information and innovation. Proposed trinity of languages in the conditions of multinational Kazakhstan is a significant factor in strengthening social harmony. However, it should be emphasized that the priority development of three languages does not mean that other languages of peoples of Kazakhstan are overlooked. The European Commission as well as Kazakhstan conducts a very active language policy focusing on diversity. For successful career in business it’s necessary to know one of the international languages, particularly European ones: English, German or French.

Key words: trinity of languages, multinational Kazakhstan, knowledge of English, successful career, business communication, trilingual as a modern socio-cultural phenomenon, the educational system of school and university.

In the modern world it isn’t enough to know only two languages due to the development of international relations, establishing international contacts between countries and peoples, and globalization of educational process.

Nowadays, for successful career it’s necessary to know at least one of the international languages, particularly European ones: English, German or French.

The trilingual idea (i.e. learning three languages: Kazakh, Russian and English by citizens of Kazakhstan) was first mentioned by the President of the Republic of Kazakhstan at the XII Session of the Assembly of the People of Kazakhstan in October 2006. N.A. Nazarbaev suggested starting a staged implementation of the cultural project “Trinity of Languages” in his message “New Kazakhstan in the new world” in 2007: “Kazakhstan should be accepted in the whole world as a highly educated country, where people speak three languages. These languages are: Kazakh as an official language, Russian is a language of international communication, and English as a language of a successful integration into the global economy” [1].

The trilingual idea arose not only as a new format of language policy, but it was worked out due to a vital necessity. Kazakhstan, has been committing to three languages acquisition by citizens, proceeds from current realities - trinity of languages will be an evidence of competitiveness of the country. Today English language proficiency opens a door to the global world with its information flow and innovations. English language acquisition gives us an opportunity to study abroad at the world - best universities and to gain practical experience in advanced countries. English language proficiency is a mandatory requirement for business and business communication in any part of the world. Hence, citizens who are fluent in several languages will be competitive not only on the territory of our country but also abroad.

Mikhailchenko V.Y. defines trilingual as «a functioning of three languages within a territorial community (country, region, city, village), and also as a proficiency in three languages by the individual in its communicative needs» [2]. Accession to the Bologna process played a significant

role in trilingual development in Kazakhstan. According to the principals of Bologna Declaration, multilingual education system should be implemented in Kazakhstan. It means that three languages (Kazakh, Russian and English) should be used equally. The aim of Bologna process is creation of strong, competitive education system in the world. Demand of acquisition of Kazakh, Russian and English languages makes a basis for trilingual formation. However, in lingual planning, it is necessary to consider the fact, that bilingualism in the Republic of Kazakhstan is a natural process that takes place among the entire population of the republic, regardless of age and nationality. And trilingual is a regulated and formed “top-down” process.

M.S. Filimonova and D.A. Krylov notice that, generally, trilingual as a modern socio-cultural phenomenon develops under the influence of the following factors: strengthening the role of a socio-cultural component; creation of a common educational area; need for multilingual education; development of the global information space [3].

Thus, the essence of a transition from “bilingual” to “trilingual” is that every person should be inspired by the idea of three languages acquisition. And the educational system of school and university should create real conditions for that. The ultimate goal is to contribute to a jump of the economy of Kazakhstan, ensuring its competitiveness and successful entry into the global space.

There are different opinions on the issue in the country. Well-known political scientist, deputy of the Majilis of the Parliament, member of the Council of the Assembly of People of Kazakhstan V. Vishnichenko considers that Kazakh language development has «a paramount importance as an official language, since it is the guarantor of independence, the premise for the decent development of the nation. Russian language was and remains in perspective a language of international communication. Moreover, it is understandable to the overwhelming majority of the citizens and is widespread in all spheres. While English language acquisition will help us better integrate into the international economic and educational space. Development and functioning of three languages in the country opens up broad prospects for the development of our society» [1].

Great Abay encouraged Kazakh people to learn the Russian language, intuitively understanding that through the Russian language and the Russian culture, people could join the world culture. In the XXI century society faced new challenges: remaining true to one’s own origin, developing native language and culture, people of Kazakhstan should be integrated into the dynamic global processes of the technological and humanitarian plan.

Proposed trinity of languages in the conditions of multinational Kazakhstan is a significant factor in strengthening social harmony. However, it should be emphasized that the priority development of three languages does not mean that other languages of peoples of Kazakhstan are overlooked. The Head of the State has repeatedly noted that the languages of other nations “have not become and will never be stepchildren in our country. We will continue to adopt a policy of preserving and reviving the national languages and cultures of our ethnic groups” [4].

Let's look back at history of multilingual implementation in other countries.

To begin with, the introduction of multilingual education in Southern Africa today is still critical where the language of instruction in educational institutions that discriminated against native language of students [5].

According to the author, this discrimination is still practiced in schools. One of the main arguments against multilingual education in Southern Africa is that bilingual and multilingual education, in her opinion, is too expensive, and there is only one way out: to use only one language - English. In the USA, for example, critics of bilingual and multilingual education are generally political conservatives [6].

In his opinion, there is a problem of various understandings of this phenomenon in different communities. Besides, as critics confirm, in this connection there is no common opinion concerning which multilingual/ polylingual education is the most successful [5].

On the contrary, other researchers (Cenoz and Jessner, 2000; De Bot, Lowie and Verspoor, 2007; Muller and Beardsmore, 2004; Vez, 2009; Ziegler, 2013) support the promotion of multilingual education. In their opinion, multilingual education for majority language students is effective in promoting functional proficiency in a second, and even third or fourth, language at no

cost to the participating students' native language development or academic achievement. There is often a positive correlation between the amount of exposure to the additional languages in multilingual programs and level of multilingual proficiency, but not always [7; 8].

For example, in Finland the education is provided in both the Finnish and Swedish languages at all levels, and Swedish and Finnish are required subjects at schools, thus almost all Swedish speakers are bilingual and many Finns have a good command of Swedish. Both languages, as well as a number of other smaller languages are all regulated by the Research Institute for the Languages of Finland. Moreover, despite the small number of speakers (approximately 5.5%), the Swedish language enjoys high status and governmental support. The development of the languages and their statuses were similar to those of Kazakh and Russian. Before Finland became independent, Swedish and Finnish were both official, after independence of Finnish came to dominate [9]. However, the Swedish speakers are a small community, and they are Swedish-speaking Finns, not Swedes. In this way, they do not have such a strong emotional attachment to the language as they would if they were Swedes. This was also a reason why the elite was willing to learn Finnish when the country became independent [9, p. 187-188] and thus the language policy had been successful.

It should be noted that the European Commission as well as Kazakhstan conducts a very active language policy focusing on diversity. Regarding their language education, every EU citizen should be able to use three community languages (after completion of secondary school); community language learning should be developed 'as early as possible'; a better quality of language and intercultural learning must be improved, and a more balanced language ecology should be promoted; increasing language competence increases mobility and also gives better possibilities for seeking jobs in different EU member states.

An investigation was conducted at Almaty universities, as the result of which was set that 55.5% students from KazATC and 60% from KazNU are fluent in Kazakh; 60% students from KazATC, 60% from KazNU and 77.7 % 11th grade pupils from the № 141 middle school in Almaty are fluent in Russian. The situation with foreign language is as follows: 20% students from KazATC and 25.5% students from KazNU, who graduated from the Russian school - think that they are able to communicate.

10% of interviewed graduates from Kazakh schools can speak foreign language. This number is higher by the pupils from the № 141 middle school in Almaty - 25% of pupils can communicate in foreign language (mostly - English; less often - Turkish); for 80% of interviewed students and 75% pupils it is complicated to communicate in foreign language. We introduce the results in Table 6:

Table 1 – Languages at the schools and universities in Almaty

| The name of the university | Kazakh language proficiency | Russian language proficiency | Able to communicate on the foreign language |
|--|-----------------------------|------------------------------|---|
| KazATC named after M. Tynyshpaev | 55.5% | 60 % | 20% |
| KazNU named after Al- Farabi | 60% | 60 % | 25.5 % |
| Pupils of 11 th grades Middle School № 141 in Almaty (Kazakhs). | - | 77.7 % | 25 % |
| Graduates with Kazakh language teaching | - | - | 10% |

Note: [developed by the author]

Below are the results of our study, conducted among the 1-3 year students from the non-language specialties at KokshetauAbaiMyrzakhmetov University, which allowed us finding out the level of knowing of the English language, also the level of knowing the Kazakh language among the students, where language of teaching is Russian. All the respondents know Russian. 403 students took part in the investigation, 257 students with Russian language of teaching and 146 students with State language of teaching.

Table 2 – Knowledge of languages (trilingual) at A. MyrzakhmetovKokshetau University (non-language specialties), language of teaching is Russian

| Year | The number of respondents | Knowledge of Kazakh | Knowledge of English | Knowledge of Russian |
|----------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| First year students | 204 people | 63 people -30.8% | 44 people -21.5% | 100% |
| Second year students | 25 people | 9 people-36% | 5 people -20% | 100% |
| Third year students | 28 people | 11 people -39% | 8 people -28.5% | 100% |

Note: [developed by the author]

Table 3 – Knowledge of languages (trilingual) at KokshetauAbaiMyrzakhmetov University (non-language specialties), language of teaching is Kazakh

| Year | The number of respondents | Knowledge of Kazakh | Knowledge of English | Knowledge of Russian |
|----------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| First year students | 123 people | 100% | 29 people -23.5% | 100% |
| Second year students | 23 people | 100% | 7 people -30.46% | 100% |

Note: [developed by the author]

By knowing English, we mean a Pre-intermediate (A2) level of CEFR: *I understand single phrases and the most commonly used words in expressions, relating to the important subjects for me (for example, the main information about myself and my family, shopping, about the place, where I live, about my work). I understand what this is about in easy, clear and small messages and advertisements. I understand very small and easy texts. I can keep a very brief conversation about daily themes, but understand not enough to do the talking by myself.*

Result analysis allowed finding out the number of students, who know three languages at different levels: we consider the results of knowing the English language as the criterion of trilingual.

Table 4 – The number of students at KokshetauAbaiMyrzakhmetov University, knowing three languages (Kazakh, Russian, English), non-language specialties

| Year | Kazakh language teaching | Russian language teaching | Result |
|----------------------|--------------------------|---------------------------|-----------|
| First year students | 29 people | 44 people | 73 people |
| Second year students | 7 people | 5 people | 12 people |
| Third year students | Didn't participate | 8 people | 8 people |

Note: [developed by the author]

These students present the linguistic identity of a new Kazakhstani space, where the linguistic identity, “is growing” in the updated academic discourse. They present Eurasian linguistic identity and Eurasian linguistic awareness, whose social and speech behavior is determined by cultures of language societies [10].

In order to clarify the attitude of the population of the Republic of Kazakhstan toward the trilingual program, we conducted an independent Internet voting. The results showed that, from 404 people who took part in the Internet survey, 36% considered trilingual program as one of the most absurd reforms.

A questionnaire was filled in anonymously, only age, nationality, occupation, native language and degree of its proficiency were indicated.

The questionnaire presented the following questions:

1. Is your school level of Kazakh language is sufficient for studying at a higher educational institution in a trilingual education program? (understanding of lectures in Kazakh language, answers during the seminars).

2. Is your school level of English language is sufficient for studying at a higher educational institution in a trilingual education program? (understanding of the lectures in English language, answers during the seminars).

3. Do you agree that knowledge of three languages (Kazakh, Russian and English) contributes to the personal and professional self-realization of a graduate of a Kazakhstan university?

4. Do you agree that your future professional success greatly depends on knowledge of three languages (Kazakh, Russian and English)?

5. Are you ready to study under the trilingual education program, where all the disciplines will be taught in three languages (Kazakh, Russian and English)?

6. What do you think about trilingual implementation in schools?

7. What do you think about trilingual implementation in universities for non-linguistic faculties?

8. Do you think that the expected results of the trilingual state program will be confirmed by 2019:

— Will the professional competence of Kazakh, Russian and English teachers increase?

— Will school graduates be able to communicate orally and in written form in English?

— Will schools switch to planned trilingual education in various school subjects such as: physics, chemistry, computer science, geography, biology, history, etc.)?

— Will secondary school graduates in 2019 be able to pass international English language exams to continue their studying at leading Kazakh and foreign universities (Kazakh-British University, Kazakh-German University, KIMEP, Nazarbayev University)?

9. How do you assess your own level of readiness for oral and written communication in Kazakh? (from 1 to 5)

10. How do you assess your own level of readiness for oral and written communication in English? (from 1 to 5)

11. What kind of tasks and activities would you recommend for English and Kazakh teachers to use in their lessons for you to be taught to communicate both in oral and written forms in these languages? (to write a letter, reply to a letter (personal and business), communicate on professional topics, listen to and understand lectures of foreign teachers, etc.)

The following answers were received from people of different age groups to the questions requiring a detailed answer:

— Children will be able to cope. Teachers are in question.

— In general, this is a good idea. Once, many Turkic scholars knew several languages. Arabic and Persian.

— Very negative. It's like biting three apples one at a time and throwing it away. We will get a generation of idiots who cannot express their thoughts and think clearly in any language.

— I think that there should be only one main language in Kazakhstan, it's Kazakh, and English we may learn for scientific purpose.

— I studied in Kazakh and English and speak Russian. I see only advantages.

— If there is a quality education, then trilingual is, of course, the right decision.

— There will definitely be no harm from this. This implementation will help open up new and effective opportunities in the future. But firstly, it should be introduced gradually, without forgetting about our native language. And remaining an independent country. Everyone chooses the language in which it is easier for him\her to express thoughts.

— I am for it. This program does not say that half the classes will be in one language and half will be in another. And then a couple of subjects in one language, a couple in another. It is good that our children from the first grade will be trained. Because if you study with a child from an early age, when he grows up, he will be competitive in everything (the author's style has been preserved).

— According to the study, the following conclusions can be drawn:

— 66% of respondents spoke positively about the implementation of trilingual in schools and universities.

— Students are more positive about trilingual implementation than working people and senior citizens.

— At present, the older generation do not use trilingual in their speech, since for them the English language does not represent any perspective in the near future.

— Middle-aged people (30–45 years old), whose professional activity is directly related to communication, due to the demand for knowledge of Kazakh, Russian and English languages, have a positive attitude to this phenomenon.

— In contrast, most of the representatives of the young generation, as practice shows, do not speak the official (Kazakh) language and at the same time speak, write and understand Russian and English, prefer to learn English, considering it more promising and most in demand.

Based on the survey results, it is possible to say that the transition from bilingual to multilingual has begun in the educational system (so far in the form of trilingual).

The Head of the State Nazarbayev N.A. in his message to people of Kazakhstan (of January 28, 2011) noted that according to the results of program implementation, proportion of adults who are proficient in official language should be 20% by 2014, 80% by 2017 and 95% by 2010. Proportion of people who are proficient in Russian language will be no less than 90% by 2020. Proportion of citizens of the Republic knowing English will be 10% in 2014, 15% in 2017 and 20% in 2020. Proportion of people proficient in three languages (Kazakh, Russian and English) will be 10% by 2014, 12% by 2017 and up to 15% by 2020 [1]. However, 34% of interviewed gave a negative answer on this question, therefore the hope for a quick resolution of the question is hardly justified. 80% of respondents are fluent in Russian and give it preference in all spheres of their life. The percentage of speaking the official language is 65%.

The proposed trinity of languages is a significant factor in strengthening social harmony in the conditions of multinational Kazakhstan.

Thus, in language planning, it is necessary to take into account the fact that bilingual in the Republic of Kazakhstan is a natural phenomenon for the entire population of different ages, representatives of different nationalities, and trilingual is accompanied by language changes imposed "from above".

LIST OF REFERENCES

1. Послание президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу «Новый Казахстан в новом мире» (28 февраля 2007 года) // Послания лидера нации к народу / сост. Г.Т.Танибергенова, К.Т. Калилаханова, Р.Ж. Алимбеков. - Астана: Күлтегін, 2008. - С.237 - 280с.

2. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова; отв. ред. В. Ю. Михальченко. - М.: Ин-т языкознания РАН, 2006. - 312 с.
3. Филимонова М.С., Крылов Д.А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества. - ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», респ. Марий-Эл, г. Йошкар -Ола, 2012.
4. Назарбаев Н.А. Толерантность как фактор мира // Казахстанская правда. - 2006. - 13 июня. - № 147. - С.1.
5. Heugh K., Skutnabb-Kangas T. Multilingual education works: From the periphery to the centre. - Orient Blackswan, 2010.
6. Genesee F. What do we know about bilingual education for majority language students //Handbook of bilingualism and multiculturalism. - 2004. - С. 547-576.
7. Cenoz J., Jessner U. (ed.). English in Europe: The acquisition of a third language. - Multilingual Matters, 2000. -Т. 19.
8. Muller A., Beardsmore H. B. Multilingual interaction in plurilingual classes - European school practice //International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. - 2004. - Т. 7. - №. 1. -С. 24-42.
9. Buchberger, Irina. *A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language Education in Finland*. CAUCE, 25, 2002. - P. 185-202.
10. Жумагулова Н.С. Евразийская языковая личность: монография/ Жумагулова Н.С. - Кокшетау: Издательство РИО КУ им. А. Мырзахметова, 2017. - 112 с.

А.А. Астафьева, Н.С. Жумагулова

Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
Кокшетау, Казахстан

Таким образом, можно сделать вывод, что трехязычие в современном мире является неотъемлемой частью любого развитого общества. Оно помогает интегрировать в международное пространство. Выбрав это направление, государство дает гражданам широкие возможности. Возможность быть конкурентоспособным, востребованным специалистом во всем мире. Как и любое нововведение данная программа имеет свои плюсы и минусы, но только осознанный подход и понимание этого феномена поможет плавно влиться в уже запущенную программу и добиться поставленных целей и высоких результатов.

А.А. Астафьева, Н.С. Жумагулова

Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
Көкшетау қ.; Қазақстан

Осылайша, қазіргі әлемдегі үштілділік кез келген дамыған қоғамның ажырамас бөлігі болып табылады деген қорытынды жасауға болады. Ол халықаралық кеңістікке ықпалдасуға көмектеседі. Бұл бағытты таңдап, мемлекет азаматтарға кең мүмкіндіктер береді. Бүкіл әлемде бәсекеге қабілетті, сұранысқа ие маман болу мүмкіндігі бар. Кез-келген жаңашылдық сияқты бұл бағдарламаның өз артықшылықтары мен кемшіліктері бар, бірақ бұл феноменнің саналы көзқарасы мен түсінігі ғана іске қосылған бағдарламаға бірқалыпты ықпал етуге және алға қойылған мақсаттар мен жоғары нәтижелерге қол жеткізуге көмектеседі.

Л.Е. Дальбергенова

Ph.D., и.о. доцента, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: ljasatdal@mail.ru

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ АРГУМЕНТАЦИИ

Данная работа посвящена анализу категории аргументации в когнитивно-дискурсивном аспекте на примере немецкого, казахского и русского языков. Аргументативный дискурс рассматривается как фреймовая ситуация, отражаемая в языковом сознании носителей разноструктурных языков. В работе предпринята попытка выявить когнитивно-пропозитивную структуру аргументативного дискурса, определить коммуникативные и прагматические функции аргументации в художественном дискурсе. Основным результатом работы является выявление и сопоставительный анализ языковых средств вербализации аргументативного фрейма в разноструктурных языках. Особое внимание уделяется эпистемическому аргументативному фрейму как модели когнитивных механизмов отражения объективных явлений в языковом сознании субъекта, отражающему субъективное видение говорящего и степень достоверности выражаемой мысли. В результате анализа практического материала выявлен субфрейм «гипотеза-основание».

Ключевые слова: аргументация, дискурс, эпистемический фрейм, когнитивно-дискурсивное описание.

ВВЕДЕНИЕ

Когнитивно-дискурсивное описание категории аргументации обеспечивает выход за пределы традиционно-описательной лингвистики, позволяет раскрыть концептуальную сущность и когнитивную репрезентацию данной категории в художественном дискурсе. Изучение аргументативного дискурса, представление категории аргументации в виде фрейма позволяет понять познавательную деятельность субъекта, его эвристическую активность, исследовать когнитивные механизмы отражения объективных явлений в языковом сознании субъекта. Выводы работы значимы для дальнейшего исследования закономерностей функционирования языковой системы в ее взаимосвязи с мыслительными процессами, обусловленными экстралингвистическими (прагматическими) факторами и определяющими специфику речевой актуализации языковых средств выражения аргументации.

Достижению поставленной цели способствовали используемые в работе методы трансформационного анализа и фреймового моделирования. Материалом исследования послужили аргументативные конструкции в объеме более 1000 языковых единиц, отобранных методом сплошной выборки из текстов художественных произведений XX – XXI вв. на русском, немецком и казахском языках.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Когнитивно-дискурсивное описание категории аргументации

Когнитивно-дискурсивный подход позволяет представить и объяснить функциональную специфику категории аргументации, в частности коммуникативную и мыслительную функции. Данные функции образуют основной, высший ярус, действуя как когнитивная, национально-культурная функции, равно как и аккумулятивная функция владения общественно-историческим опытом человечества. Когнитивно-дискурсивный анализ предполагает описание, разъяснение, отражение в понятиях «когниция» и «коммуникация» т.е. выявление когнитивной и коммуникативной функций семантических

категорий [Кубрякова 2012; Рысалды 2015; Нуртазина 2008; Ли 2003; Дальбергенова, Жаркынбекова 2017]. Как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, «каждое языковое явление, которое мы описываем и называем когнитивным, обнаруживает свои истоки в дискурсивной деятельности [Кубрякова 2012: 68]. Изучение данных двух функций категории аргументации возможно при изучении фреймовых ситуаций, которые, как известно, объективируют накопленный человеческий опыт.

Художественные дискурсы как отражение и фиксация человеческого опыта, его осмысление позволяют установить, «с каким видением мира мы столкнулись в данном тексте, что и по какой причине привлекло внимание человека, какие именно фрагменты знания и оценок в нем закреплены и т.д. Однако, текстов, которые не являлись бы конечным итогом дискурсивной, т.е. социально ориентированной и социально обусловленной коммуникативной деятельности практически не существует. Каким бы анонимным ни казался текст, он предполагает наличие автора или авторов, соответственно, отражает их речемыслительный акт [Кубрякова 2012].

Дискурс – это речь, процесс речемыслительной деятельности, представление когнитивных знаний человека, полученных им в результате познания и восприятия мира, в определенном акте речи, с учетом экстралингвистических факторов [Сусов 2007: 51; Алефиренко 2005; Нуртазина 2008; Ли 2003; Жаналина 1998].

Когнитивно-дискурсивный подход позволяет представить и объяснить функциональную специфику категории аргументации в семантическом пространстве художественного дискурса. Семантическое пространство художественного дискурса обязательно включает причинно-следственные отношения между описываемыми явлениями и событиями, в которых человек может быть задействован либо в качестве наблюдателя, либо в качестве активного участника. Практически в центре каждого художественного дискурса выступает человек и его внутренний мир, его когнитивное осмысление окружающего мира. Хронологическое описание и развитие событий в дискурсе, изображение человека во времени и пространстве неразрывно связано причинно-следственными отношениями.

Семантическое содержание дискурсивного мира эксплицирует знание и восприятие мира самого автора, отражает понимание автора присутствующих в нем аргументативных связей, которые при восприятии реципиентом приобретают новый смысл и толкование. В процессе восприятия художественного дискурса реципиент по-своему декодирует информацию, воссоздает реальную картину описываемого, тем самым создается эффект присутствия, идентичности дискурсивного мира с описываемыми персонажами.

Наиболее важными понятиями, участвующими в возникновении аргументативного дискурса, как, к примеру, развертывания событийного ряда, связанных между собой причинными отношениями, являются такие основные категории фреймовой модели аргументации как сценарии и сцены. Данные понятия коррелируют с терминами пропозиция и пропозиитивность. «Пропозиитивность – это свойство предложения и текста сообщать о структуре ситуации, события и мира бытия в целом, проявляющееся в свою очередь, в такой дискретной единице содержания, как пропозиция.

С точки зрения смысловой организации художественный дискурс представляет собой соединение пропозиций в речемыслительной деятельности говорящего (пишущего). Пропозиитивность способствует актуализации смысловых компонентов текста, упорядочению их в зависимости от интенции автора с тем, чтобы ввести их в т.н. «светлое поле сознания» читателя. Смысловая связность и цельность текста создается посредством пропозиитивных составляющих (в виде номинализаций, сверстков, событийных имен, средств дейксиса и др.) [Ли 2005: 128]. Понятия пропозиция и сцены отдельных аргументативных ситуаций понимаются в данной работе синонимичными.

Отражаемая в мыслительной области и сознании человека аргументативного дискурса предполагает обязательные компоненты сценария и сцен, рассматриваемые в данном исследовании как категории семантической связности дискурсивного текста. Так, «Die

kognitiv-inhaltliche Struktur des schöngestigen Diskurses erleichtert das Ergebnis von Verstehensprozessen bei den Rezipienten» (Когнитивно-содержательная структура художественного дискурса облегчает процесс понимания реципиента) [Dalbergenova, Zharkynbekova 2017]

Под сценарием понимается стандартная последовательная причинная цепь событий и действий во временном и пространственном движении и развитии [Алефиренко 2005: 186; Попова, Стернин 2007:119; Дальбергенава, Жаркынбекова 2014; Дальбергенава, Жаркынбекова, Журавлева 2014]. Сценарий – это динамически представленный фрейм, который в семантическом плане своего вербального выражения несет «сему движения и развития». Отсутствие одного из участников или невыполнение роли (действий) одним из них ведет к нарушению сценария [Бабушкин 1998; Болдырев 2000].

Сценарное развитие аргументативного дискурса обусловлено ассиметричным характером, однонаправленностью причинно-следственных отношений, когда сцена причины (антецеденс) предшествует сцене следствия (консегвенс) по времени, который в свою очередь может стать причиной целого ряда явлений, событий, процессов, действий и т.д. Например:

«Бұл ішінші ән еді. Жұрт сілтідей тынып тыңдап қалыпты, тіпті алдарындағы кофе, сыраларына еріндерінде тигізген жоқ. Тек Эстердің нәзік даусы ғана естілді. Штефи көз алдына сүйсіне ән салған бала Эстерді елестетті. Ән салу өмірге қауыпты деп кім ойлапты? Эстер мүмкін өзінің сол кезде айырылып қалған мүмкіндігін енді пайдаланбақ шығар. Сол кезде айталмаған әндерін енді пайдаланбақ шығар. Сол кезде айта алмаған әндерін енді қайта-қайта айтып, құмарынан шыққысы келетін шығар. Әлде өткенді мүлдем еске алмай, ол есіне түспеу үшін үздіксіз ән айта берсем дей ме екен? Штефи өз ойларына өзі шырмалып, шыға алмай қалды». (А. Тукерман. Маған әже керек.).

Сценарий не всегда объективизирует все этапы и сцены в языке, в дискурсивной деятельности. Фрейм помогает нам «дорисовывать» в уме то, что мы не видим, но о чем мы можем догадываться, например: *Эстер мүмкін өзінің сол кезде айырылып қалған мүмкіндігін енді пайдаланбақ шығар. Сол кезде айталмаған әндерін енді пайдаланбақ.* Мы имеем дело с когнитивной обработкой поступившей информации, когда происходит расчленение макрофрейма аргументации на сцены [эпизоды, микроситуации] по определенному сценарию. Макрофрейм аргументативных отношений может включать в свою структуру несколько эпизодов-сцен, которые могут быть репрезентируемы в дискурсе эксплицитно, или оставаться в системе пресуппозиций, содержащих накопленные знания и личный опыт. Они используются по мере необходимости в процессе речемыслительной деятельности, обуславливая, таким образом, ситуативный характер сценария.

Сцены (1) *Эстер мүмкін өзінің сол кезде айырылып қалған мүмкіндігін*, (2) *енді пайдаланбақ шығар* организуют набор знаний о той или иной ситуации в единое целое, т.е. организует слоты в более сложную фреймовую структуру, наделенную новым смыслом, другими словами, субъективными домыслами говорящего.

Художественный дискурс представляет собой динамическое развитие фреймовых аргументативных ситуаций, уточняя место, время и условия отражаемых событий. Когнитивно-пропозициональная структура фрейма категории аргументации определяется прагматическим фоном художественного дискурса, аксиологическими знаниями и представлениями субъекта, его когнитивным и эмоционально-психическим состоянием.

При определении дискурса необходимо учитывать знания, общедоступные для участников коммуникации, знания языка, мира, общую пресуппозицию коммуникантов, их установки. Дискурсивное описание аргументативных ситуаций обуславливает выявление таких информаций как:

1) фактивные (наличие факта) – *Девочка отличалась особой самостоятельностью, так как она провела детство в детском доме.* В данном высказывании аргумент выражает фактивную информацию. Другими словами, коммуникативный статус каузального союза *так как* несет презумтивное значение.

2) нефактивные (отсутствие факта) – *Мальчик заплакал, должно быть, думал, что мама ушла.* Здесь аргумент изображен как информация, не имеющая место в действительности, а являющаяся лишь предположением агенса.

Приведенные примеры иллюстрируют наличие прессупозиций в причинной ситуации аргументативного дискурса. Прессупозитивность можно продемонстрировать методом выдвижения аргументативной сцены на первый план. Например: *Девочка провела детство в детдоме, поэтому отличалась особой самостоятельностью. Так как мальчик думал, что мама ушла, он заплакал.*

Следовательно, в аргументативном дискурсе отражается степень и характер знания субъекта, наличие в сознании субъекта фактивной и нефактивной информации в момент говорения. Другими словами, когнитивно-дискурсивное описание художественного дискурса предполагает учет знаний и мнений говорящего субъекта о выражаемых во фрейме аргументах.

1. Эпистемический аргументативный фрейм

Смысловое содержание эпистемического аргументативного фрейма (далее ЭКФ) определяется семантикой составляющих его прототипных сцен: сцены эпистемического модуса (модуса полагания) и сцены основания. Сцена эпистемического модуса репрезентирует личностное отношение говорящего к содержанию высказывания, основанное на нефактивной информации. Сцена основания, напротив, представляет собой фактивную информацию, достоверность которой подтверждается наблюдаемой ситуацией. Следовательно, формальное выражение ЭКФ можно представить следующим образом:

Antez. (достоверная информация) → causa → Cons. (Потенциально-достоверная информация)

Эпистемический модус отражает не только степень полноты и характер знаний говорящего о наблюдаемых причинных связях событий, но и степень достоверности высказывания и меру субъективной уверенности говорящего в правильности сделанного утверждения.

Различные семантические типы эпистемических каузальных отношений (далее ЭКО), реализуемых в художественном дискурсе, свидетельствуют о наличии в языковом сознании говорящего различных фреймовых моделей. В результате анализа художественного дискурса нами выявлен тип аргументативного эпистемического фрейма – *гипотеза-основание*.

2.1 Фрейм «гипотеза-основание»

Потенциально-достоверная информация, гипотетичность высказывания дают основание назвать сцену эпистемического модуса сценой полагаемого следствия (гипотезы).

Так, приведенный ниже пример иллюстрирует вербализацию модуса полагания с помощью модального слова **видимо**.

(1) *Во время последнего дежурства Иван Иванович заметил особенную тревогу у рабочих. Они поминутно бросали станки и совещались, – видимо, ждали каких-то вестей* (А.Толстой. Хождение по мукам).

В основе данного каузального фрейма лежит ПСС: *Рабочие ждали вестей, поэтому они бросали станки и совещались.* Но ввиду неизвестности истинной причины такого поведения рабочих, субъект сознания, прибегая к умозаключению, выражает свое субъективное отношение – модус полагания (**видимо, ждали каких-то вестей**). В результате создается новая семантическая конструкция между модусом полагания (гипотезой) (**видимо, они ждали каких-то гостей**) и основанием (*Они поминутно бросали станки и совещались*), т.е. истинная причина трансформируется в следствие, а следствие в основание. Субъективный модус полагания (гипотеза) эксплицируется модальным словом **видимо**, а также лексемой «каких-то».

Субъективность представленных сцен проявляется в субъективном мнении, гипотезе, основанной на нефактивной информации. Подобные семантические конструкции между модусом полагания (гипотезой) и основанием можно назвать конструкцией гипотезы-основания (КГО). Гипотеза занимает как препозитивную, так и постпозитивную позицию.

Причины могут быть разные, но субъект выдвигает одну из предполагаемых причин или же эпистемическую гипотезу. Таким образом, субъект сознания строит аргументативную конструкцию, владея двумя типами информации, в которые непосредственно вовлечен сам субъект. В качестве причинной сцены выступает наблюдаемое положение дел, непосредственным свидетелем которого является сам субъект. Следственной сценой является также положение дел, но уже эпистемически модифицированное предположение говорящего. В основе модуса лежит нефактивная, гипотетическая, потенциально-достоверная информация. Каузальный эпистемический фрейм можно представить в виде следующей схемы:

Следственная сцена (Видимо, рабочие ждали каких-то вестей ← causa ← Сценаоснования (потому что они поминутно бросали станки) (рисунок 13).

Фреймы эпистемических аргументативных отношений обладают более сложной структурой, обусловленной комплексным участием эпистемического модуса и пропозиционального содержания. Так, фрейм «гипотеза обоснования» структурируется из следующих сцен:

– прототипной сцены основания – пропозиции, базируемой на фактивной информации (на наблюдаемом положении дел);

– прототипной следственной сцены (сцена гипотезы) – эпистемически модифицированной пропозиции, основанной на нефактивной информации (модус полагания);

– прототипной сцены логической каузальной связи, актуализирующей отношение между двумя вышеназванными сценами.

Сцена логической каузальной связи, вербализуется в НЯ и КЯ сочинительными союзами *себебі, өйткені, неге десең, denn*.

(2) *Қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру қажет сияқты. Себебі оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ. Мұңдасар да ойы жоқ. Не де болса бар жарасымен бір өзі гана болғысы келгендей (Наверное, скорбящего дедушку нужно оставить одного со своими мыслями и болью. Так как ему нечего было сказать, кроме отданного короткого приказа. Он не хочет ни с кем делиться своей болью. Что бы там ни было, он хочет быть один со своим страданием) (М. Әуезов. Абай жолы).*

(3) *Tschick stand jetzt direkt vor ihnen. Sie starrten ihn an, als ob sie ihn nicht erkennen würden, und wahrscheinlich erkannten sie ihn wirklich nicht. Denn Tschick hatte meine Sonnenbrille auf (W.Herrndorf. Tschick). (Чикстоялпрямопередними. Они уставились на него, как будто не узнали его и, возможно, они и не узнали его, потому что Чик был в моих солнечных очках).*

В данных высказываниях фиксируется причинно-следственное отношение не между фактами и событиями, а выражается отношение между наблюдаемым положением дел (*Denn Tschick hatte meine Sonnenbrille auf*) (*Себебі оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ*) и суждением субъекта речи о вероятном следствии данного факта (*wahrscheinlich erkannten sie ihn wirklich nicht*) (*Қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру қажет сияқты*). Данные примеры демонстрируют фрейм *гипотезы-основания*: субъект предполагает, что истинно, обосновывая свое предположение определенным положением дел. Первое предложение вербализует сцену гипотезы, предложения с *denn* и *себебі* – основание, подтверждающее эту гипотезу. Субъективность данных аргументативных фреймов заключается в том, что следственная сцена содержит в себе модус полагания – нефактивную информацию, вербализуемую модальными словами *wahrscheinlich* (*возможно*), *сияқты*. Объективно существующее положение дел, транспонируясь во внутренний мир человека, в его ментальную сферу, приобретает функциональный статус следствия. Предложения с *denn* и *себебі* маркируют новое суждение, обоснование полагания (*Denn ..., Себебі...*). Метод перефразирования демонстрирует эпистемический уровень КО – связь между модусом полагания и наблюдаемым событием:

(1a) *{Мен ойлаймын қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру*

қажет.} *Себебі* оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ. Мұңдасар да ойы жоқ. Не де болса бар жарасымен бір өзі гана болғысы келгендей.

(2a){*Ich nehme an (vermute, denke), dass sie ihn wirklich nicht erkannten*}.
*Denn*TschickhattemeineSonnenbrilleauf (Я предполагаю (полагаю, думаю, что они действительно не узнали его, так как Тчик был в моих солнечных очках).

В качестве синонимических средств выражения сцены обоснования в КЯ служат так же сочинительные союзы *өйткені, неге десең*:

{*Қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру қажет сияқты*}.
Өйткені (Неге десең) оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ. Мұңдасар да ойы жоқ. Не де болса бар жарасымен бір өзі гана болғысы келгендей

Следовательно, субъект речи является автором создателем аргументативной конструкции, отражающей мыслительный процесс.

Формальная схема данного типа КО выглядит следующим образом:

{**Эпистемический модус + (пропозициональное содержание)**} ←causa←{**Основание denn [p]**}.

Прототипная сцена предположение [q] формируется из эпистемического модуса и пропозиционального содержания:

{Предположение [q]} ←caus ←{Основание denn [p]}

Сравним:

{*Гипотеза [Қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру қажет сияқты.]* ←causa←**Основание**[*Себебі оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ*]}.

Формальное выражение фрейм ситуации в НЯ можно передать аналогичным способом:

{*Гипотеза[wahrscheinlich erkannten sie ihn wirklich nicht]* ←causa←**Основание**[*Denn Tschick hatte meine Sonnenbrille auf*]}.

Аргументативные фреймы с прототипной причинной сценой *гипотеза* представляют собой оценку в системе ментальной деятельности говорящего, главные предложения с модальными словами играют роль оценочного отношения к ситуации, другими словами, происходит сближение семантических значений полагания и оценочного отношения к ситуации. Так, в примере (1) ситуация оценивается говорящим как необходимая для того, чтобы оставить человека одного со своими мыслями (*оңаша қалдыру қажет сияқты*).

Следовательно, создается каузальная связь между двумя суждениями: предположением и утверждением:

{Гипотеза, что ...,} ← caus ← {Утверждение {*Өйткені, Себебі, Неге десең...*}

{Гипотеза, что ...,}← caus ← {Утверждение *Denn , Weil..*}

Подчинительные и сочинительные союзы вербализуют две разные сцены причинной связи:

– прототипная сцена обоснования полагания (логическое обоснование);

– прототипная сцена объяснения условий, при которых возникает предполагаемое положение дел (объективная причина).

Таким образом, возникает прототипная сцена – гипотеза о существовании положения дел и условие его возникновения:

1) **Гипотеза** {**[q]←caus ←weil /da [p]**}

Эпистемический модус полагания {пропозициональное содержание: следствие ←caus ←основание weil [p]}

Сравним:

Гипотеза {[следствие *wahrscheinlich erkannten sie ihn wirklich nicht*]} ←caus←**основание** [*weil /da Tschick hatte meine Sonnenbrille auf*]}.

Формальное выражение примера в КЯ можно передать аналогичным способом:

Гиптеза {[*Қайғылы атаны енді өз ойымен, өз дертімен оңаша қалдыру қажет сияқты*]} ←causa←**Основание** [*Себебі оның жаңағы шолақ бұйрық сөзден басқа, тіл қатар түрі жоқ*]}.

Средством обнаружения дедуктивного умозаключения, тактики говорящего в следственной сцене, служат в анализируемых языках модальные слова. Эпистемический аргументативный фрейм «*гипотеза-основание*» репрезентирует косвенное обоснование событий, обоснование выдвигаемых субъектом различных версий и гипотез

ВЫВОДЫ

Таким образом, эпистемические аргументативные фреймы обладают более сложной структурой, обусловленной комплексным участием эпистемического модуса и пропозиционального содержания. Данные фреймы отражает не причинно-следственную связь между предметами и явлениями реальной действительности непосредственно, а связь между мыслями в умозаключении, размышление по поводу той или иной ситуации, её применение для обоснования иных событий, для обоснования мысли, субъективного мнения, утверждения, характеристики человека. Субъективное видение говорящего и степень достоверности выражаемой мысли вербализуются в анализируемых языках с помощью модальных слов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. – М.: Знак, 2012. – 208 с. – (Разумное поведение и язык. LanguageandReasoning).
- 2 Рысалды Қ.Т. Функционалды-семантикалық категориялар когнитивтік-дискурсивтік парадигмада.//Қазақ тілі көптілді әлемде Республикалық ғылыми-практикалық конференция материалдары. Назарбаев университеті Қазақ тілі, әдебиеті және мәдениет кафедрасы.- Астана: ИП «BG-print», 2015. 5-8бб.
- 3 Нуртазина М.Б. Опыт функционально-коммуникативной интерпретации семантики таксиса: Научное издание. – Изд. 2., доп. и перераб. – Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2008. – 334 с.
- 4 Сусов И.П. Введение в языкознание. – Калинин: Аст. Восток-запад. 2007. – 382 с.
- 5 Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко.– М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с;
- 6 Ли В.С. Когнитивно-дискурсивный аспект категории пропозиитивности в современном русском языке. Монография. – Алматы, 2004. – 286 с.
- 7 Dalbergenova Lyazzat, Zharkynbekova Sholpan Die Framemodellierung volitiver kausaler Zusammenhänge am Beispiel der russischen Sprache. Studia Slavica Hung. 62/1 2017. – 35–46. DOI: 10.1556/060.2017.62.1.3
- 8 Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / Попова З.Д., И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация). Золотая серия.
- 9 Lyazzat Dalbergenova, Sholpan Zharkynbekova, Yevgenia Zhuravlyeva The Subject Perspective of Causal Relations (in the Cases of Russian and German) // Studia Slavica Hung. 59/2. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2014. – pp. 291-306.<http://www.akademiai.com/doi/abs/10.1556/SSlav.59.2014.2.2>
- 10 Dalbergenova L. Zharkynbekova Sh. Cognitive approach to the study of causal relations // Procedia - Social and Behavioral Sciences / Volume 143,2014 – pp. 233-237. www.researchgate.net/publication/275544119.
- 11 Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. – 104 с.
- 12 Болдырев Н.Н. Когнитивный подход к изучению глагола и глагольных категорий // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания: материалы круглого стола. – М.: Институт языкознания РАН, 2000. – С. 16-35.
- 13 Жаналина Л.К. Модальность текста // Проблемы стилистики текста: тематич. сб. науч. трудов. – Алма-Ата, 1988. – С. 15-20.
- 14 Тукерман А. Маған әже керек (Роман). Аудармашы: Тансұлу Рахымбаева – Алматы. Атамұра 2017. – 216 бет.

Л.Дальбергенова
Аргументация санатын зерттеуден когнитивті-зертеудік когнитивтік-дискурсивтық тәсілі

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетауқ., Қазақстан

Бұл жұмыс неміс, қазақ және орыс тілдерінің мысалында когнитивтік-дискурсивтық аспектілерде аргументтің санатын талдауға арналған. Аргументалды дискурс әртүрлі құрылымдық тілдердің тасымалдаушыларының лингвистикалық санасында көрінетін фрейм жағдайлар ретінде қарастырылады. Тақырыптың лингвистикалық санасында объективті құбылыстарды көрсету үшін когнитивті механизмдердің үлгісі ретінде эпистемалық аргументальды фреймға ерекше көңіл бөлінеді.

L.Dalbergenova

Cognitive-discursive approach to the study of the argumentation`s category

Sh.UalikhanovKokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

This work is devoted to the analysis of the category of argumentation in the cognitive-discursive aspect by the example of the German, Kazakh and Russian languages. Argumentative discourse is considered as frame situations, reflected in the linguistic consciousness of carriers of different-structure languages. Particular attention is paid to the epistemic argumentary frame as a model of cognitive mechanisms of reflection of objective phenomena in the linguistic consciousness of the subject.

УДК81'42; 801.7

Д.С. Рыспаева

кандидат филологических наук, доцент, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: goldensunrise@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ СКАЗОК НАРОДОВ КАЗАХСТАНА)

В данной статье рассматриваются теоретические и практические особенности и трудности в переводе фольклора народов Казахстана (на основе казахских, русских, татарских, украинских, польских, ингушских, армянских и немецких сказок). Главная цель - выявить и проанализировать пути перевода национальных культурных особенностей в сказках народов Казахстана на английский язык. Актуальность данного исследования определяется растущим интересом к фольклору, выявлением национальной и культурной специфики в современной антропологической парадигме, что позволяет раскрыть особенности лингво-познавательного содержания, связь и корреляцию с объективным миром и культурой этноса, с характером и национальной, культурной спецификой языковой картины мира. В статье раскрываются проблемы и принципы перевода, основанные на анализе фольклора народов Казахстана на английском языке. Приоритетом исследования является концепция, в которой изучаются текущие проблемы современной действительности и исследования перевода, отражающие проблемы и конкретные требования к переводу фольклора.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, лингвокогнитивное содержание, этнос, фольклор, культура, переводческие трансформации.

ВВЕДЕНИЕ

Для многонационального Казахстана, где повсеместно идет процесс культурного возрождения многонациональности, безусловно, актуальным являются вопросы перевода, изучения и публикации фольклора народов Казахстана. Жанр сказки в эпоху глобализации, распространения массовой культуры, всеобщей модернизации сохраняет национально-культурное мировоззрение и духовные ценности народа. Детская литература, в частности сказки, оказывают большое воздействие на духовную культуру ребенка, на формирование его когнитивной базы, общей и частной картины мира, на развитие его как творческой личности. Народный фольклор является отражением народного подсознания и несет в себе код нации, ведь в них прослеживается уклад жизни народа, географические, природные, этнические условия, национальный характер.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом к народному творчеству, выявлению национально-культурной специфики в рамках современной антропоцентрической парадигмы, что позволяет раскрыть особенности лингвокогнитивного содержания, связи и соотношения с объективным миром и культурой этноса, с характером и национально-культурной спецификой языковой картины мира. При этом рассматривается взаимодействие языка и культуры, что дает возможность исследовать факты языка в тесной связи с языковым сознанием представителей разных этносов.

Научная новизна заключается в анализе практического опыта перевода сказок народов Казахстана на английский язык, основанного на теоретических разработках перевода фольклорного текста. Раскрытие проблем и принципов перевода, основанных на анализе передачи фольклора на английский язык, позволило комплексно исследовать совокупность способов и средств языкового выражения и передачи памятников фольклора. Сопоставление языковых систем в процессе перевода, невольно ведет к сопоставлению культур, раскрытию национально-культурной специфики, анализу влияния данного аспекта на формирование когнитивной базы ребенка. Ведь перевод ориентирован не только на адаптацию текста, но и на передачу той информации, которая объясняет и формирует мировоззрение. В связи с этим, очень важным является разработка вопросов о национальных особенностях фольклора и способах его передачи на другой язык, что в свою очередь, может помочь выработать основные рекомендации по решению ряда переводческих проблем.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основным носителем этнокультурных норм является язык. Он используется в качестве внутриэтнического коммуникативного средства передачи традиций, информации об истории и культуре народа. Своеобразие языков заключается в неадекватности их когнитивных баз, сформированных этносами в процессе восприятия и освоения мира, специфической хозяйственной, трудовой деятельности, в результате существования на разнообразных социально-экологических ландшафтах. Неодинаковость когнитивных баз ведет к разнообразной структуризации мира в процессе номинации предметов и явлений.

Реальный мир – один, общий для всех народов. В его освоении люди опираются на логическую модель действительности, но представления индивидов об объективной действительности различаются. Это результат актуализации языковой модели мира, основывающейся на принципе дополнительности. Специфичность когнитивных механизмов познания разных этносов и разнообразная семантическая структурированность языка приводят к проблеме взаимопонимания между представителями разных лингвокультурных общностей [1, с. 18].

Различия в этнокоммуникативных типологических знаниях различных народов проявляются, в основном, в способах и средствах реализации речевой деятельности. Выбор же того или иного способа и средства определяется речевыми установками личности и целью

коммуникации. В планировании и реализации речевых установок обычно бывает задействована вся совокупность лингвистических знаний личности. Наличие этнического и специфического во владении языком связано с характерными особенностями комплекса речевых установок [2].

Этнические группы находятся в непрерывном контакте. В полиэтническом обществе функционируют различные языки, которые влияют на формирование и содержание этнокультурных норм. Формирование норм в значительной степени зависит от взаимной лингвокультурной компетентности этноконтактных групп, от степени их соответствия реальному и желаемому речевому поведению.

Произведения фольклора (сказки, былины, легенды) помогают воссоздать характерные черты устной народной речи, напевной и мелодичной. Фольклор возник до появления письменности. Самая важная его черта — то, что фольклор является искусством устного слова. Именно это отличает его от литературы и других видов искусства. Еще одна важная отличительная черта фольклора — коллективность творчества. Он возник как массовое творчество и выражал представления первобытной общины и рода, а не отдельной личности.

За основу данного исследования был взят такой вид фольклора, как народные сказки. Сказка — это, пожалуй, самый известный фольклорный жанр. Сказка является видом фольклорной прозы, который отличается наличием вымысла. В сказках вымышленными могут быть сюжеты, а также события и персонажи. Перевод данного жанра народного творчества вызывает немало трудностей и вопросов. Каждый вид фольклора, обладая своими характеристиками, требует к себе особого внимания и подхода при переводе [3, с. 34].

Анализ сказок народов Казахстана показал, что они имеют много общего в жанрах, художественных средствах, сюжетах, типах героев и т. д. Это объясняется тем, что фольклор как вид народного искусства отражает общие закономерности общественного развития народов. Общие особенности в фольклоре разных народов могут возникать благодаря близости культуры и быта или длительным экономическим, политическим и культурным связям. Большую роль также играют сходство исторического развития, географическая близость, передвижения народов и т. д. По композиции сказка, как правило, имеет тройное или двойное членение. Противопоставление доброго и злого, бедного и богатого, высокого и низкого дает схему построения с двойным членением. Сказка обнаруживает склонность к формулам.

Анализ сказок народов Казахстана позволил сделать нам следующие выводы: для сказки характерны числа 3, 7 (9) и 12, в ней популярны традиционные начало и концовки. Есть сказочные формулы, связанные с кульминационным пунктом рассказа и переходные формулы между отдельными его частями. Обычным приемом являются повторы, особенно в диалогах сказочных персонажей.

В каждой сказке проанализированных нами этносов проживающих на территории Казахстана есть главный герой, вокруг которого разворачиваются события, добро и зло, ум и глупость, правда и ложь, жизнь и смерть открыто противопоставляются. Характерной особенностью сказок является то, что культурно значимые, фундаментальные концепты, «добро», «зло», «совесть», «честь», «достоинство», «счастье», «семья», «родина» и т. д., тесно связаны между собой.

В анализируемых сказках встречаются ряд предметов, которые несут в себе отпечаток эпохи: лук, стрелы, сундук, царство, узелок с едой, юрта. Помимо предметов, на эпоху указывает и соответствующая лексика: добрый молодец, уста, закручинился, давние времена, ати, позволь, наказ, сметливый, падишах, чудище, дервиш, ещё пуще, джут, мерген, визирь.

Анализ концептосферы: эти сказки относятся к числу волшебных сказок, которые мы знаем с детства. Эти сказки относятся к числу волшебных, исходя из этого мы понимаем, что герою предстоит преодолевать препятствия не без помощи волшебства. Таким образом, мы можем выделить концепт «чудо». Ядром является обобщенная когнитивно-пропозициональная структура: субъект — предикат — объект. Субъектом является герой,

царевич, батыр, сын народа. Позиция предиката представлена, главным образом, действиями героя, его поведением. Объектом является желание с честью пройти испытания.

Лингвистический эксперимент показал, что со словом стимулом «чудо» у информантов возникает следующие ассоциации: это всегда положительные эмоции, неожиданность, яркое, красочное событие, превращения, волшебство, нечто тайное, не поддающееся объяснению. Для этого часто используют волшебные предметы, заклинания. В этих сказках данный концепт представлен в этом значении, хотя некоторые чудесные вещи воспринимаются как что-то обыкновенное.

Чудо здесь не обходится без магических ритуалов: перевернулся волк и превратился; возьми перышко филина — зажжешь его, когда надо будет освободиться от чар шайтана; свей три аркана вместе и протяни в три ряда поперек того пути; уложила квакушка царевича спать, а сама сбросила с себя лягушечью кожу и обернулась красной девицей и т.д.

Рассмотрев все виды лексических трансформаций использованных при переводе казахских и русских народных сказок, можно прийти к выводу что, для русских и казахских сказок присуща развернутость предложений, детализация, поэтому при переводе возникала необходимость опускать некоторые моменты, не столь важные при восприятии для англоговорящему читателю. Поэтому наиболее распространенным приемом явился прием опущения, который составил основной процент (30%).

«Юношабылотосланотцомвдругойгородицельыйгодоставалсяуучителя». -

«Theyouthwassentintoanother town, and remained a whole year with the master».

«Дочкажепредупредилаобоих - икоролевича, иегослугу - чтобыониничегонепилиинеели, потомучтоеемачехаваритоднитолькоотравы». - *«Thedaughterwarnedthetwomen to be prudent, to eat nothing, and drink nothing, for the old woman brewed evil drinks».*

Распространенным приемом можно также назвать прием генерализации (27%).

«Явилсяночьюцарьмуравьиныйсвоимитысячамимуравьев,

иблагодарныенасекомыесвеликимусердиемвыбралипросоисложилиеговмешки».

«The King of ants had come in the night with thousands and thousands of ants, and the grateful creatures had by great industry picked up all the millet-seed and gathered them into the sacks».

Следующим по частоте использования идет прием лексического добавления (17%).

Введение дополнительных слов можно объяснить как различиями в структуре предложения, так и тем, что более сжатые английские предложения требуют в русском языке более развернутого выражения мысли. Рассмотрим такой пример:

«Мать была радешенька, и королева увезла ее дочку с собою. По приезде в замок королева повела девушку вверх и показала ей три комнаты, снизу доверху полнешеньких чудеснейшего льна».

«The mother was too glad of the offer, and the Queen took the girl with her. When they reached the castle the Queen showed the girl three rooms which were filled with the finest flax as full as they could hold».

Прием модуляции использовался при переводе сказок не так часто, он составил всего 12%:

«Ах, мне бы очень хотелось ее иметь», - сказал ослик, и стал вдруг такой веселый и радостный, потому что это как раз и было то, чего он желал».

«Ah, yes," said the donkey, "I really like her," and all at once he became quite happy and cheerful, for that was exactly what he was wishing for».

Различие грамматического строя английского и русского языков, с точки зрения перевода, выражается в двух категориях переводческих проблем: проблемы перевода в условиях сходства грамматических свойств языковых единиц и проблемы перевода в условиях различия грамматических свойств языковых единиц в исходном и переводном языках. Кроме того, специфические осложнения связаны с преобразованием отдельных грамматических единиц (морфологические преобразования на основе словоформ) и составных грамматических единиц (синтаксические преобразования на основе словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств).

Грамматические свойства языковых единиц состоят из целого ряда языковых явлений: форма слова, словосочетания, предложения, порядок элементов, грамматические значения форм, контекстуальные функции форм и значений. Всякий раз, рассматривая информационную мощь той или иной языковой единицы, подлежащей переводу, мы принимаем во внимание не только лексико-семантическое значение слов и их сочетаний, но и их грамматические свойства, которые могут весьма существенно влиять на меру упорядоченности переводимого сообщения.

Согласно проведенному анализу при переводе сказок наиболее распространенными приемами грамматических трансформаций явился прием дословного перевода, составивший 39%. Такое количество данного приема объясняется тем, что в целом структура предложений сказок похожа на структуру предложений в английском языке.

«Они были богатые, и было у них все, что они только хотели, но детей у них не было».
– «*They were rich, and had everything they wanted, but no children*».

«И вот они спокойно проспали до утра». - «*They slept quietly until early morning*».

«Он убил ворона и прихватил его с собою. И еще целый день пробирались они по лесу, и все никак не могли из него выбраться». - «*So he killed the raven, and took it with him. And now they journeyed on into the forest the whole day, but could not get out of it*

Самым же редким приемом оказался прием объединения предложений, всего 9%.

«Жила-была маленькая девочка. Отец и мать у ней умерли».

«*There was once upon a time a little girl whose father and mother were dead*».

«Когда жена его вставала рано утром и растапливала печь, он вскакивал с постели и бежал босиком на кухню. «Ты это что, собираешься в дом поджечь?» - кричал он».

«*If his wife got up very early in the morning and lighted the fire, he jumped out of bed, and ran bare-foot into the kitchen, shouting: «Are you going to burn my house down?»*

Два простых предложения были объединены в одно сложное, т.к. английский язык сам по себе является сжатым языком, длинные предложения в русском языке, при переводе на английский становятся краткими, при этом сохраняя главную идею предложения.

В сказках немало предложений, которые, наоборот, требуют использования приема членения предложений при переводе, который, в свою очередь, применялся в 27% случаях.

«Наконец, и до того дело дошло, что мать однажды не вытерпела, рассердилась и побила дочку, а та стала голосом плакать».

«*Finally the mother became angry, lost her patience and gave her daughter a good beating. The girl was crying loudly*».

«Не зная, как помочь беде, королевна приказала своей служанке пробраться в спальню королевича и, спрятавшись там за занавеской и подслушать, что он во сне будет говорить: авось сонный-то и проговорится, и вскроет свою загадку».

«*As she did not know how to help herself, she ordered her maid to creep into the man's room, and listen to what he could say in his dreams. She thought that he would perhaps speak in his sleep and reveal the secret*».

Грамматические замены встречались немного реже, но все же составили **25%**. Подобная трансформация была вызвана различным употреблением слов и различными нормами сочетаемости в английском и русском языках. Например:

«И оттого, что **весь мир покинул ее**, вышла она, полагаясь на волю господню, в поле».

«*And thus as **she was forsaken by the whole world**, she went into the open field, relying on God's good will*».

Глагол «покинул» был передан на английский язык пассивным залогом «was forsaken».

«Тогда отец **разгневался** и сказал: «Ах ты, пропащий человек, сколько ты потерял драгоценного времени, ничему не выучился и не стыдишься мне на глаза показываться!»

«*Then the **enraged** father said: "Oh, you are a lost man! You spent the precious time and learnt nothing. Are you not ashamed to appear before my eyes?!"*

В данном случае прием грамматической замены был применен для упрощения структуры предложения в английском языке.

Согласно проведенному анализу, из комплексных лексико-грамматических трансформаций чаще всего при переводе использовался прием антонимического перевода (62%).

Не забудь только обещанного нам - в том твое счастье.- Remember what you have promised. It will be all the better for you; и нахвалитьсяяеунемою - and praised her exceedingly).

Преобладание данного вида трансформации говорит о культурных и лингвистических различиях, которые требуют особого внимания.

Сравнивая же между собой применение различных трансформаций, можно подвести итог, что среди лексических, грамматических и комплексных лексико-грамматических трансформаций чаще всего применялись **грамматические** трансформации, а именно в **51%** случаев. Это связано с различием в структуре русских и английских предложений. Поэтому перевод осуществлялся в соответствии с нормами языка перевода.

Немного реже встречался перевод с помощью **лексических** трансформаций. Он составил **43%**. Это можно объяснить тем, что лексические трансформации вызываются, главным образом, тем, что объём значений лексических единиц исходного и переводящего языков не совпадает.

Наконец, реже всего применялись **комплексные лексико-грамматические** трансформации, всего в **6%** случаях. Комплексные трансформации являются одним из наиболее сложных приемов перевода для переводчиков. Они требуют определенных навыков, словарного запаса, образного мышления, отличного знания различных культур, традиций и религии других стран. Ведь без этого невозможно наиболее точно передать авторскую позицию.

ВЫВОДЫ

Главными хранителями духовного богатства народа являются тексты, языковые пространства которых отражают внутренний мир авторов и преломлённый в их сознании внешний мир. Именно в тексте актуализируются составляющие того или иного языка. Это контекст, в котором язык проявляется и взаимодействует с другими явлениями. Текст функционирует в социуме и культуре и становится единицей культуры. Он пронизан множеством культурных кодов, в нем хранится информация обо всем, что составляет содержание культуры. В свою очередь, правила построения текста зависят от культуры, в которой он возникает. Текст всегда связан с личностью автора, временем и местом написания. В художественном тексте осуществляется эстетическая концептуализация мира, автор вместе с общепринятыми знаниями передаёт свои представления о мире, выраженные его оценочной позицией [4, с. 203].

Продуктивным способом изучения картины мира (как картины представителя той или иной нации) является концептуальный анализ, который позволяет вывести из всего содержания текста базовый концепт, сведения и знания, представляющие его ядро и периферию. Текст народной сказки не требует больших структурных изменений, поэтому ведущими грамматическими приемами при переводе текстов являются: дословный перевод и морфологические замены; лексические приемы применяются при несовпадении объема значений лексических единиц и занимают второе по значимости место среди переводческих приемов; комплексные лексико-грамматические трансформации, как сложные приемы перевода, не характерны для перевода народных сказок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Абишева К.М. Социально-языковая константная деятельность в свете социолингвистической контактологии: автореф. ... докт. филол. наук. – Алматы, 2003. – С.18.
- 2 Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация: структура и вопросы исторической реконструкции: дис. ... докт. филол. наук. – М., 1998. – 445 с.
- 3 Маслова В.А. Когнитивная Лингвистика: учебное пособие. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

4 Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. – Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 461 с.

5 Ryspayeva D., A. Ismagulova, A. Zhukonova, Nemchenko N. «Multicultural Space: The Study Of Kazakhstan Folklore». 4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences. – Istanbul, 2018

Д.С. Рыспаева

Фольклорлық мәтіндерді аударудың мәселелері (Қазақстан халықтарының ертегілерін уадау материалы негізінде)

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Бұл мақалада Қазақстан халықтарының фольклорын (қазақ, орыс, татар, украин, поляк, ингуш, армян және неміс ертегілеріне негізделген) аударудың теориялық және практикалық ерекшеліктері мен қиындықтары қарастырылады. Басты мақсат – ұлттық халықтар мәдениетінің ерекшеліктерін Қазақстан халықтарының ертегілерін ағылшын тіліне аудару жолдарын анықтау және талдау. Зерттеудің өзектілігі қазіргі заманғы антропологиялық парадигмадағы ұлттық және мәдени ерекшеліктерді айқындайтын фольклорға деген қызығушылықтың артуымен, тілдік-танымдық мазмұнның ерекшеліктерін, объективті әлеммен және этникалық топтың мәдениетімен қарым-қатынасын, лингвистикалық дүниетанымның сипаты мен ұлттық және мәдени ерекшеліктерімен анықталуға мүмкіндік береді. Мақала Қазақстан халықтарының фольклорын ағылшын тілінде талдауға негізделген аудармалардың проблемалары мен принциптерін көрсетеді. Зерттеудің басымдықтары - заманауи шындықтың және аударма зерттеулерінің қазіргі мәселелерін қарастыратын тұжырымдама, ол фольклорды аудару үшін проблемаларды және нақты талаптарды көрсетеді.

D.Ryspayeva

Problems of translating folklore text (based on the translation of the folklore texts of the Kazakhstaniethnoses)

Sh. UalikhanovKokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan,

This article reviews the theoretical and practical difficulties in translating the folklore of the ethnoses of Kazakhstan (based on Kazakh, Russian, Tatar, Ukrainian, Polish, Ingush, Armenian and German tales). The main goal is to identify and analyze ways of translating national cultural characteristics of fairy tales of the ethnoses of Kazakhstan into English. The relevance of this study is determined by the growing interest in folklore, identifying national and cultural specificities in the modern anthropological paradigm, gives possibility to reveale the peculiarities of the linguistic and cognitive content, the relationship and correlation with the objective world and the culture of the ethnic group, with the character and national and cultural specifics of the linguistic world view. The article reveals the problems and principles of translation based on the analysis of the folklore of the ethnoses of Kazakhstan in English.

ӘДЕБИЕТТАНУ ЖӘНЕ ФОЛЬКЛОРТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ФОЛЬКЛОРИСТИКА

УДК 17.82.17.01.09

Ж.С. Бейсенова, А.Ж. Жайлина

доктор филологических наук, профессор ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г.Астана, Республика Казахстан, e-mail: zhaina_b@mail.ru

магистрант 2 года обучения ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан, e-mail: aizhan.giz@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СОЦИАЛЬНУЮ ПОЗИЦИЮ АБАЯ

В данной статье рассматривается проблема влияния русской культуры на казахскую литературу. В работе описывается роль Абая Кунанбаева как просветителя степного творчества, создавшего мост в интерфейсе двух культур. Показаны аспекты влияния русской культуры в целом на духовное и социальное мировоззрение Абая.

Показаны результаты знакомства казахского просветителя с трудами Белинского, Чернышевского, Добролюбова, давшие возможность детально ознакомиться с общей характеристикой русской литературы данного периода, изучить характер, идеи и направления творчества Пушкина, Лермонтова, Крылова и др. Анализ этапов осмысления и понимания произведений русской классической литературы казахским поэтом и мыслителем позволил представить процесс их авторского перевода. Так, в казахской степи на мелодичный лад понимания женской души появилось «Письмо Татьяны», которое передавалось под звуки домбры, завоевывая сердца казахов.

Ключевые слова: политические ссыльные, казахская литература, казахская культура, русская культура, русское пространство, русская литература.

ВВЕДЕНИЕ

Пушкин и Абай – два великих гения, достояния своих стран, внесших большой вклад в развитие литературы своих народов.

Абай является просветителем степного творчества, казахской письменной литературы, открывший миру «окно» в русскую поэтику через художественное и временное пространство. Он создал мост, сводящий две культуры и, в частности, литературу. Важную роль в этом процессе послужили его переводы выдающихся русских произведений на казахский язык, в том числе и трудов А.С.Пушкина. Как образно выразился Мухтар Ауэзов, автор романа-эпопеи «Путь Абая»: «Он нес яркий факел поэзии, указывал своему народу новые горизонты, откуда взойдет солнце».

В то же время важно отметить бесценный вклад А.С.Пушкина в формирование русской литературы и языка, который подтвержден самыми разнообразными филологическими исследованиями. Следует также подчеркнуть, что в своих произведениях русский поэт использовал народную лексику, характерные слова и понятия, а также внес в язык большое разнообразие красивых оборотов и метафор. Таким образом, литературный язык Пушкина стал классикой русского языка, которого впоследствии придерживались и другие литераторы. Все произведения писателя многогранны и многообразны.

Поэтому неудивительно, что поэтичность и музыкальность произведений Пушкина отразились на поэзии Абая. Более того, казахский акын и русский поэт одинаково видели свое предназначение и цель деятельности в беззаветном служении своему народу. Как и

Пушкин, Абай в своих стихотворениях создал образ поэта-правдоискателя и борца против невежества и зла.

Важно подчеркнуть еще одно зримое сходство поэтов, которое заключалось и в том, что они были выходцами из благородных семей. Однако, не смотря на это, оба ценили поэтическое слово и были глубоко убеждены в его важном социальном значении.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Влияние русской культуры отразилось на духовном и социальном мировоззрении Абая. В частности, благодаря политическим ссыльным Абай ознакомился со значимыми произведениями мировой литературы, которые нашли отражение в его творчестве. Так, например Михайлов – прототип Е.П.Михаэлиса в романе-эпопее «Путь Абая» М.Ауэзова, являлся революционером, который боролся за свержение старой власти в России и отмену крепостного права. Из-за чего был сослан в Тобольскую губернию. А позже, в 1868 г., с особого разрешения Министерства внутренних дел переехал в г. Семипалатинск, организовав вместе со своими друзьями музей и библиотеку, где и произошло знакомство с Абаем. «По указанию Евг. Петровича (Михаэлиса – З.А.) Абай перечитал русских классиков – Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тургенева, Достоевского и др.; познакомился с сочинениями Спенсера, Льюиса, Дрепера. Абай прекрасно потом понял, чем он был обязан Евг. Петровичу и с трогательной благодарностью вспоминал о ней до конца дней своей жизни». «Открыл мои глаза г. Михаэлис», - приводятся такие воспоминания Абая в произведении М. Ауэзова «Путь Абая». «Таким образом, Евг. Петрович являлся духовным отцом Абая, прелестная поэзия которого с таким восторгом была встречена степью» [1,55].

Так же друзьями Абая были Долгополов, Гросс и Леонтьев, которые «частыми беседами, подбором литературы, советами серьезно помогали Абаю в изучении произведений классиков русской литературы и революционеров-демократов» [1,56]. Знакомство с трудами Белинского, Чернышевского, Добролюбова дало возможность с детальным подходом ознакомиться с русской литературой, изучить характер, идеи и направления творчества Пушкина, Лермонтова, Крылова и др.

М. Ауэзов отмечает, что Абай любил их, много переводил, изучал, читал и понимал: «Друзья его – мертвы. Но разве можно назвать смертью такую смерть? Навеки бессмертные, они заповедали миру помнить их имена». Далее, М.Ауэзов приводит в своем романе-эпопее следующее его размышление: «от человека остается только могильная насыпь, с годами она сравнивается с землей», «а эти два человека утвердили на земле память о себе, как мощные незыблемые горы» [2, 212].

После глубокого осмысления и понимания произведений того времени, философ и поэт перешел к переводам. Так в казахской степи на мелодичный лад понимания женской души появилось «Письмо Татьяны», которое передавалось по всей степи под звуки домбры. Абай тепло любя русскую литературу, хотел чтобы и его народ тоже ознакомился с таким достоянием, сам, не осознавая того, он проводил мост двух культур, соединяя их с литературой. Абай: «Пусть их чуткие сердца вникнут в эту песню, они поймут ее как свою» [2, 212].

Несмотря на то, что Абай был хорошо знаком с произведениями Пушкина, роман в стихах “Евгений Онегин” занимал особое место в его сердце. Поэтому он перевел из произведения семь отрывков: 1) Портрет Онегина; 2) Письмо Татьяны; 3) Ответ Онегина; 4) Второй вариант этого перевода; 5) Письмо Онегина к Татьяне; 6) письмо Татьяны, монолог Татьяны в Петербурге; 7) Монолог Ленского (отрывок). И, помимо этого, создал отрывок, который называется «Предсмертное слово Онегина», тем самым логически закончив, сквозь призму своего национального сознания произведение А.С. Пушкина.

Если рассмотреть некоторые переводы, то можно заметить что Абай мастерски перевел текст оригинала:

*Как рано он мог лицемерить,
Таить надежду, ревновать.*

*Разуверять, заставить верить,
Казаться мрачным, изнывать...
Перевод:*

*Жасынан түсін билеп сыр бермеген,
Дәмеленсе, күндесе білдірмеген.
Нанасың, не айтса да, амалың жоқ.
Түсінде бір кәдік жоқ «алдар» деген.*

Этот перевод был вступлением и далее Абай переводит «письмо Татьяны к Онегину». Несмотря на то, что перевод свободный, Абай не отходит далеко от сюжета Пушкина.

Пример:

*Амал жоқ – қайттым білдірмей,
Япырмау, қайтып айтамын?
Қоймады дертің күйдірмей,
Не салсаң да тартамын.
Письмо Татьяны. Пушкинского текста:
Я к вам пишу – чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.
Но вы, к моей несчастной доле
Хоть каплю жалости храня,
Вы не оставите меня.*

Не смотря на то, что Абай и избрал одиннадцатисложный размер, характерный для казахской литературы, это не помешало ему сделать замечательный перевод.

*Зачем вы посетили нас?
В глуши забытого селенья
Я никогда не знала б вас,
Не знала б горького мученья,
Перевод:*

*Келмесең егер сен бізге,
Сау болмас па ем, албетте?
Болмасам ашына мен сізге,
Түспес ем мұндай бейнетке.*

Здесь описываются нежнейшие чувства Татьяны, ее открытый характер и преданность любви, которую она испытывает к своему возлюбленному. Так же, Абай, взяв за основу казахскую молодежь, добавил некоторую особенность присущую восточным девушкам.

Например:

*Шаш көңілімнің жұмбағын,
Әлде бәрі – алданыс.
Жас жүрек жайып саусағын
Ұмтылған шығар айға алыс, -*

То что, Абай приравнивает сердце молодой девушки к луне, это его личная сюжетная композиция, которую он так находчиво подобрал.

В целом, перевод не нарушает смысловой точности, и близок к оригиналу. Всё эмоциональное состояние Татьяны Абай передает в точности, как и было задумано Пушкиным.

Как известно, Абай перевел монолог Онегина в деревенском саду в двух вариантах. Следует отметить, что первый вариант довольно близок к тексту Пушкина в отличии от второго варианта. В то же время, рассмотрев полностью произведение “Евгений Онегин”, то можно сделать вывод, что Абай перенимает из романа в стихах только общее содержание и основную идею.

Также произведение Пушкина заканчивается на том, что Татьяна отвергает Онегина:

*«Она ушла. Стоит Евгений,
Как будто громом поражен.
В какую бурю ощущений
Теперь он сердцем погружен!»*

Он себя не убивает, все заканчивается интригой и досмыслением читателя. Но, Абай создает еще одну песню:

*«Предсмертное слово Онегина»
Мен бұрылып түзеле алман,
Қайтсің дедің сорлыңды...
Сен аша бер қойныңды.
Сенен басқа еш жерден
Таба алмадым орнымды.*

Так, Абай решает проблему Онегина, сам создавая логический конец произведения. В понимании Абая Онегин убивает себя, так как жизнь без любви для него не имела смысла.

“Абай навсегда связан с именем Пушкина, однако не следует воспринимать его лишь переводчиком. Исследователи Пушкина пишут, что его стихи трудно было переводить на другие языки. В свою очередь те, кто посвятил себя изучению творчества Абая, отмечают, что трудно переводить произведения этого поэта...” [3, 12].

Абаю полюбили произведение “Евгений Онегин” из-за чистой любви Татьяны, а так же ее русская душа, глубокая, сильная, любящая.

ВЫВОДЫ

Благодаря мастерским переводам Абая, в казахской степи наравне с прекрасной поэмой “Козы-Корпеш и Баян-сулу”, появились на свет песни “Евгения Онегина”, которые завоевали сердце народа и распевались как родные казахские песни. Так, «Татьяна грустила одной грустью с дочерьми казахов!» Такие далекие и по языку и по обычаям, они оказались близки друг другу и мыслями, и судьбой, и пламенными чувствами...» [2, 215]. Абай читал стихи Пушкина «не глазами читателя, а сердцем поэта» [2, 214]. Видимо поэтому талантливый композитор Абай создал к своим переводам и мелодию, которая быстро разносилась по степи учениками Абая – акынами Кокпаем, Акылбаем, Магавьей, певцом Мухой и многими другими известными казахскими певцами и акынами.

Еще при жизни Абая, в 1903 г. в XVIII томе известного труда “Россия”, вышедшего под ред. В.П. Семенова, А.П. Седельников сообщил следующее: “Этому же автору (т.е. Абаю – З.А.) принадлежат хорошие переводы “Евгения Онегина” и многих стихотворений Лермонтова (который оказался наиболее понятным для киргизов); таким образом от семипалатинских уленши (певцов) можно слышать напр. «Письмо Татьяны», распеваемое, конечно, на свой мотив” [1, 63].

Таким образом, передовая русская культура и литература оказала несомненное влияние на формирование личности и развития творчества Абая.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

- 1 Мансурова С.А. Абай. Пушкин. Сборник. – М., Русский раритет, 2006. – 312 с.
- 2 Ауэзов М.О. «Путь Абая», Том 1, bookosean.net, 2006. – 224 с.
- 3 Мансурова С.А. «Рожденные для вдохновенья», Абай. Пушкин. Сборник. – М., Русский раритет, 2006. – 312 с.

Бейсенова Ж.С., Жайлина А.Ж.

Орыс мәдениетінің Абайдың әлеуметтік жағдайына тигізген әсері.

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ., Қазақстан

Аталмыш мақалада орыс мәдениетінің қазақ әдебиетіне әсер ету мәселесі қарастырылады. Жұмыс барысында Абай Құнанбаевтың екі мәдениеттің интерфейсінде

көпір құрған дала шығармашылығының ағартушысы рөлі сипатталған. Абайдың жалпы рухани және әлеуметтік дүниетанымына орыс мәдениетінің әсері туралы аспектілер көрсетілді.

Қазақ ағартушысының Белинскийдің, Чернышевскийдің, Добролюбовтың шығармаларымен танысудың нәтижелері арқылы, осы кезеңдегі орыс әдебиетінің жалпы сипаттамасымен танысуға, Пушкиннің, Лермонтовтың, Крыловтың және т.б. сипатын, идеяларын және бағыттарын зерттеуге мүмкіндік берді. Орыс классикалық әдебиетін жете түсіну мен ұғыну кезеңдерін талдау қазақ ақыны және ойшылына оларды авторлық аудару процесін ұсынуға мүмкіндік берді. Осылайша, қазақ даласында әйел затының жан-дүниесін түсіну «Татьянаға хат» арқылы, қазақ халқының жүрегін жаулап, домбыраның үнімен жеткізілген нәзік рухты түсінудің әуезді жолында үйлесім тапты.

Zh.Beisenova A.Zhailina

The influence of russian culture on the social position of Abay.

L.N.Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan

This article deals with the problem of the influence of Russian culture on Kazakh literature. The work describes the role of Abai Kunanbayev as an enlightener of steppe creativity, who created a bridge in the interface of two cultures. The article also shows the aspects of the influence of Russian culture as a whole on the spiritual and social worldview of Abai.

In addition, the study shows the results of acquaintance of the Kazakh enlightener with the works of Belinsky, Chernyshevsky, Dobrolyubov. These results made it possible to get acquainted in detail with the general characteristics of Russian literature of this period, to study the character, ideas and directions of the works of Pushkin, Lermontov, Krylov, etc. Analysis of the stages of understanding the works of Russian classical literature by the Kazakh poet and thinker allowed us to present the process of their author's translation. Thus, in the Kazakh steppe, the «Letter of Tatyana» appeared in a melodious way of understanding the female soul, which was transmitted to the sounds of dombra, winning the hearts of the Kazakhs.

УДК:8821.512.122

Ж.С. Бейсенова, Е.Е. Амангелді

доктор филологических наук, профессор, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан,
e-mail: zhaina_b@mail.ru

магистрант, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, e-mail: ekonya-9994@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗНОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМ КОЛЫБЕЛЬНЫХ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУР

В данной статье отражены особенности устного народного творчества русской и английской культур на материале материнского фольклора, в частности – колыбельных песен. Собранный материал был классифицирован и систематизирован: выделены основные группы образов, наиболее часто встречающиеся в колыбельных песнях, а также определены основные функции, которые выполняет данный жанр материнского фольклора. С учетом таких основных факторов, проведен сравнительно-сопоставительный анализ, в котором ярко проявляются сходства и различия двух культур.

Ключевые слова: материнский фольклор, колыбельные, образная система, функции, английская литература, русская литература.

ВВЕДЕНИЕ

Становление, воспитание, развитие человека как личности в первую очередь происходит в семье. Важную роль в этих процессах играет приобщение к культурным традициям, освоение духовно-нравственных ценностей народа, где важную роль играет фольклор. Впервые данный термин был введен Уильямом Дж. Томсом и с тех пор претерпел изменения, постепенно сужаясь. Мы же будем придерживаться широкого взгляда на понимание фольклора, как совокупность словесных жанров, языка, обычаев, традиций и верований [1, с. 1502].

На данный момент вопрос об устном народном творчестве стоит особенно остро, так как все чаще наблюдается отрыв от старых корней, утрата части национального самосознания, что неизбежно ведет к потере важного культурного пласта.

Традиционно колыбельные песни исполнялись бабушками, матерями, няньками для успокоения младенца. Но с течением времени стали проявляться и другие полезные свойства данного жанра устного народного творчества, в том числе и помощь в развитии речевой деятельности. Недаром эти песни содержат в себя яркие образы, информацию об окружающей среде малыша, знакомство ребенка с событиями, вещами, предметами, животными и т.д.

Целью работы стало нахождение сходств и различий в образной и функциональной системах двух разных культур: русской и английской для выявления национальных особенностей.

Для достижения поставленной цели были использованы такие методы: описательный в качестве основного при сборе теоретического и практического материала, компаративистский метод и анализ при классификации и сравнении образов, нашедших отражение в колыбельных песнях русского и английского народов.

В качестве основных работ нами были рассмотрены труды А.Н. Мартыновой, Г.И. Власовой, О.И. Капицы и М.Т. Колядич, которые ранее занимались систематизацией и классификацией образных, функциональных и видовых систем колыбельных песен русского этноса. В нашей работе были расширены образные подвиды русского материнского фольклора, а также представлены в качестве сравнения материалы, касающиеся английского устного народного творчества, в целях изучения их сходств и различий.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

У разных этносов существует своя собственная классификация устного народного творчества, но в каждой из них существует жанр колыбельной песни, который в русском литературоведении относится к материнскому фольклору, как первой ступени в развитии и становлении маленькой личности.

При знакомстве с колыбельными русской и английской культур, нами были найдены и выявлены ряд отличий в образной и функциональной системах.

Условно, все образы, найденные нами в фольклорных текстах можно поделить на три группы:

- А) одушевленные/реально существующие;
- Б) неодушевленные, но реально существующие;
- В) религиозные/обрядовые/мифологические.

Рассматривая колыбельные русского народа, можно отметить, что к первой группе образов относится сам ребенок и различные вариации его номинаций:

- А) имена собственные: Ваня, Валя, Катюша, Маша и т.д.;
- Б) ласковые прозвища: дитятко, младеня, ребенок, малютка:
Бай, бай, бай, мое дитятко... [2]

Также, к этой группе можно отнести образ самой матери и животных-помощников, к которым обращаются, чтобы те даровали ребенку сон: курица, кот и т.д.:

- А вы котики-коты,
Нанесите дремоты... [2]

Ко второй группе относятся образы луны, месяца, звезд, леса и самой колыбели, в которой спит младенец:

Спать повалою, да тебя в зыбочку,
В зыбочку, да в колыбелечку,
В колыбелечку, да на постелечку...[2]

Только звездам, только ночке
В синей сини нал селом...[3]

Третья группа представлена наиболее разнообразно и широко:

А) религиозные: образ Богородицы и Господа:

Нынче Господу молись,
Уму-разуму учись.
В церковь Божию ходи,
И со всеми мир веди... [4, с. 102]

Б) обрядовые: Сон, Дрема, дед-снотворник, бабка-дрема:

Сон да Дрема,
По подзыбочке брела,
К Лиле в люлюшку легла...[2]
Ходит Сон по сенечкам, Дрема под окошечком [2]
Приходи-ко дед-снотворник, Дед-снотворник, бабка-дрема...[5, с. 30];

В) мифологические: водяной:

Бросим тебя в пруд,
В Дунай реку,
Хватай его водяной [6, с. 41-42].

Изучив данные образы, можно определить функции и типы колыбельной песни. А.Н. Мартынова выделила среди них императивные и повествовательные. Первые представлены в виде монолога, в котором мать побуждает ребенка заснуть, призывая различных существ помочь ей в этом. Вторые – рассказывают младенцу о том, что происходит вокруг, о его будущем, сообщают факты из реальной, бытовой жизни, тем самым, знакомя его с окружающим миром [7, с. 6]. Но, судя по образной системе, можно выделить еще один тип колыбельных песен – обрядовый, который корнями уходит в другой жанр устного народного творчества: обряды и заговоры.

Функциональная система включает себя такие типы колыбельных, как:

А) успокаивающая, где главной целью матери является успокоить, усыпить ребенка;

Б) обучающая, которая знакомит ребенка с окружающим его миром;

В) защищающая, когда мать либо призывает на помощь для защиты ребенка, либо, обманывая болезнь и невзгоды, желает ребенку смерти.

В английском фольклоре мы, также, встречаем все три группы, выделяемые у русского народа, но с характерными этническими особенностями. К первой группе относятся:

А) образ ребенка: малыш, мамина радость, куколка, соковище, счастье и гордость, спящая головка и т.д.;

Б) образ родителей, как матери, так и отца:

Darling babe, a father's kiss... (Дорогой малыш, папин поцелуй...);
Close beneath thy mother's wing... (Укройся под крылом своей мамы...)[8];

В) образ животных: ягнята, голуби, овцы и т.д.

What does little birdie say... (Что говорит маленькая птичка...)[8].

Вторая группа включает в себя образы неба, звезд, сна и колыбели:

Twinkle, twinkle, little star... (Мерцай, мерцай, маленькая звезда...)[9];

Rock, rock the cradle... (Качайся, качайся колыбель...)[9].

Третья группа, также, как и в русской культуре, представлена наиболее яркими образами:

А) религиозные: Бог и Иисус Христос, Святой Валентин, ангелы:

Sleep, baby, sleep, our Savior loves his sheep...(Спи, малыш, спи, наш Спаситель любит своих овец...)[8];

Come white angels, to baby and me...(Придите белые ангелы к малышу и ко мне...)[8];

Б) мифологические: Песочный человек, имеющий, как положительную, так и отрицательную коннотацию, феи, Мать-Луна или Лэди Луна, являющая собой олицетворенный образ небесного светила

The sandman the sandman...(Песочный человек, песочный человек...) [8].

ВЫВОДЫ

Таким образом, мы видим как сходства, так и отличия в колыбельных песнях русской и английской культуры: обрядовые персонажи в английских колыбельных отсутствует, и защищающая функция целиком и полностью принадлежит образам, связанных с христианской верой. Данные колыбельные представляют собой синкретизм молитвы и колыбельной песни. В связи с этим пропадает и обрядовый тип, который, как мы можем судить, характерен только для русской этнической группы.

Несомненно, данные различия порождены и кроются непосредственно внутри культурных особенностей народа и пути его развития на протяжении времени. Русский народ до принятия христианства в X веке имел сформировавшуюся и устоявшуюся фольклорную традицию, гармонично сочетающуюся с мифологическим мировосприятием язычества. Отсюда и обрядовость устного народного творчества. Но с появлением в социокультурном пространстве славян монотеизма, письменная литература появилась не сразу, а потому Божественные образы, несущие в себе ту же символическую силу оберегать ребенка, как и мифологические существа, пришли на смену прежним, и появились новые колыбельные.

В английской же культуре в качестве фольклора выступают древние легенды и сказки. В ней мало мифологических существ, которые можно было бы сравнить с образами, присущими русскому мировосприятию. Христианская модель поведения и мироощущения пришла в английскую культуру гораздо раньше – в I веке н.э. Потому в английских колыбельных песнях ярко проявляется образ Бога, Богородицы, Иисуса, ангелов и отсутствуют фольклорно-мифологические образы древности, за исключением образа фей.

Сходства в образной системе объясняется скорее не историко-генетическим взаимодействием, происходившим между двумя культурами, а типологической, аналогичной модели мышления, присущей большей части человечества на подсознательном уровне, так как образы, используемые в колыбельных русской и английской литератур, не несут особой национальной маркированности и не представляют собой языковую картину мира. Это предметы окружающего мира: небесные светила, домашние животные.

Из этого следует, что различия в историческом развитии в национальных мировоззрениях кроются в основных предпосылках для создания образной системы любых литературных жанров, что особенно проявляется в устном народном творчестве, как особой форме проявления коллективного этнического сознания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Горкин А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. – М.: «Росмэн», 2006. – 1680 с.

2 Тексты русских народных колыбельных [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baby-sleep.ru/articles/29-russkie-narodnye-kolybelnye>

3 Русские народные колыбельные [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.u-mama.ru/read/obaby/text/lullabies/3851.html>

4 Капица, Ф.С., Колядич М.Т. Русский детский фольклор. – М.: Флинта-Наука, 2017. – 316 с.

5 Власова О. Специфика северокарельских колыбельных // Мир детства и традиционная культура. – М., 1996.

6 Капица О.И. Детский фольклор. – Л.: «Прибой», 1928. – 222 с.

7 Мартынова А. Н. Детский фольклор. Поэтические жанры // Детский поэтический фольклор: Антология / Сост. А. Н. Мартынова. – СПб., 1997. – 577 с.

8 Lullaby! Heart-songs for baby and mama [Electronic resource]. – N. Y., 1870. – URL: <https://hymnary.org/hymnal/LHBM1870>

9 Простые колыбельные на английском [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pesochnizza.ru/english/prostye-kolybelnye-na-anglijskom>

Ж.С. Бейсенова, Е.Е. Амангелді

Орыс және ағылшын мәдениетінің материалдары арқылы олардық әлпеш фольклорының функционалдық жүйелерін талдау

ЕҰУ-де. Л.Н. Гумилев,
Астана қаласы, Қазақстан

Бұл мақалада орыс және ағылшын мәдениетінің әлпеш фольклоры, атап айтқанда, әлпештеу әндерінің ерекшеліктері қарастырылды. Жиналған деректер жіктелді және жүйеленді: әлпеш фольклорының жиі кездесетін топтарының образдары қарастырылды және олардың атқаратын қызметтері айқындалды. Осы негізгі екі топқа салыстырмалы талдау жасалынып, екі мәдениеттің арасындағы ұқсастықтар мен ерекшеліктер ажыратылды.

Zh.S. Beysenova, E.E. Amangeldi

Comparative and comparative analysis of the image and functional systems of varieties on the material of russian and english cultures

ENU them. L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

This article reflects the features of oral folk art of Russian and English cultures on the material of the mother folklore, in particular - lullabies. The collected material was classified and systematized: the main groups of images most often found in lullabies are highlighted, and the main functions that this genre of mother folklore performs are defined. Taking into account these two main factors, a comparative analysis was performed, in which the similarities and differences between the two cultures are clearly manifested.

УДК 82.801.6.83.1751

А.Т. Жаманкозова

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан, e-mail: arilana70@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ГЕРОЯ ПОВЕСТИ Д. ИСАБЕКОВА «СҮЙЕКШІ»

В статье раскрыты социальное мышление героя, истоки и причины рабской психологии. Состояние безразличия неизменно ведет к духовной деградации личности. Духовная свобода есть важное условие сохранения человеческого в человеке. Для этого необходимо освободить разум от рабского сознания, сохранить нравственные ценности и ориентиры, проявить силу характера. Автор приходит к выводу, что связь между мыслью и действием не зависит от социальных обстоятельств.

Ключевые слова: мышление, социум, свобода, нравственность, имплицитность, символ, мысль, действие, обстоятельства, сознание.

Произведения Дулата Исабекова отражают социальный мир и различные ситуации в нем, где герои по-разному воспринимают друг друга и рефлексируют на обстоятельства. Автор обращается к реалиям казахского аула, в центре изображения становится судьба человека. Писателя интересует, прежде всего, сознание героя и его осознание своей роли в человеческом обществе. На первый план выступают такие понятия как отчаяние и вера, сущность и личность, смыслоустройство и бытие.

В центре повествования повести Д. Исабекова «Сүйекші» – рассказ о несчастном человеке, ставшим заложником-слугой, а затем копателем могил. Перманентным состоянием героя являются одиночество, страдания и раннее сиротство: «Жаз өтіп, күз келді, бірақ, қайта оралған әке болмады. Сонау беткейден бері құлаған сары жолдан қылтиған қара көрінсе де «әкем бе екен» деп екі көзі төрт болып, тумай жатып жалғыздық жапасын шеккен қаршадай аманат бала тірі жетім, кісенсіз тұтқын боп жол тосумен жата берді» [1, 245]. Суровая действительность сделала мальчика несчастным: «Мейірімсіз тағдыр түк таппағандай бейкүнә, дәрменсіз баланы осылайша тумай жатып тәлкекке айналдырды» [1, 247]. Тунгышу 31 год, но он не задумывается в чем смысл и предназначение человека на земле. Для чего рождаются и умирают.

Герой никак не выражает своих эмоций: он не смеется, не грустит, не мечтает, не любит, не думает о создании семьи и продолжении рода. Все человеческое ему чуждо. Вокруг него жестокий враждебный мир, а потому герой чувствует только безысходность своего положения и от этого происходит отчуждение героя, он становится безразличным ко всему. «Бәрібір» («все равно») – ключевое слово в повести, поскольку оно точно характеризует мировосприятие Тунгыша. Состояние безразличия – качественный показатель мироощущения героя. И это страшно. Это настораживает читателя. Будучи двадцать два года заложником-слугой, герой утратил все естественные человеческие эмоции и переживания. Есть только его telos, но нет души.

Писатель показывает нам жестокий мир и человека в нем. Его способность или неспособность сохранить свои морально-нравственные категории и ценности. Автор последовательно проводит мысль о необходимости осознания каждым индивидом ответственности за свою судьбу и обретения смысла жизни на земле. Жизнь героя превратилась в бессмысленную смену дня и ночи, Тунгыш не стремится ни к чему, ему все равно. Страх и отчаяние сменило безразличие. И это страшно. Критик, культуролог Алия Болежанова пишет: «... «Сүйекшідегі» Үкітайлардың өздері тағдырын тәлкекке ұшыратқан Тұңғыштан ақыр соңында жеңіліс тауып, жер болатыны да сондықтан. Осы ретте Дулат шығармаларының ой саз-әуені екі регистрде – трагедиялы өмір және сол өмірдің өзінде адам бола білу яғни өз өміріне өзі мағына бере білу бақыты – естілетінін айту орынды. Тағы бір ой ұшығын шығарсақ, жазушы Исабеков кішкентай адамдардың, «қор болғандардың» жоғын жоқтаушы екендігі туралы белгілі бір деңгейде қалыптасқан ұғым бар. Бұл адамның үлкен-кішілігін қоғамдық-әлеуметтік иерархиядан алар орнына қарап бағалаудың өмірден әдебиетке де көшуінің белгісіндей. Ал, шын мәнінде кеңірек аядан қарастырғанда Дулат үшін кейіпкері, яғни қандай да адам, әлеуметтік иерархиясына қарамастан нақты болмыстағы жеке тұлға» [2, 11]. Действительно, писатель раскрывает перед нами способность или неспособность человека придать смысл своему существованию вне зависимости, какую ступень занимает герой в социальной иерархии общества. Автор исследует психологию своего героя, раскрывая его эмоциональное состояние в различных ситуациях. Удачный побег не принес радости Тунгышу, существование героя все также беспечно, его сознание не воспринимает мир во всем цвете радости и печали, чести и бесчестия, смысла, морально-нравственных ценностей и переживаний. В романе читаем: «Бірақ ол бостандық алдым екен деп ойлаған жоқ, жиырма екі жыл бойы мойнына сор боп мінген аманат бәлекеті әйтеуір артта қалды-ау деп қуанған жоқ. Мына қараңғылықтың ар жағында не бар, ертеңгі таңы қалай атпақ, тураған еттей боп зу ете шығатын қып-қысқа өмірдің енді былайғысында жаны шықпаған кеудесін тағы қайда сүйретеді, алда не күтіп

түр? Ол мұның бір де біріне көз жіберіп ой тоқтатпады, тоқтатуға шамасы да болған жоқ, тіпті өзінің қайда кетіп бара жатқанын да білмеді» [1, 263].

Дулату Исабекову важно показать, *что* изменилось в сознании героя: Тунгыш не только не осознает первоначального родового предназначения мужчины-казаха на земле, но и не обретает истинного смысла жизни. М.Х.Аргынбаева пишет: «По Исабекову, жизнь – не наслаждение, мир суров к человеку, если он не находит сокровенного смысла жизни. ... Этические категории для автора и его героев – не просто понятия, но, прежде всего, фундамент, на который они опираются в жизни, то, что помогает жить и чувствовать себя человеком. Этическое, нравственное сознание ставится прежде любого другого, только на нравственных началах понимания добра и зла строится человек и его бытие в мире» [3, 11]. Личность человека как уникального индивидуума с определенными способностями и чертами характера, моральными устоями и мечтами, пересаженная из родной почвы в чужую, остается неизменной. Поэтому адаптация Тунгыша в новом для него качестве и его поведение зависят только от него самого. Утрата самоуважения героя приводит к духовной деградации Тунгыша, пронизывая его разум острым ощущением гибели и ничтожности земной жизни. Он не видит для себя путей спасения, нет для него радости жизни, как нет цели и веры в завтрашний день. Кандидат филологических наук, доцент Д.К. Неталиева пишет: «Тартыстың кейіпкер әрекетіне әсері түрлі деңгейде болады. ... Тұңғыш («Сүйекші» повесі) сол қалпында қалып қояды. ... Тұңғыш жағдайының күрт төмендеуі оның бойына момындық әбден орнығып алуынан болған» [4, 13]. Перенос центр мира в человеческую душу, писатель не разобщает человека с миром, уводя его с пути познания закономерной связи человека и общества, автор показывает бесцельность и никчемность существования Тунгыша.

Условно жизнь героя представлена тремя ситуационно-событийными периодами: в начале жизни, когда он был заложником-служгой, в середине – нищим, и в конце – могильщиком. 15 лет Молчун (теперь у героя новое имя) ходил по аулам в поисках подаяния. Ремесло нищего несколько не смущало его. И даже встречи с разными людьми, добрыми или злыми, не заставили его изменить свое отношение к миру. В 46 лет Молчун становится могильщиком. Имплицитная информация в произведении содержится в самом тексте и выражается при помощи символов и описаний жизнеустройства героя. Ветхость и нищета последнего пристанища Молчуна напоминает всю серость его впустую прошедшей жизни. Отсутствие стекол в окне свидетельствует об отсутствии связи с внешним миром. Нет восприятия и мироощущения радостей бытия. Ведь окно – это свет, это надежда, это будущее. Единственное занятие, приносящее удовлетворение и «удовольствие» для героя повести – выкапывание свежих могил. Он не гнушается «примерять могилы на себя»: ложится в них, чтобы узнать удобно ли будет покойному. Все ли он сделал правильно. Все ли выкопал по законам шариата: «Ертемен тұрып қолына кетпені мен күрегін, сүйменін алып, қала сыртындағы қорымға қарай ілбиді. Келген бетте сол баяғы бір қалыпты қимылмен жайбарақат жер қазуға кіріседі. Өзекті жерде өлім бар, бұ қаладан күніне екі-үш адам ақырет сапарға аттанып тұрады. Бұған ол да әбден үйреніп алған. ...әр молаға өзі жатып көріп, тар болса үңгіп, белгісіз марқұмға іштей иманды бол айтады да, үсті-басының шаңын қағып ымырт үйіріле үйіне қайтады. Мұны шаһардағы көп адам біледі, ал бұл олардың бір де бірін танымайды. ... Және кім болса ол болсын хан ба, қара ма, мүсәпір ме, кісәпір ме, жас па, кәрі ме – оған бәрі бірдей» [1, 236]. Молчун получает удовольствие от одного: от копания могил. В сцене последнего посещения им кладбища каждая могила кажется ему близкой и родной. Молчун не хочет расставаться с кладбищем, это – его детище, его призвание. Внутренняя деградация, неспособность индивида к осознанию собственной полноценности, отсутствие связи с миром живых формируют сознание героя: «Адам тозаққа да үйренеді деген рас екен-ау, әйтпесе, қорымды кимау, қорымға бауыр басып, оның сұп-суық сұсты бейнесі көзге ыстық көрінуі деген ойға оғаш, құлаққа жат нәрсе ғой. Бұл қабірлердің көбісін осы қазған, оған бәрі таныс» [1, 277]. Дулат Исабеков впервые в казахской художественной прозе изображает рабскую психологию, рабское

сознание, о котором писал Николай Бердяев. Молчун выступает человеком с рабским сознанием, он добровольно отрекся от мира, не хочет ничего менять и предпринимать, потому что так ему легко и удобно жить. Каждодневная работа доведена героем до автоматизма, Молчун не пытается думать, ему не нужна свобода моральная и независимость духовная. Герою даже нравится такая жизнь. Он истребил в себе все человеческое. Разум, дух, свобода мысли – все то, что составляет внутренний стержень личности, отсутствует в герое.

Стремление к свободе характеризует сильную духом личность, потому что любая свобода – сложна. Только сильный человек может быть по настоящему свободен, но не каждый способен быть свободным разумом, так как, по Н.Бердяеву, рабом быть удобно и спокойно. Удобно никому не возражать, не иметь собственного взгляда, не выражать своей позиции и не замечать несправедливого. Удобно не бороться за честь и достоинство, не пытаться изменить мир к лучшему. Духовная нищета, страх потери материальных благ (карьеру, богатства, престижа, материального комфорта) порождают зависимость духовной свободы от этих условностей, заставляя человека закрывать глаза на несовершенства реальной жизни, на унижения и боль, причиняемые окружающими. Эта несвобода порождает рабское сознание, человек становится либо безразличным ко всему, либо искусственно изолируется от всего неудобного, подавляя в себе духовные начала.

Духовная свобода – трудное, но важное условие для того, чтобы человек мог быть действительно личностью. Человеческое в человеке поддерживает именно это. Рабство, напротив, лишает человека свободы духа. Рабы освобождены от ответственности за целый мир и человека в нем, рабы заняты собственным благополучием, поэтому способны льстить, лицемерить, изворачиваться, тогда как свободный человек ответственен за все происходящее в мире. Свободному человеку до всего есть дело, он безразличен к негативной стороне жизни и способен противостоять ей, рискуя своим спокойствием и сытостью. Следовательно, любовь к свободе, желание освобождения от зависимости условностей мира – свидетельство духовной свободы, победы духа над материей. Но на это способны только сильные личности, которых не пугают трудности борьбы за свободу духа.

Аристотель писал: «...испытывают страх те, которые, как нам кажется, могут пострадать, и притом [они боятся] каких-то людей и таких-то вещей и тогда-то. Недоступными страданию считают себя люди ..., находящиеся в высшей степени благоприятных условиях ..., а также люди, ... что перенесли уже всевозможные несчастья, и которые поэтому окаменели по отношению к будущему, подобно людям, забитым уже до полусмерти» [5, 195]. Молчун относится к людям, «забитым до полусмерти». Поэтому им овладело полное безразличие ко всему, этим объясняется его рабское сознание. Куда его везут, что хочет предложить ему Укитай, какой грех испытывает он по отношению к Тунгышу – герою уже давно безразлично. Автор не снимает ответственности со своего героя, писатель уверен, что каждый должен преодолевать трудности и несчастья сам, сохраняя при этом внутреннюю систему ценностей. В противном случае, возможно лишь жалкое подобие жизни. Писатель словно напоминает своему читателю древнюю истину: не бойтесь, что ваша жизнь закончится, бойтесь того, что она так и не начнется. Доктор филологических наук, профессор К.Алпысбаев считает, что мысль всегда дает свободу духу и сознанию человека. Только при свободном мышлении личность может познать себя и свою роль в истории в полной мере. Профессор К.Алпысбаев пишет: «... ой азаттығы адамның рухына, ойсанасына, жасампаздығына еркіндік береді. Міне, осындай еркіндіктер арқылы адам өзін, өзінің тарихындағы құн-бағасын жан-жақты тани түседі» [6, 15].

Д. Исабеков показывает нам обреченного героя. Молчун в повести практически не вступает и не ведет диалоги с другими персонажами. Его отношение к происходящим событиям автор раскрывает через поток сознания героя. Но его мысли ужасают: «Су үймелейді дейді. Нағылған су. Топырағы құп-құрғақ. Қандай жақсы жер!» [1, 237]. Прах смерти – вот, что составляет ценность для Молчуна. Доктор филологических наук, профессор В.Е.Хализев пишет: «Смысл одновременно присутствует в человеческой

реальности и ей внеположен. Жизнь проникнута энергией смысла (ибо стремится совпасть с бытием), но не становится сколько-нибудь полным его воплощением: то приближается к нему, то от него удаляется. При этом смысл (таков его собственно герменевтический аспект) так или иначе, наличествует в субъективно окрашенных высказываниях, их толкованиях (интерпретациях) и (шире) в общении людей» [7, 109]. Жизнь Молчуна не наполнена энергией смысла, бытие героя нисколько не совпадает с высоким предназначением человека на земле. Он ни с кем не общается, не знает своего возраста, ничем не интересуется и для окружающих только могильщик. Всё его поведение доказывает не духовное возвышение, обретение героем вечного, высокого, а смыслоутрату бытия.

Повесть имеет кольцевую композицию. Что, безусловно, имеет большое художественное значение. Автор начинает повествование с описания героя-могильщика и завершает его смертью. Был ли Молчун, нет ли, никто после его смерти и не вспомнит о нем. Молчун пришел из неизвестности и ушел в небытие, словно и не жил в этом мире: «...белгісіз жақтан белгісіз боп келіп еді, белгісіз боп кетіп барады. Бұл жоқ болса да таңның атысы, күннің батысы бір тынбайтын күйбең тіршілік тоқтап қалмайды, олар мұнсыз да туып, мұнсыз да өмір сүріп, мұнсыз да дүние сала береді» [1, 278]. Герой повести лишен характерности. Он так и не совершает в произведении ни одного сколько-нибудь значительного поступка. Он – пассивный участник потока жизни. Дулат Исабеков наглядно показывает, что бедность, безысходность, бесправие слабого, беззащитного человека не могут иметь в своей основе только общественные причины. Каждый человек сам строитель своей судьбы. Дулату Исабекову важно защитить в человеке человеческое, показать катастрофичность и необратимость рабского сознания. Погружаясь в психологию своего героя, автор исследует вечную, как мир, проблему человека и общества, роль и значение индивидуальности в мире. Судьба отдельно взятой личности раскрывается через точно подобранные детали, манеру поведения, национальный колорит, психологию. Доктор филологических наук, профессор М.Х.Хамзин, характеризуя стиль писателя Д.Исабекова, совершенно верно пишет: «Дулат Исабеков шығармашылығына жан дүниесіне кіре отырып, адам тағдыры, қоғам келбеті, кейіпкерлердің психологиялық жиынтық болмысы сияқты қасиеттерді аса бір сыршылдықпен ашып көрсетеді. Домбыраның қос шегіндей, «Адам. Қоғам» дейтін қос мүддені назардан тыс қалдырмайды» [8, 77].

Таким образом, изменение поведения героя произошло не под влиянием объективных обстоятельств, а под влиянием его собственного отношения к ним. События могут восприниматься как связанные между собой, хотя на самом деле никакой связи нет. Заложник, нищий и могильщик – события, которые никак не взаимосвязаны между собой и стали возможными благодаря социальному мышлению героя. Изучение социального сознания Тунгыша позволяет нам понять механизм формирования его убеждений и сделать вывод об ошибочности его мыслительных стратегий. Связь между мыслью и действием, характером и поведением не зависит от социальных обстоятельств. Поведение человека в обществе определяется его убеждениями и чувствами, и для того, чтобы изменить поведение, нужно изменить сердце и разум личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Исабеков Д. Сүйекші // Исабеков Д. Бес томдық шығармалар жинағы. 1 том. Повестер. – Алматы: Өлке, 2003. – 400 б.
- 2 Бөпежанова Ә. Болмыспен бетпе – бет // Исабеков Д. Бес томдық шығармалар жинағы. 1 том. Повестер. – Алматы: Өлке, 2003. – 400 б.
- 3 Аргынбаева М.Х. Концепции человека и мира в казахской литературе (1970-1980 годы). Автореферат дисс. канд. филол. наук. 10. 01. 02 – казахская литература. – Алматы: ТОО “Арыс”, 2005. – 30 с.
- 4 Неталиева Д.Қ. Д.Исабеков повестеріндегі ұлттық мінез сипаты. Филол. ғылым. кандидаты ғылыми ... дисс. автореф. 10. 01. 02 – қазақ әдебиеті. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 30 б.

- 5 Аристотель. Риторика. – Санкт - Петербург: Издательский Дом «Азбука - классика», 2007. – 352 с.
- 6 Алпысбаев Қ. Қазақ әдебиетіндегі тарихы шығарма: таным және көркемдік. – Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2008. – 232 б.
- 7 Хализев В.Е. Теория литературы. Учебник. – М.: Высшая школа, 2002. – 398 с.
- 8 Хамзин М.Х. Қазіргі қазақ романы: Оқулық. – Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2001. – 205 б.

Аталмыш мақалада бас кейіпкердің әлеуметтік сана, құлдық психологияның себеп-салдары ашылған. Қызықпаушылық пен надандық адамның рухани тозуына апарып соғады. Адамның басты белгісі рухани азаттық боп көрінеді. Ол үшін тұлғаның ой санасы азат болу керек, моральдық құндылықтар мен талаптар қатар қөріну керек. Автор ой мен іс әлеуметтік жағдайларға тәуілді емес екенін дәлелдейді.

In article the social thinking of the hero, sources and the reasons of slave mentality are opened. The condition of indifference conducts to spiritual degradation of the personality. Spiritual freedom is an important condition of preservation human in the person spiritual freedom is an important condition of preservation human in the person. For this purpose it is necessary to exempt reason from slave consciousness, to keep moral values and reference points, to show a strength of mind. The author comes to a conclusion that communication between thought and action doesn't depend on social circumstances.

УДК 82.54.78

Р.М. Мусабекова

кандидат филологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан, e-mail: roza709@mail.ru

**КОНЦЕПЦИЯ СУДЬБЫ ХУДОЖНИКА В УСЛОВИЯХ ДЕСПОТИЧЕСКОЙ
ВЛАСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА МИХАИЛА БУЛГАКОВА
«ЖИЗНЬ ГОСПОДИНА ДЕ МОЛЬЕРА»)**

В статье «Концепция судьбы художника в условиях деспотической власти» (на материале исторического романа Михаила Булгакова "Жизнь господина де Мольера") рассматриваются проблемы теоретико-исторической литературы, связанные с известным русским писателем М. Булгаковым. Главное в исследовании - концепция судьбы художника в условиях деспотической власти. По мнению автора, творческий процесс, пройденный драматургом, наглядно представлен писателем в конце романа. Михаил Афанасьевич посвящает их знаменитым трудам Мольера, таким как «Мизантроп», «Амфитрион», «Джордж Данден», «Женщины-ученые» и комедия «Иллинойс». В своей статье автор подчеркивает, что, создав Мольера, открыв свой творческий потенциал, Михаил Афанасьевич показал креативную концепцию Мольера, которая отличалась от официальной версии. Советская идеология представляла всех известных людей прошлого и настоящего как миф. Вот почему было необходимо отобразить литературную творческую работу гения как нечто особенное и необычное, чего не могут сделать простые люди. Исследователь приходит к выводу, что М. Булгаков посвящает свой роман «Жизнь господина де Мольера» французскому драматургу, который на протяжении многих лет определял дальнейшее развитие мировой драмы.

Ключевые слова: комедия, герой, творческий процесс, пьеса, драматург.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование литературной генеалогии произведений М. А. Булгакова о Жане Батисте де Мольере позволяет выявить ее истоки и связать их с пьесой «Кабала святош». Симптоматично движение Булгакова от пьесы к роману, обусловленное повторным обращением к фигуре драматурга, оказавшего исключительное влияние на развитие русской литературы. В пьесе «Кабала святош» судьба великого французского драматурга показана на излете его творчества, последних трех лет жизни, травли иезуитами за «Тартюфа», «Дон Жуана», «Мизантропа». Важно отметить, что теме Мольера в творчестве Булгакова 30-х годов предшествовали комедии, работа над романом «Мастер и Маргарита», инсценировками «Мертвых душ», «Войны и мира», трагедия, пьесы о Пушкине — «Последние дни» (1934-1935) и Мольере — «Кабала святош» (1930-1936), «Полоумный Журден» (1932), роман «Жизнь господина де Мольера» (1933).

Традиции Мольера вызвали к жизни произведения А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. В. Сухово-Кобылина и др. В 20-е годы XX века поэтику Мольера можно обнаружить и у Булгакова: в цикле фантастических рассказов, фельетонов, пьесах «Зойкина квартира», «Блаженство», «Иван Васильевич» и др.

В основе интереса Булгакова к теме двух гениев — «правда исторических обстоятельств» [1] и сходство их судеб с судьбой русского писателя. Борис Соколов в Булгаковской энциклопедии пишет о первом названии романа следующее: "Первым названием беллетризованной биографии стало следующее: “Всадник де Мольер. Полное описание жизни Жана Батиста Поклена де Мольера с присовокуплением некоторых размышлений о драматургии”. Титул “всадник” (буквальный перевод с французского слова “кавалер” [2].

Название книги «Жизнь господина де Мольера», очевидно, было дано вдовой писателя Е. С. Булгаковой при подготовке романа к публикации в альманахе «Литературная Москва» в 1956 году (издание тогда не осуществилось). Но замечательное произведение было впервые опубликовано издательством «Молодая гвардия» только в 1962 году.

Редактор серии «ЖЗЛ» А. Н. Тихонов в своем развернутом резко отрицательном отзыве на роман М. Булгакова «Жизнь господина де Мольера» не согласился с булгаковским Мольером. И предложил переделать его. Редактору А. Н. Тихонову не понравился: «молодой развязный рассказчик, который страдает любовью к афоризмам и остроумию, он постоянно вмешивается в повествование со своими замечаниями и оценками, почти всегда мало уместными и двусмысленными... книга в теперешнем виде не может быть предложена советскому читателю». На что Михаил Афанасьевич в своем ответном письме написал: «Для того чтобы, вместо «развязного молодого человека», поставить в качестве рассказчика «серьезного советского историка», как предлагаете Вы, мне самому надо бы быть историком. Но ведь я не историк, я драматург, изучающий в данное время Мольера. Но уж, находясь в этой позиции, я утверждаю, что я отчетливо вижу своего Мольера. Мой Мольер и есть единственно верный (с моей точки зрения) Мольер, и форму для донесения этого Мольера до зрителя (читателя Б.С.), я выбрал тоже, не зря, а совершенно обдуманно».

Замечания, сделанные А. Н. Тихоновым в отношении «Мольера», касаются именно тех мест, которые делают книгу особенными, привлекательными для читателей. По советским канонам биография современников Мольера, как Пьер Корнель (1606-1684), Жан Расин (1639-1699), Клод Эманюэль Шапель (1626-1686), являлись положительными примерами, и упоминать об их пьянстве и интригах было дурным тоном. Творческая личность ревнителей канона не интересовала. Карикатура, но не живой человек со всеми его сопутствующими недостатками была для них важнее всего. А если быть точнее то, желаемое выдавать за действительное.

Актуальность романа Булгакова о Мольере обусловлена как злободневной во все времена проблемой художника и власти, так и возможностью прочтения романа в контексте судьбы писателя XX века. Кроме этого, внимание к литературной действительности романа в

его многослойной иерархии, тексту, взятому в его имманентной сущности, позволяет нам выявить место романа в русской и мировой молериане.

Достижение заявленной темы связано с теми аспектами концепции судьбы художника в условиях деспотической власти в романе, которые обусловили своеобразие жанра романа. «Те два человека, за жизнью которых я слежу, король Франции и директор труппы Пале-Рояля», — пишет в одной из заключительных глав романа автор [3, 174]. Этот фрагмент проецируется на жизнь Булгакова и дает возможность установить параллель между писателем в период создания романа и французским «драматургом божией милостью» Мольером, Сталиным и Людовиком XIV. Данный фрагмент отражает своеобразие жанра романа Булгакова. Это не просто автобиография. Центральная проблема романа — художник и власть — расширяет поле художественного исследования и делает проблему художника и власти универсальной как в национальном отношении, так и временном аспекте. Не случайно к главе 24 «Он воскресает и вновь умирает» автор предпослал эпиграф из «Театрального разезда» Гоголя: «Странно, что наши критики никак не могут обойтись без правительства. Без него у нас не развяжется ни одна драма» [3, 174]. Историческая и литературная параллель облечены в особую булгаковскую иронию. Обратив внимание читателя на две мысли, возникшие у короля и драматурга в 1667 г.: у короля — подчинить себе испанские владения в Нидерландах, у королевского комедианта — переделка Тартюфа с добродетельным королем в финале, Булгаков дает такой комментарий: «Слава полицейскому офицеру и слава королю! Без них я решительно не знаю, чем бы господин де Мольер развязал своего «Тартюфа». Равно как не знаю, чем бы, по прошествии лет ста семидесяти примерно, на далекой моей родине другой большой сатирик развязал бы свою довольно известную пьесу «ревизор», не прискочи вовремя из Санкт-Петербурга жандарм с конским хвостом на голове» [3, 175].

Упомянутый эпиграф выявляет не только поле для широких суждений о типологии произведений Мольера и Гоголя, но и отражает обоснование автором романа подхода — унифицировать историко-литературную проблему и вписать ее в поле тенденций развития общества. В пору преддверия политических репрессий, гонений на интеллигенцию, роман приобретал зловещую пророческую силу.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Возможность выявления сходства творческой судьбы автора и его героя дополняет понятие творческой личности определением основных приемов булгаковской концепции Мольера, оперирующей фактами биографии, творчества драматурга, оценками его литературной деятельности, вкраплением эпиграфов комедиографа («комедианта») в текст романа, интерпретирующими заголовками текста в художественной стратегии Мольера.

Здесь следует обратить внимание на понятие молерианы, в том числе русской, чтобы обособить место Булгакова в ней. Молериана в тексте имеет широкую перспективу: здесь упоминания о Жорж Санд как авторе пьес о Мольере, а в «Описании комедиям что каких есть в Государственном посольском приказе мая по 30 число 1709 года» упомянуты следующие пьесы Мольера — «О докторе битом» (он же «Доктор принужденный») и «Порода Геркулесова, в ней же первая персона Юпитер». Первая — «Лекарь поневоле», вторая — «Амфитрион», разыгранная Мольером и его труппой в присутствии Петра Ивановича Потемкина, посланника царя Алексея Михайловича.

Мистифицируя читателя, принимая на себя от начала романа до конца шутливый, иронический, местами саркастический тон, повествователь, в частности, апеллирует к ученым, которые «расскажут вам о том, насколько грибоедовский Чацкий похож на Альцеста-Мизантропа, и о том, почему Карло Гольдони считают учеником этого самого Поклена, и о том, как подросток Пушкин подражал этому Поклену, и много других умных и интересных вещей. Я во всем этом плохо разбираюсь» [3, 12]. В общем контексте романа ключевой формулой становится признание и поведение Людовика XIV. Сняв шляпу, когда сообщили о смерти Мольера, он произносит: «Мольер бессмертен».

В булгаковской концепции судьбы можно выделить несколько пластов. Прежде всего, это художественный прием, известный по таким произведениям: Маяковский говорит с Пушкиным, Олжас Сулейменов с «Пушкиным» («поэт черен, как сапог»), Марина Цветаева пишет посвящение Блоку и наоборот, Анна Ахматова — О. Мандельштаму. Можно долго перечислять этот ряд, актуализирующий диалогический дискурс русской литературы. Своеобразие булгаковского приема состоит в диалоге с бронзовой статуей. Описание «неподвижно сидящего между колоннами человека» в прологе: «Вот он, лукавый и обольстительный галл, королевский комедиант и драматург! Вот он — в бронзовом парике и с бронзовыми бантами на башмаках! Вот он — король французской драматургии!» [3,15] находит логическое завершение в эпилоге, создавая ключевую композицию и замкнув сходство судеб двух писателей в единый узел.

Вторым уровнем булгаковской концепции судьбы Мольера являются биографические детали и особенности портрета: хилый первенец, белокурый пухлый мальчик, белокурый толстогубый мальчик, созерцатель, пухлый созерцатель, настоящий лукавый комедиант. Повторение детали также обладает определенной ролью: это постоянство характера и узнаваемая деталь: «Он явился в столицу с шляпой на отлете и с подобострастной улыбкой на пухлых губах» [3, 82].

Булгаковская концепция судьбы Мольера может быть представлена в системе этических оценок: беспокойный герой, безумный и нераскаянный, лукавый заика, некрасивый гримасничающий человек, выскочка, королевский камердинер и обойщик, *драматург божьей милостью, сочетал с необыкновенными способностями честность и приятное обращение, болезненно ревнив*. Эволюция формул в неожиданный по силе драматического звучания вывод - сравнение с одиноким волком: Одинокий волк, ощущающий за собою дыхание резвых собак на волчьей садке [3, 147] может быть поставлена в один ряд с метафорой О. Мандельштама, сравнившего время с веком-волкодавом. Ирония, выбранная Булгаковым как сквозной прием повествования о комедианте, достигает кульминационного накала в драматической интонации.

Концепция имени — еще один уровень, позволяющий писателю констатировать становление драматурга: «[...] Жан Батист с момента основания Блестящего театра перестал существовать, и вместо него в мире появился Жан Батист Мольер». Булгаков приводит версии появления имени и заключает: «словом, он стал — Мольер» [3, 49]. Другое написание имени — Морлиер — отражает присутствие иронического ономастикона как способа подчеркнуть величие этого человека.

Зрелость французского автора комедий и неудачных трагедий показана как результат взлетов и падений, сменявших друг друга с катастрофической скоростью. В 24 года это «прожженный профессиональный двадцатичетырехлетний актер, выдавший всякие виды», но вместе с тем фанатичное упрямство героя не может не восторгать нас: «Это человек не мог сделаться ни адвокатом, ни нотариусом, ни торговцем мебелью» [3, 54]. Подробности биографии вплетены в булгаковскую концепцию Мольера и с точки зрения любви к театру с детства. Замечанию о том, что ему «нравились бургонские фарсы, грубые и легкие фарсы, заимствованные большею частью у итальянцев и нашедшие в Париже прекрасных исполнителей» [3, 21], автор придает не меньшее значение, чем признакам внешности, особенностям характера, его заиканию.

Вводя в текст романа произведения Мольера, Булгаков придерживается такого приема — концепция имени героя как концепция ее автора. Так, Буало говорит Мольеру: «Поверьте, нехорошо, что автор «Мизантропа» .. мизантроп!» [3, 203].

Исследователи неоднократно обращали внимание на монологическую форму романа. Монологическая повествовательная традиция выявляет для Булгакова возможности с позиций оценки произведений Мольера и создания литературной среды романа. Монолог в романе интересен как элемент полемики автора со слухами: «Не хочу я верить этим пустым рассказам! (спорит со слухами, что прототипом Гарпагона был его Поклеен - отец.)» [3, 16]. Или: «Каким образом можно сделать такую вещь, мне непонятно: в течение пяти дней он

сочинил, прорепетировал и сыграл трехактную комедию-балет с прологом» («Любовь-целительница, или Врачи») [3, 164].

Монологический прием в прологе создает не только интонацию доверительности («Я разговариваю с акушеркой»), вводит мотив посвященного, но и мотивирует роль своего рода летописца жития Мольера: «Передавать его не стану» (о разговоре между отцом и сыном Покленами, когда сын отказался быть обойщиком) [3, 31].

Концепция судьбы художника в условиях деспотической власти в романе опирается и на такую линию: автор — профессиональный читатель— писатель. Так, Булгаков обращает внимание читателя на сходство финалов комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» и «Мизантроп» Мольера: «Есть сходство между этими финалами? Ах, мой бог! Я не знаток, пусть в этом разбираются ученые» [3, 12]. Здесь имеет место ироничная мимикрия, являющаяся излюбленным приемом Булгакова в романе. С одной стороны, автор лукавит, выставив себя профаном, с другой — рассыпанная на протяжении всего романа ирония оправдана в данном эпизоде лукавостью героя как одной из постоянных черт его характера, постоянством лести у него как стратегии с королями. Эта же ирония организовала и заголовки романа. Например, «Для вящей славы божией» — о годах учебы в Клермонском коллеже.

Ирония структурирует и авторские комментарии: «И точно, мир он удивил. Первой жертвой этого удивления стал многострадальный Поклен-отец» [3, 44]. Акцент на писательском, творческом компоненте значим и в признании автора, проливающим свет на его внимание к персоне Мольера. Булгаков пишет в прологе: «Другое занимает меня: пьесы моего героя будут играть в течение трех столетий на всех сценах мира, и неизвестно, когда перестанут играть. Вот что для меня интересно! Вот какой человек разовьется из этого младенца!»

Стремление понять причину провалов трагических произведений и постановок трагических произведений, в том числе — П. Корнеля, открывает для нас Булгакова-исследователя и новаторство Мольера в области комедии: «Мольер с самых первых шагов своих на сцене еще в Блестящем Театре хотел создать школу естественной и внутренне совершенно оправданной передачи со сцены драматургического текста» [3, 95].

Однако, оправданная для комедий, она была совершенно неприменима в трагедии.

Ирония Булгакова в рамках концепции судьбы художника в условиях деспотической власти значима и принципиальна как авторская позиция. В этой авторской системе эстетических координат можно выделить и парафразы — оценки литературных героев и писателей по отношению к Мольеру: «Ум его был зашнурован, по словам Мефистофеля, в испанские сапоги» [3, 35].

В булгаковской концепции судьбы художника в условиях деспотической власти значимо влияние Гассенди, человека с беспокойным умом, эпикурейца и критика Аристотеля (признак вольнолюбца). «Вот кто отшлифовал моего героя! Он, этот провансалец с изборожденными страстями лицом!» и указание на то, что Гассенди привил Мольеру «любовь к ясному и точному рассуждению, ненависть к схоластике, уважение к опыту, презрение к фальши и вычурности» [3, 38], расширяют границы односторонней интерпретации драматурга как буржуазного бытописателя нравов Парижа в советской мифологии.

Концепция судьбы художника в условиях деспотической власти реализуется и в системе эпиграфов, которые можно классифицировать как пласт русской молерианы в тексте романа, а также с точки зрения вхождения в текст произведений Мольера как литературной действительности. Эпиграф Антиоха Кантемира: «Молиер был славный писатель французских комедий в царство Лудовика XIV» [3, 9] - отражает традицию восприятия Мольера русским сознанием и исторические корни воздействия Мольера на русскую литературу 18 века.

Не меньшую роль в раскрытии творческой личности Мольера играют эпиграфы из произведений Мольера и французской литературы.

Например, эпиграф к главе 12 «Малый Бурбон» представляет анаграмму: Эломир – Молиэр: «На удивленью всему миру, В Бурбон вселили Эломира» (из пасквиля «Эломир-ипохондрик, 1670 г.»). Здесь явлена такая особенность историзма Булгакова, как воспроизведение фактов, событий творческой биографии — сочинение пасквиля на Мольера. Эпиграф к главе 13 «Оплеванная голубая гостиная»: «Барышня, там какой-то лакей спрашивает вас. Говорит, что его хозяин хочет видеть вас. — Ну и дура! Когда ты выучишься разговаривать как следует? Нужно сказать: явился некий гонец, чтобы узнать, находите ли вы удобным для себя оказать прием?» из «Смешных драгоценных» [3, 99] позволяет не только составить представление об объекте сатиры Мольера, но и реализует авторскую позицию Булгакова — вопросы литературной нормы и литературной стратегии определили в литературной борьбе 30-х годов водораздел, трагический для русской культуры. Эпиграф к главе 18 «Кто она?» взят из комедии «Вынужденный брак»: «Жеронимо. Ничего, ничего! Я говорю — прекрасная партия! Женитесь поскорей!» [3, 131]. В эпиграфе кроется отголосок драматической истории брака с Армандой Бежар и скрытых с этим фактом слухов об инцесте — женитьбе Мольера на собственной дочери. Опровергая клеветническую суть слухов, Булгаков подтверждает формулу романа о том, что путь литератора не усыпан только лаврами и розами. Эпиграф к главе 22 «Желчный влюбленный» взят из комедии «Мизантроп»: «Уйду искать тот отдаленный край на земле...» [3, 167]. Эпиграф приобретает характер зеркальной симметрии сюжета: больной — герой Булгакова — был очень мнителен. Обращаясь к истории создания «Мизантропа, или желчного влюбленного», Булгаков говорит об автобиографических истоках пьесы, душевном настроении Мольера. Эпиграф к главе 32 «Нехорошая пятница» взят из комедии «Мнимый больной»: «Арган. А это не опасно — представляться мертвым? Туанетта. Нет, нет. Какая же в этом опасность? Протягивайтесь здесь скорей!» становится способом раскрытия душевной болезни Мольера и его вечной драмы, которую он побеждал неистовым упорством в творчестве. Не только ипохондрия продиктовала признание Мольера: «Если бы в моей жизни чередовались бы поровну несчастья с удовольствиями, я, право, считал бы себя счастливым, господи!» [3, 212-213]. Это драма художника как плата за славу и признание. Выше был упомянут эпиграф к главе 24 «Он воскресает и вновь умирает» — эпиграф из «театрального разъезда» Гоголя. В общей системе эпиграфов год из биографии Мольера — 1667 год — становится кульминацией в отношениях художника и власти. Художник умирает, умирает практически одиноким, отвергнутым церковью, без разрешения быть преданным земле по церковным обрядам. И последнее вмешательство короля в главе 33 «Ты есть земля»: указ Людовика «похоронить непременно, но избежав как торжества, так и скандала» символизирует последнюю встречу короля и его комедианта.

«Личность художника определяется не только фактами его биографии, но в большей степени содержанием его творчества», — пишет известный исследователь творчества М. Булгакова профессор Г. Бояджиев [4]. Содержание драматургии Мольера представлено не только каталогом его пьес, но и выборочным цитированием их. Цитатный слой романа представлен репликами Горжибюса («Смешные драгоценные») [3, 11], словами Кризальда Филаминте «Что? Наше тело — дрянь? / Ты чересчур строга./ Нет, та дрянь, моя супруга, / Мне бесконечно дорога!» [3, 37]; Маскариля («Смешные драгоценные»): «Пока, не спуская с вас взора, / Я любовался вами в сиянии дня, / Ваш глаз похитил сердце у меня./ Держите вора, вора, вора!» [3, 103]; пастушки в «Мнимом больном»: «Я не хочу иметь дела с вами, / О невежественные пустые врачи! / Разве можно латинскими словами / Мою тяжкую боль излечить» [3, 208].

Помимо известных пьес Мольера, таких как «Шалый, или все не вовремя» - (современный перевод пьесы — «Шалый, или Все невпопад»), «Несносные» («Любовная досада»), «Герзания любви», написанной под влиянием испанских и итальянских авторов 5-актной вещи («местами содержащая тяжелые стихи и с очень путаным и малоестественным финалом» [3, 76], «Сганарель, или Мнимый рогоносец», «Школа мужей», «Школа жен», «Тартюф», «Лекарь поневоле» (о которой Мольер отозвался «безделица и чепуха»),

«Амфитрион», «Скупой», «Блистательные влюбленные», «Мещанин во дворянстве», «Проделки Скапена», «Ученые женщины» с их историей создания и постановки, Булгаков делает предметом рассмотрения и такие произведения Мольера, как «Данден», «Господин де Пурсоньяк», «Графиня д'Эскарбанья».

Булгаков далек от простого каталогизирования пьес Мольера. Каждое произведение для него — кирпичик в концепцию Мольера, драматурга и личности. Так, в предисловии к комедии «Несносные» Мольер не побоялся упомянуть, что стихи пролога принадлежат господину Пелиссону, а последний был секретарем и ближайшим другом Фуке, жестоко наказанного королем [3, 130].

Исследовательский глаз Булгакова также дополняет представление о Мольере как творческой личности. Так, высказывая две версии об истоках комедии «Вынужденный брак», русский писатель ссылается на возможное знакомство Мольера с приключениями его соотечественника Граммона в Англии, либо на Рабле, описавшего похождения некоего Панурга.

Произведение Мольера «Гартюф» становится поводом описать травлю Мольера кюре, который в своей отповеди не согласился с концептом Мольера «благочестие бывает истинным и ложным» и назвал Мольера «демоном, лишь облеченным в плоть и одетым в человеческое платье» [3, 157]. Такой подход образует в романе Булгакова слой *критических и литературных оценок произведений Мольера*. Среди переводчиков и критиков Мольера — шут, Петра Первого, прозванный Королем Самоедским (переводчик с польского на русский язык произведений Мольера), современники о «Сганареле, Или Мнимом рогоносце»: «Пустяковая вещь! Грубая комедийка смешных положений, наполненная пошлыми шуточками» [3, 112]. Булгаков также выступает со своей оценкой «Смешных драгоценных»: «это был фарс нравов и обычаев сегодняшнего Парижа» [3, 104].

Типология произведений Мольера с русской литературной традицией выделена особо в этом ряду. Так, приводится финал комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» и отрывок из «Мизантропа» (перевел Ф. Кокошкин) [3, 12]. Здесь типология произведений становится для автора романа приемом выявления единства литературного процесса.

В типологическом ряду заметное место занимают заглавия: они символизируют этапы становления писателя и его творческой биографии. Таковы следующие заглавия. Глава 8 — «Кочующий лицедей» — о положении на протяжении трех лет бродячего комедианта. Глава 10 — «Берегитесь, бургонцы, Мольер идет!» — о зиме 1657 года, когда Мольеру было 37 лет, он появился в Руане и пережил свой первый триумф, который стал ступенью к покорению Парижа и кумовству с королем. «Был осенний закат 1658 года, когда театральные фургоны подошли к столице». Мольер вглядывается в город, который 12 лет тому назад его, разоренного и посрамленного, выгнал вон. Ключья воспоминаний пронесли у него в мозг. На миг ему стало страшно, и его потянуло назад. На теплую Рону, ему послышался плеск ронской волны за кормой и звук струн императора шутников. Ему показалось, что он стар» [3, 80].

Одиночество и сила человека переданы в терзающих героя призраках. «Его напугал вдруг призрак сырой и гнусной тюрьмы, едва не поглотившей его 12 лет назад, и он сказал, шевеля губами, в одиночестве: Повернуть назад? Да. Поверну назад.» Но когда он пошел к каравану, то сказал передовым: «Ну, вперед!». Этот страх повторится позже. Когда он завоевывал громадный зал Гвардии, зал Кариатид, в Старом дворце Лувра в двадцатых числах октября 1658 года. Шла постановка «Никомеда» Пьера Корнеля. «Человек тревожно смотрит на декорации, и опять ему становится страшно, и вспоминается Рона и мускатное вино... Там, собственно говоря, свобода и нет такой удручающей ответственности, но *поздно, поздно, поздно куда бы то ни было бежать!*» [3, 84]. Символично название главы 12 — «Малый Бурбон». Это дворец, в котором Мольер ставил спектакли одновременно с итальянской труппой. Не только триумф принесла комедия «Влюбленный доктор». Писатель констатирует пик карьеры Мольера. Среди заголовков заметно влияние театра, который и

был основной площадкой развития действия в романе. Таково название главы 9 — «На сцену выходит принц Конти».

Заголовок главы 13 — «Оплеванная голубая гостиная» — возвращает нас с автором к осмеянию языка и культуры салонов, периоду очередной травли Мольера. Умение использовать язык салонных щеголей при карикатурном их изображении и пародирование отражают в одинаковой степени мастерство и героя, и автора в стилистических экспериментах. Своего рода формульная поэтика обусловила название главы 11 — «Бру-га-га!!!» — принятое в театре Мольера выражение победы и ликования.

На ряд названий оказали влияние речевые формулы времен Мольера. Так, названием главы 21 — «Да поразит гром Мольера!» Булгаков не только воскрешает историю создания комедии о Дон Жуане, но и воспроизводит как историк детали ссоры драматурга с врачами, медицинским факультетом, восхищается гражданской смелостью Мольера, выступившего в очередной раз против духовенства.

ВЫВОДЫ

В создании булгаковской концепции — биографии движения от Поклеена к Мольеру — интересен такой жанровый прием: писатель включает слухи и сплетни в игровую смеховую порой стихию романа. Слухи и сплетни становятся источником сюжета, сюжетными сигналами. Вот наиболее значимые для концепции, судьбы художника в условиях деспотической власти. Когда Мольер получил степень лиценциата прав в 1641 году, то злопыхатели распустили слухи о том, что в Орлеане «всякий осел может получить ученую степень, были бы только у осла деньги» [3, 39]. Это слухи о том, что «мой герой, как грязный уличный фарсер, ломался в торговом квартале на улице и глотал змей для потехи черни» [3, 44]. Это слухи о том, что священнослужитель, к помощи которого прибег Поклен-отец в надежде отговорить сына от театра, якобы снял сутану и записался с Жаном Батистом в ту труппу, в которую хотел записаться сын обойщика [3, 46]. Это репутация Мольера-мальчишки, который «со своей труппой играет смешные пьесы», а ему было 30 лет [3, 62]. Это рассказ мэтра Жели о том, как у него в парикмахерской Мольер записывал все интересное [3, 75]. Это слухи о том, как «драматург Мольер беззастенчиво пользуется произведениями итальянских авторов для заимствований у них». Булгаков называет это «странной манерой», но вместе с тем выявляет талант драматурга [3, 96]. Это слухи о том, что «...Мольер — пустой гаер, не способный подняться до разрешения тем в серьезном плане» [3, 119]. Каждый слух опровергается тем не менее автором романа и сопровождается доводами в пользу несостоятельности рассказней, что выявляет парадоксальную роль сплетен в жизни и судьбе человека. Фактическая и фактологическая достоверность осмыслены в романе как стратегия исторического повествования. Следует заметить, что для Булгакова выражение фактической достоверности распространяется и на такую особенность повествования — он скурупулезно приводит суммы сборов от постановок пьес Мольера.

Вопрос о жанровом своеобразии исторического романа Булгакова, связанный с концепцией творческой личности, обособил место театральной поэтики как темы романа и стилистической составляющей. В связи с постановкой пьесы «Ревнивый принц» и ее провалом Булгаков пишет: «Явилась на сцену губительная семерка и роковое в жизни Мольера семнадцатое февраля» [3, 121]. Ипохондрия как болезнь и состояние: «изгрызенный червем тоски» [3, 149] приблизили конец драматурга. Последняя сцена умирающего Мольера поставлена в ряд с болезнью героя. Видение умирающего Мольера — бой под Марфе рождает вопрос о смерти. «А как выглядит смерть?» — и увидел ее немедленно. Она вбежала в комнату в монашеском головном уборе и сразу размашисто перекрестила Мольера. Он с величайшим любопытством хотел ее внимательно рассмотреть, но ничего уже более не рассмотрел» [3, 215].

Инфернальное, роковое присутствие смерти преодолевается реалистическим взглядом: любопытство драматурга и его готовность к смерти осложняются другим порядком осмысления реальности. Услышав о смерти Мольера, на улицу Ришель пришли

обойщики и положили на его грудь расшитое цеховое знамя. «Обойщиком был и к обойщикам вернулся», — резюмирует писатель, подчеркнув иронию судьбы. Для описания конца пути Мольера он находит деликатную формулу: «возвратив его в то состояние, из которого он самовольно вышел» [3, 221]. Табу на подробное описание смерти объясняет концовку романа — введение эпилога «Прощание с бронзовым комедиантом». Названием эпилога автор романа вывел типологическую формулу вслед за королем о бессмертии Мольера. Его типичные герои: Горжибюс, слуги, ханжа и лицемер, врач и субретка, щеголи и денди, мещане и плуты — становятся своего рода инкарнацией вечных образов, обеспечивая Мольеру неувядающую славу комедианта.

Таким образом, судьба художника в условиях деспотической власти стала не только темой исторического повествования, но и концепцией творческой личности Мольера в историческом романе Булгакова «Жизнь господина де Мольера». Анализ концепции судьбы художника в условиях деспотической власти в предложенных нами контекстах прочтения позволяет настаивать на параллели судьбы Мольера и Булгакова как сюжетного и композиционного принципов, сообщающих роману общелитературный масштаб обобщения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Новиков В.В. М.А.Булгаков - драматург. Вступительная статья / В.В. Новиков // Булгаков М.А. Пьесы. М.: Советский писатель, 1987. - С. 3-46.
2. Соколов Б. В. Булгаков. Энциклопедия. - Москва: Эксмо, 2007. - 827 с. - С.530.
3. Текст романа цитируется по изданию: Булгаков М. Жизнь господина де Мольера. — М.: Молодая гвардия, 1962. - 162 с.
4. Бояджиев Г. Краткое предуведомление // Булгаков М. Жизнь господина де Мольера. - Москва: Молодая гвардия, 1962. - С.5-8

Р.М. Мұсабекова

Деспоттық өкімет жағдайындағы суретшінің тағдыры тұжырымдамасы (Михаил Булгаковтың "Де Мольер мырзаның өмірі" тарихи романының материалы бойынша)

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Деспоттық өкімет жағдайындағы суретшінің тағдыры тұжырымдамасы (Михаил Булгаковтың "Де Мольер мырзаның өмірі" тарихи романының материалы бойынша) тақырыбындағы мақалада белгілі орыс жазушысы М.Булгаковтың байланысты теориялық-тарихи әдебиеттің мәселелері қарастырылады. Зерттеудегі бастысы-деспоттық өкіметтің жағдайындағы суретшінің тағдыры тұжырымдамасы. Автордың пікірі бойынша, драматургтың өткен шығармашылық үдерісін жазушы роман соңында ашық көрсетіледі. Михаил Афанасьевич еңбегін Мольердің атақты еңбектеріне «Мизантроп», «Амфитрион», «Джордж Данден», «Женицыны-ученые» және «Иллинойс» комедиясына арнайды. Автор өзінің мақаласында, Михаил Афанасьевич Мольерді жасай отырып, өз шығармашылық әлеуетін аша отырып, ресми версиядан ерекшеленетін Мольердің жаңашыл тұжырымдамасын көрсетеді. Кеңес идеологиясы өткендегі және сол кездегі белгілі адамдардың барлығын миф ретінде берді. Сондықтан да данышпанның шығармашылық әдеби жұмысын қарапайым адамдар жасай алмайтын ерекше және құбылыс ретінде бейнелеу қажет болды. Зерттеуші М.Булгаков өзінің «Де Мольер мырзаның өмірі» романын көптеген жылдар бойына әлемдік драманың әрі қарай дамуын анықтаған француз драматургына арнаған деген қорытындыға келеді.

R.Mussabekova

The concept of the fate of the artist in the conditions of despotic power (on the material of the historical novel by Mikhail Bulgakov "The life of Mr. de Moliere")

Eurasian National University named after L.N. Gumilev
Astana, Kazakhstan

The article "The Concept of the Artist's Fate under the Conditions of Despotic Power" (based on the material of the historical novel by Mikhail Bulgakov "The Life of Mr. de Moliere") discusses the problems of theoretical-historical literature associated with the famous Russian writer M. Bulgakov. The main thing in the study is the concept of the fate of the artist under conditions of despotic power. According to the author, the creative process, passed by the playwright, is clearly represented by the writer at the end of the novel. Mikhail Afanasyevich dedicates them to the famous works of Moliere, such as "Misanthrope", "Amphitryon", "George Dandin", "Women-scientists" and the comedy "Illinois". In his article, the author emphasizes that, having created Moliere, having discovered his creative potential, Mikhail Afanasyevich showed the creative concept of Moliere, which was different from the official version. Soviet ideology represented all known people of the past and present as a myth. That is why it was necessary to display the literary creative work of a genius as something special and unusual that ordinary people cannot do. The researcher comes to the conclusion that M. Bulgakov devotes his novel "The Life of Mr. de Moliere" to the French playwright, who for many years determined the further development of the world drama.

УДК 821.161.1-3.09

Р.М. Мусабекова

кандидат филологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан, e-mail: roza709@mail.ru

**РОЛЬ ГАЗЕТЫ «ФРОЙНШАФТ» В ЛИТЕРАТУРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ
НЕМЦЕВ КАЗАХСТАНА**

В статье раскрывается литературная жизнь казахстанских немцев через газету "Фройндшафт" в Казахстане. На основе новых архивных документов партийной организации газеты рассматривается один из самых напряженных периодов в истории "Фройндшафта" 1970-1980 годы XX века. Газета планировалась использоваться советской властью в качестве идеологического рупора среди немецкого населения. В статье довольно обширное место уделяется работающим в газете сотрудникам, их проблемам, с которыми они сталкиваются при написании статей о тех, или иных злободневных событиях жизни Целинного Края. В статье также представлен главный редактор "Фройншафта" Алексей Борисович Дебольский. Уникальные документы местных архивов проливают свет на то давление, которое оказывалось на газету при решении политических задач. В данной работе представлен огромный массив документов эпохи свидетельствующий о работе партийных органов с республиканской газетой, например, отдел пропаганды и агитации ЦК Компартии Казахстана.

Ключевые слова: "Фройншафт", газета, документы, немцы, редакция, критика.

ВВЕДЕНИЕ

В 1960-1970 годы на территории Казахстана проживало большое количество немецкого населения. По переписи 1970 года в Казахстане численность немцев составляла 858 077 человек, по переписи 1979 года 900 207 человек. Особенно много немцев было

сконцентрировано в северных регионах республики. В 1955 году в одной лишь Акмолинской области насчитывалось 68 409 спецпереселенцев, включая 40 508 человек немецкой национальности, в Кокчетавской области - 30 372 немца. За небольшой временной отрезок доля немцев в составе населения северного региона Казахстана резко возросло. По данным Всесоюзной переписи населения 1959 года численность немецкого населения по областям края составляла: Целиноградская – 96 562 чел., Кокчетавская – 67 681 чел., Кустанайская – 78 709 чел., Павлодарская – 55 100 чел., Северо-Казахстанская - 35 246 чел.[1].

В эти годы казахстанские немцы столкнулись со множеством проблем, в том числе возвращение на родину, восстановление автономии в Поволжье. Они не желали оставаться в Казахстане. Но это никак не совпадало с планами и идеями советского руководства, планировавшими использовать их в освоении целинных и залежных земель в Северном Казахстане. Поэтому для советского руководства республики важна была идеологическая составляющая, проведение политико-просветительской работы среди немцев, для окончательного оседания немцев, закрепления их на данной территории. Что же могло способствовать этому? Открытие школ на немецком языке, всемерная поддержка их культуры.

10 сентября 1963 года вышло постановление секретариата ЦК КП Казахстана "Об усилении политической работы среди советских граждан немецкой национальности". Документ, в качестве первоочередной задачи, ставил атеистическую пропаганду, особенно среди немецкого населения: "Особую активность проявляет так называемое "Евангельское бюро помощи", западногерманский Красный Крест, а также различного рода "благотворительные" организации, которые в ряде случаев выступают от имени частных лиц. Основным методом их деятельности является распространение через нелегально существующие религиозные группы и общины антисоветской литературы, засылка почтовых отправок (писем, посылок, приветственных адресов и т.д.)"[2]. Данная ситуация была обозначена в партийном документе как "идеологическая диверсия». Определялись и жесткие меры антирелигиозной работы: "Необходимо вести решительную борьбу с распространением религиозного дурмана среди молодежи и подростков, детей школьного и дошкольного возраста. Советские органы республики должны постоянно следить за соблюдением закона о культах, привлекая к ответственности их нарушителей" [2, 63].

После этого началась масштабная идеологическая работа среди немцев. В районах сосредоточения немцев проводились собрания, лекции, доклады, беседы, тематические вечера и другие массовые работы на родном языке. По казахскому радио, а также в Целиноградской, Северо-Казахстанской и Восточно-Казахстанской областях велось радиовещание на немецком языке. 6 апреля 1964 года на семинаре Алма-Атинской области вносили предложения о создании в стране немецкого театра и республиканской газеты на немецком языке [3].

9 июня 1965 года вышло постановление Президиума ЦК Компартии Казахстана "О мерах по улучшению идейно-воспитательной работы среди немецкого населения". В постановлении приняли решение: "С 1 января 1966 года при Республиканском газетно-журнальном издательстве начать издание газеты на немецком языке "Фройндшафт" ("Дружба"), форматом "Правды", периодичностью 5 номеров в неделю"[3, 64].

Советская власть, создав газету "Фройндшафт", пыталась решить две очень важные для нее проблемы 1) власть каким-то образом должна была как-то отреагировать на многочисленные просьбы (возвращение на родину, восстановление автономии в Поволжье), исходившие тогда от представителей немецкой диаспоры; 2) планировала через нее проводить коммунистическую идеологию среди немецкого населения. Итак, советская власть хотела использовать газету "Фройндшафт" в качестве их агитационно-пропагандистского оружия среди немецкого населения. Как видим, газета была связующей нитью между властью и народом. Таким образом, история и внутренняя работа периодической печати стала объектом исследования нашей работы.

Актуальность темы состоит в определении значения газеты "Фройндшафт" и исследовании внутренней жизни редакции при тоталитарном обществе. То есть, как существовала немецкая газета Казахстана в условиях жесточайшего контроля власти. Основная часть статьи посвящена анализу закрытых архивных документов и преследованиям журналистов в тяжелые времена.

В статье мы опираемся на неопубликованные материалы различных ведомственных и государственных архивов, опубликованные источники и нарративы, используя методы исторического описания, конкретного анализа.

Место "Фройндшафт" в истории и культуры советских немцев Казахстана всегда было интересно исследователям. Историки, филологи, журналисты изучали газету, историю и ее роль и место в среде немецкого населения Казахстана. В советское время были написаны диссертации, например, Л. Риса "Культурная жизнь немецкого населения Казахстана (1955-1985 гг.)" [4]. Конечно, не можем отрицать, что газета была пропандемическим орудием власти среди немцев. После развала Советского Союза во всех книгах об истории и культуре немцев Казахстана были написаны о "Фройндшафте" [5]. А также многочисленные работы о деятельности отдельных журналистов - личности, которые работали в газете [6].

Но, во многих работах "Фройндшафт" исследовалась как немецкая газета, созданная в советское время. И проанализированы статьи, которые написаны по немецкой теме.

В нашей статье тема исследована по другому. В первую очередь, мы подвергли анализу архивные документы местных архивов Казахстана. В том числе, Государственный архив г. Астаны. Фонды этого архива располагают документами, которые касаются внутренней жизни газеты "Фройндшафт". Это - коллекция документов первичных организаций Коммунистической партии Казахстана учреждений и предприятий культуры, органов печати г. Целинограда, в числе есть документы первичной партийной организации редакции газеты "Фройндшафт", 1976-1982 гг. Эти документы открывают перед нами полную картину внутренней жизни этой газеты, в том числе борьба журналистов и власти за полноценное содержание этой газеты, в том числе за организацию литературного раздела на страницах издания. Трению главного редактора А.Дебольского, последующих журналистов газеты и других литераторов с советскими чиновниками, и публикации в литературном разделе. Все эти моменты всецело раскрывают внутреннюю жизнь периодической печати.

Еще в Государственном архиве города Астаны есть личный фонд А.Б. Дебольского. В нем собраны многочисленные документы о писателе и главном редакторе, источники о больших и малых событиях тех лет, а самое главное о самой газете "Фройндшафт".

Все эти фонды дали нам возможность исследовать тему на основе новых архивных документов. Новые архивные источники раскрыли перед нами еще не исследованную часть деятельности газеты "Фройндшафт".

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Еженедельная газета на немецком языке "Фройндшафт" выходила с 1966 года в городе Целинограде периодичностью пять номеров в неделю как издание газеты "Социалистик Қазақстан". Редактором газеты "Фройндшафт" был назначен известный писатель, публицист Алексей Борисович Дебольский. В 1965 году ему были поручены организационная подготовка и редактирование республиканской немецкой газеты "Фройндшафт", редактором которой он проработал вплоть до 1977 года [7]. В своей автобиографии Алексей Борисович пишет о том, что он был направлен для работы во время освоения целинных и залежных земель. Об этом человеке хорошо сказал, известный писатель Казахстана Герольд Бельгер: "Газета «Фройндшафт» (позже DAZ) сыграла, бесспорно, огромную роль в возрождении, развитии и становлении самосознания российских немцев. Алексей Борисович Дебольский стоял во главе газеты одиннадцать лет. Человек большой культуры, разносторонних интересов и талантов, бывалый офицер, полиглот, журналист, переводчик, писатель, заядлый шахматист, спортсмен, по натуре немного эстет, не чуждый богеме, раскованный, либеральный, общительный и обаятельный, вольнодумец, несмотря на суровую партийную

дисциплину, блестящий собеседник, вальяжный, слегка диссидентствующий, он обладал к тому же недюжинными организаторскими способностями, умел притягивать нужных людей, увлечь их, зажигать творческим огнем. Я знаю: его часто вызывали «на ковёр» в ЦК КПК, в КГБ (КНБ), в обком, внушали ему, чтобы он не шел на поводу «всяких» немцев, что газета республиканская, партийная, а не просто этнических немцев, надо, мол, быть бдительным и следовать интернационалистским темам и задачам" [8].

Алексей Дебольский - немецко-русский писатель-переводчик. Псевдонимы: Гуммельс (немецкая проза), Шмелев (переводная), Стражевский (русская проза). Много лет своей жизни посвятил Алексей Борисович писательскому делу и журналистскому перу. Им были написаны книги "Истина стоит жизни" (повесть), "От Белого моря до Черного"(путевые очерки) и переводы с немецкого, английского и французского языков. С 1960 года работал в газете "Нойес Лебен" (Москва), в "Учительской газете" (Москва) [9]. В его творческой биографии есть место и казахстанскому периоду. Это связано с газетой «Фройндшафт». А также, в Казахстане им были написаны книги "Туман", "Свершение", "Такое долгое лето", "Как мы молоды".

27 июня 1966 года А.Дебольский написал заявление для вхождения в Союз писателей СССР. В отзыве члена союза писателей СССР Б.Брайнина дан следующие характеристики: "Особо значительна, мне кажется, его книга "Истина стоит жизни" - историческое повествование о периоде ранней колонизации Африки. Это произведение написано отличным языком, литературным произведением в самом лучшем смысле этого слова. Большое впечатление на меня произвела и книжка путевых очерков Шмелева "От Белого до Черного моря". Это очень сложный жанр, и подобные очерки остаются в памяти только тогда, когда настоящий писатель умелой рукой умеет из тысячи случайных впечатлений отобрать то, что по настоящему характеризует наше время. Конечно, при этом нужно упомянуть хорошие рассказы в журнале "Знамя" и очень квалифицированные литературные переводы с английского и немецкого, а также большую работу А.Дебольского как литературного редактора произведений многих писателей-советских немцев" [9, 5]. После приезда в Казахстан его рекомендовали в члены Союза писателей СССР. В Казахстане он остался на много лет. В 1992 году Алексей Борисович Дебольский подавал документы на двойное гражданство Казахстана и России.

В самом начале, еще до 1974 года, газета на своих страницах смело ставила острые вопросы, как открытие школ с немецким языком обучения, развитие советской немецкой литературы, о немцах, работающих в разных сферах жизни. А также, в те годы газета не была столь распространена по всему Казахстану.

В конце марта 1968 года в Целинограде при газете "Фройндшафт" проходил семинар советских немецких писателей Казахстана, в котором принял участие 25 человек. На семинаре приняли участие также немецкие литераторы из Красноярского и Алтайского краев. Главный редактор газеты "Фройндшафт" А.Дебольский "Литература и современность", с сообщением о работе немецкой редакции издательства "Казахстан" выступил В.Кунц. Затем детальный разбор прозаических произведений немецких писателей сделал заместитель главного редактора газеты "Фройндшафт" А.Вагнер [9, 251]. С этого дня газета "Фройндшафт" вела регулярно публикацию произведений немецких писателей на своих страницах.

Давление на газету со стороны властей началось в 1974 году. Тогда в стране усиливалась идеолого-пропагандистская работа. В тисках этой работы оказалась и газета. Газета "Фройндшафт" была взята под контроль.

1 ноября 1974 года в справке отдела пропаганды и агитации ЦК Компартии Казахстана секретарем ЦК была раскритикована работа газеты. Главная миссия газеты была изложена таким образом: "Фройндшафт" оказывает помощь республиканской партийной организации в развитии творческой инициативы трудящихся немецкой национальности, мобилизации их трудовой и политической активности... Газета освещает ход социалистического соревнования, рассказывает о его победителях, опыте работы передовиков и новаторов

производства, коммунистах-вожаках, застрельщиках и организаторах соревнования, информирует читателей о важнейших событиях в республике, стране и за рубежом, пропагандирует советский образ жизни, показывает наши экономические и социальные достижения". В справке также были указаны причины критики газеты: "Поверхностно освещаются вопросы организационно-партийной и пропагандистской работы, авангардной роли коммунистов на производстве и общественной жизни. Выступления по вопросам массово-политической работы, партийной и экономической учебы зачастую приобретают форму сухих отчетов, нередко не отвечают теме. Мало в газете материалов об опыте работы агитаторов, политинформаторов, политдокладчиков, пропагандистов, по вопросам морали, нравственности. Редко публикуются теоретические и пропагандистские статьи о ленинской национальной политике, актуальных проблемах научного коммунизма"[3, 273].

Известный деятель российских немцев Гуго Вормсбехер (тогдашний сотрудник газеты "Фройндшафт") в интервью газете "Дипломатический курьер" (№3/4), в 2006 году под заголовком "Под надзором недреманного ока (О работе в редакции газеты "Фройндшафт" и крестном пути национального движения российских немцев)" отмечает эту справку как подтверждение особого внимания властей к газете "Фройндшафт" и ее сотрудникам.

После всех этих событий в газете усилилась работа первичной партийной организации. Мы исследовали работу газеты "Фройндшафт" по первичным партийным документам организации. Партийные документы широко раскрывают внутренний мир издания. И эти документы сохранились с 1976 до 1982 года. Это является неслучайным явлением. Потому что рассматриваемый нами промежуток времени был самым напряженным в истории газеты "Фройндшафт". Этот период жизни газеты можно охарактеризовать тем, что она находилась под большим давлением со стороны партии, под большим прессингом. Многие годы об этом было неизвестно. Данный период газеты остался без внимания исследователей, потому что партийные документы газеты "Фройндшафт" рассекретили после 2000-х гг.

Конечно, на партийных собраниях, в первую очередь, обсуждалась идеологическая, политико-просветительская работа на страницах газеты.

27 января 1976 года состоялось открытое собрание партийной организации редакции газеты. На повестке дня был поставлен вопрос о выполнении мероприятий партийной организации и редколлегии по реализации постановления секретариата ЦК КП Казахстана от 5 ноября 1974 года "О работе газеты "Фройндшафт" и о задачах коммунистов и всех сотрудников редакции по дальнейшему улучшению работы газеты". По этому вопросу редактор А.Б. Дебольский подготовил доклад [10 7]. В докладе указано выполнение каждого намеченного мероприятия. Например, отмечалась положительная работа отдела промышленности в показе социалистического соревнования. Далее, не выполнены следующие пункты: распространение передового опыта и воспитания у трудящихся коммунистического мировоззрения, пункт о воспитательной роли коллектива, воспитании советского патриотизма, атеистической пропаганды, пропаганда внешнеполитической деятельности коммунистической партии. Отдельно указано на вопросы литературы, где надо было на страницах художественных произведений представить отражение или проявление социалистического реализма как художественного направления.

После этого, содержание и формат газеты начал меняться. Это изменение коснулось непосредственно и сотрудников газеты. Они должны были быть членами коммунистической партии. Секретарь парткома постоянно вела контроль за сотрудниками. Но несмотря на это, в числе сотрудников газеты продолжали трудиться и беспартийные.

В этом же году в газете с целью улучшения осуществлен ряд практических мероприятий, созданы новые отделы. Созданы отделы новостей соцсоревнования и отдел морали. Осуществлена конкретизация тематики на полосах газеты. Отдел новостей социалистического соревнования на первую полосу. Там регулярно публиковались информации, корреспонденции и репортажи, в которых отражается труд рабочих промышленности, транспорта, полей и ферм по выполнению поставленных партией задач. Вторая полоса отводится проблемным статьям, очеркам о людях, материалам,

разъясняющим теоретические положения материалов съезда и политики партии, статьям и корреспонденциям о работе первичных партийных организаций, о культурно-просветительской и политико-массовой работе на местах. На третьей полосе международные события и внешняя политика Советского Союза. Письма с мест, новости культурной жизни и различные другие материалы помещаются на четвертой полосе.

В отделе новостей социалистического соревнования трудились Р.Краузе и В.Герцог, в отделе экономики А.Функ, в отделе культуры Е.Варкентин, в отделе писем Г.А. Эдигер [10, 50]. На каждом собрании ответственные за качество газеты делали отчеты.

В 1977 году главный редактор газеты А.Б. Дебольский вышел на пенсию, и на его место был назначен Л.Л. Вайдман. В редакции все делалось, как требовала партийная организация. С этого года редакция газеты составляла перспективные планы на следующий год. Теперь каждый отдел должен был выполнять планируемую ею работу.

В сентябре 1976 года было предложено практиковать командировку писателей по заданию редакции с целью написания ими материалов о героях пятилетки. После этого А.Б. Дебольский был отправлен в командировку в ГДР, Украину.

С этого же года и началась волна критики газеты на партийных собраниях. Но журналисты не всегда соглашались с партийными работниками. Каждое собрание сопровождалось многочисленными спорами, журналисты не принимали критику, стойко защищая свою позицию. Особенно, А.Б. Дебольский, А.Ф. Гассельбах и другие.

В отчетном докладе партбюро редакции газеты "Фройндшафт" за период с октября 1976 года по ноябрь 1977 года внимание была обращено на ослабление атеистической пропаганды. Особенно трудно было отделу литературы и культуры. Им было дано указание: "Отделу следует больше показывать достижения культуры и искусства, их влияние на формирование коммунистического мировоззрения советского человека, привлекать квалифицированных авторов для освещения этих вопросов, организовывать выступления писателей по важным общественным и социальным проблемам современности и др." [11]. В постановлении решение этих проблем указано таким образом: "Усилить атеистическую пропаганду и разоблачение буржуазной пропаганды и антисоветизма" [11, 85].

10 ноября 1977 года состоялось отчетно-выборное партийное собрание редакции газеты. На собрании выступил А.Ф. Гассельбах, который высказал следующее: "Нашим стилем работы стало - все рубить сплеча, все видеть через черные очки. Этим самым мы в первую очередь отпугиваем от себя молодежь. О содержании газеты сегодня не говорят, значит, оно не плохое. Плохо то, что газета не отличается от других, не имеет своего лица", после него выступил А.Б. Дебольский: "Перед парторганизацией стоят такие же задачи, как и несколько лет назад. Я не умаляю новаторские предложения нового руководства газеты и парторганизации. Но все они не выполняются из-за недоукомплектованности редакции кадрами. Особенности нашей газеты таковы, что нам надо знать, что делается в ФРГ, каково настроение людей в г. Иссике, как развивается экономика республики, и в целом, по стране и т.д. Наши недостаточно квалифицированные корректора, машинистки, корреспонденты допускают ошибки, а дежурные редактора физически не способны их все уловить" [11, 87].

С 1977 года началась и критика на журналистов, работающих в газете. 16 октября 1977 года на открытом партийном собрании редакции были заслушаны доклады Г.Г. Гейнца и Э.К. Хваталь на тему: "Качество публикаций - первостепенная задача журналиста". Критика была такова: "Журналисты "Фройндшафт" совершенно неудовлетворительно работали над повышением своего литературного мастерства, пассивны в творчестве, годами не предлагают для газеты действительно интересно и ярко написанных вещей, отделяются серыми и скучными корреспонденциями. Редакционная коллегия и партийное бюро редакции не сумели добиться активизации творчества. Секретариат по-прежнему дает "зеленую улицу" материалам, подготовленным примитивно, на скорую руку, ссылаясь на нехватку запаса" [11, 72-75]. Но дискуссия была интересной. Журналисты раскрыли внутреннюю проблему советских изданий. Они были открытыми, относительно по тем временам. В.О. Видман: "Как-то я читал, что в редакции "Комсомольской правды" объявили

целый список избитых заголовков запрещенными. Я тоже составил такой список заголовков, которые повторяются бесчисленное количество раз"; А.Ф. Гассельбах: "Хваталь нарисовал довольно-таки черную картину, но не все у нас черно. Есть у нас и хорошие вещи в газете" [11,75]. В итоге, пришли к выводу, что партийное бюро газеты, первичная партийная организация в целом, не стали катализаторами творчества в редакции, не до конца обеспечили выполнение тех задач, которые поставлены перед коллективом "Фройндшафт" Центральным комитетом Компартии Казахстана, и которые вытекают из общих задач принципиального улучшения политической пропаганды на страницах газет. После этого собрания, на газету еще больше обрушилась волна критики и усилили жесточайший контроль со стороны властей.

На собрании председатель местного комитета Г.А. Эдигер сделал доклад. И раскрылось что, у журналистов тяжелая социальная жизнь. У Финка тяжело в семье, ему необходимо была большая квартира, у Р.Г. Пфедфера, Фельде, Шкодиной, Гиллерт нет квартир, Е.А. Варкентин, Э.К. Хваталь, Э.К. Толоконникова, А.Ф. Функ, Р.И. Краузе нуждались в расширении жилплощади [11,44]. Руководство газеты и местком занялись квартирными вопросами, в результате написали письмо в обком партии. Редактор В. Вайдман в ЦК добился, чтобы выделили в течение трех лет 15 квартир, в том числе в 1977 году - 5 квартир. Однако горсовет отказался выделить.

В отчетном докладе партийного бюро редакции газеты "Фройндшафт" за период от ноября 1977 года и по октябрь 1978 года газета подверглась большой критике. Самая большая критика была, в том, что газета была нечитаемой: "О том, что "Фройндшафт" необходим для почти миллиона немцев, населяющих Казахстан, можно говорить лишь условно и относительно, если иметь ввиду ее ничтожный тираж. И причину этого мы должны искать только в одном - в качестве газеты. В качестве нашей работы. В нашей способности к творчеству"[12], а также не пишут письма читатели: "но, к великому сожалению, "Фройндшафт" не располагает таким инструментом, т.е. полтора-два десятка тысяч читателей, которые нашу газету выписывают, на нашу с вами работу не реагируют практически никак. Писем-откликов на публикации "Фройндшафт" за год вряд ли наберется полтора-два десятка тысяч"[12, 93].

И это замечание было понятным. Такую идеологически насыщенную газету, то есть политическую газету никто читать не хотел. На несколько лет "Фройндшафт" стал политическим оплотом советской власти. Подписка была низкая, даже ниже чем 1977 году.

Секретарь парткома это объясняет так: "По нашему твердому убеждению, низкая популярность "Фройндшафта" в массах объясняется прежде всего тем, что мы делаем газету не на уровне современной журналистики. Это значит, что "Фройндшафт" не затрагивает всего диапазона актуальных и злодневных тем, не строит работу над квартальными планами с учетом тех проблем, которые поставлены на повестку дня решениям XXV съезда КПСС и XIV съезда Компартии Казахстана, в документах и решениях последующих Пленумов ЦК КПСС и ЦК Компартии Казахстана"[12,75]. Итак, обвинили журналистов газеты в "дежурности".

В 1980 году наблюдалось повышение литературно-публицистического уровня газеты. В 1980 году была организована поездка группы писателей в передовой колхоз "30 лет Казахской ССР", коллектив которого принимает активное участие в организации литературного конкурса, на лучшее произведение советско-немецкой литературы.

В 1980 году в газете литературные премии были присуждены следующим писателям: по поэзии 1 премия - Фридрих Больгер, 2 премия Роза Пфлюг, 3 премия Виктор Гейнц и Роберт Вебер; по прозе 2 премию Герберт Генке, 3 премию Вольдемар Эккерт [13]. Но в газету было сделано замечание от партийных органов, что писатели не выступают с публицистическими статьями на тему: социалистический образ жизни, по вопросам воспитания человека развитого социалистического общества.

В 1981 году в газете "Фройндшафт" родилась новая рубрика "Преподавание немецкого языка. Из опыта для практики". Рубрика предоставила учителям немецкого языка

возможность выступить, поделиться своим мнением о проблемах своей работы, опытом преподавания этого предмета в школе.

4 августа 1981 года на открытом партийном собрании выступил заведующий отделом литературы А.Ф. Гассельбах с докладом на тему: "Проблемы развития литературы и публицистики на страницах "Фройндшафт". В докладе он остановился на развитии советско-немецкой литературы и отметил известных писателей, таких как, Александр Реймген, Алексей Дебольский, Герберт Генке, Нелли Ваккер, Рейнгольд Лейс, Гильда Анценгрубер, Роберт Вебер, Фридрих Больгер, Доминик Гольман, Герольд Бельгер, Нора Пфеффер. Они постоянно выступали на еженедельной литературной странице газеты со своими художественными произведениями и публицистическими статьями. В прениях прозвучали разные мнения. В.О. Видман остановился на публикационной активности: "Если с публикациями на литературной полосе дела обстоят нормально, то положение с публицистическими выступлениями вызывает серьезную озабоченность. Для того, чтобы не заглохла эта рубрика, призываю наших молодых авторов больше заниматься разработкой публицистических тем"; а А. Дебольский о литературной деятельности писателей заметил: "Литературная полоса доказывает жизненность советско-немецкой литературы. Элементы немецкого национального духа не надо замалчивать в советской немецкой литературе, не надо отрециваться от классического наследия немецкой литературы"[13, 97].

На наш взгляд, в это время для немецкоязычных писателей Казахстана не было аудитории для апробации своих трудов. И они выбрали газету "Фройндшафт". Отдел литературы газеты только за семь месяцев 1981 года получил 352 материала, из них опубликовано 272, из отдела отправили 144 письма [13, 98].

Герольд Бельгер был активным литератором, который работал с газетой. В 1981 году в газете был опубликован полный текст выступления Герольда Бельгера на VII съезде писателей Казахстана, который он посвятил оценке уровня развития проблем советско-немецкой литературы [13, 98].

В этом году в газете опубликованы новые поэмы Германа Арнгольда из Караганды, Александра Реймгена "Спасибо ему", новые стихи Эдмунда Гюнтера. А также новые произведения Больгера, Анценгрубера, Классена, Генке, Экка, Краузе, Франка и др. Стихи Роберта Вебера, Нелли Ваккера, Александра Бека, Ванделина Мангольда и др. В газете регулярно печатались критические и литературоведческого плана статьи авторов Вольдемара Эккерта, Герольда Бельгера, Владимира Гундарева. Газета отмечала юбилеи Карла Вельца, Алексея Дебольского, Освальда Пладерса, Виктора Вебера.

ВЫВОДЫ

Оказавшись на территории Казахстана почти в один миллион немцев в 1960-1970-ые годы, требования немецкой диаспоры от существовавшей власти вернуться на родину, восстановления автономии в Поволжье и многие другие проблемы актуализировали немецкий вопрос. Следовательно, на нежелание немецкой диаспоры оставаться в Казахстане нужно было срочно что-либо предпринять советской властью в данной ситуации.

В результате, она решила усилить идеологическую работу в среде немецкого населения с целью окончательного оседания немцев, закрепления их на данной территории. В такой ситуации, по мнению властей, немцев на данной территории могли удержать только надлежащие условия - открытие немецких школ, всемерная поддержка национальной культуры. Более того, проводились собрания, лекции, доклады, беседы, тематические вечера и другие массовые работы на родном языке. По казахскому радио, а также в Целиноградской, Северо-Казахстанской и Восточно-Казахстанской областях велось радиовещание на немецком языке, открытие в последующие годы немецкого театра, издание газеты на немецком языке "Фройндшафт" ("Дружба"), форматом "Правды", периодичностью 5 номеров в неделю".

Решение существующей власти оказывать влияние на республиканскую газету, более того, указывать и оказывать давление было, как оказалось, предубедительным. В результате,

как бы ни пыталась местная коммунистическая власть требовать от "Фройндшафт", чтобы она оказывала помощь республиканской партийной организации в решении их задач, немецкая газета смогла противостоять ей в невероятных условиях. Замечательно подобранный, творческий коллектив газеты умело маневрируя среди подводных риф, смело и настойчиво проводил свою внутреннюю линию немецкой газеты. Нелегко было главным редакторам газеты, им приходилось отважно отстаивать назначение своей газеты от всяческого вмешательства партийной ячейки и партийной республиканской организации и стойко держаться у руля.

Таким образом, газета "Фройндшафт" в жесточайшие годы идеологического давления, благодаря самоотверженному труду замечательного творческого коллектива смогла стать самым главным органом печати немецкой диаспоры Казахстана. Газета "Фройндшафт" после всех перенесенных партийных встрясок и передразг сумела реально отразить на своих страницах общественную жизнь казахстанских немцев 1970-80 годов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 История Казахстана: народы и культуры. Учебное пособие. Алматы: Дайк-пресс, 2001. 608 с. - С.505-590
- 2 Архив Президента РК. - Ф.708. - Оп.36. -Д.164. -Л.60-63.
- 3 Из истории немцев Казахстана (1921-1975 гг.). Сборник документов. - Алматы - Москва: 1997. - С.242-243, 273
- 4 Рис Л.Э. Культурная жизнь немецкого населения Казахстана (1955-1985 гг.). Автор. дисс. на соискание ученой степени к.и.н. Алма-Ата. - 1991. - 27 с.
- 5 Немцы Советского Казахстана: факты и действительность//История Казахстана: белые пятна. - Алма-Ата: Казахстан, 1991. - 348 с.; История Казахстана: народы и культуры. Алматы: Дайк-пресс, 2001. 608 с.; Кригер В. Рейн-Волга-Иртыш: из истории немцев Центральной Азии. - Алматы: "Дайк-пресс", 2006. - 276 с.; История и культура немцев Казахстана. Геттинген-Алматы: I see real, 2017. - 524 с.
- 6 Гуго Вормсбахеру - 80 лет // Новые земляки. 2018. - 26 июня
- 7 Государственный архив города Астаны. - Ф.516. - Оп.2. - Д.7. - Л.3
- 8 deutsche-allgemeine-zeitung.de
- 9 Государственный архив города Астаны. - Ф.516. - Оп.2. - Д.2. - Л.4-6
- 10 Государственный архив г. Астаны. - Ф.40п. - Оп.1. -Д.178. - Л.1-4
- 11 Государственный архив г. Астаны. - Ф.40п. - Оп.1. - Д.179, Л.25-27.
- 12 Государственный архив г. Астаны. - Ф.40п. - Оп.1. - Д.180. - Л.90
- 13 Государственный архив г. Астаны. - Ф.40п. - Оп.1. - Д.183. - Л.104.

Р.М. Мұсабекова

Қазақстан немістерінің әдеби шығармашылығындағы "Фройндшафт" газетінің ролі

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Мақалада қазақстандық немістердің әдеби өмірі Қазақстандағы "Фройндшафт" газеті арқылы ашылады. Газеттің партиялық ұйымының жаңа архивтік құжаттар негізінде ХХ ғасырдың 1970-80 жылдарындағы "Фройндшафт" тарихындағы ең қысылтаяң кезең қарастырылады. Газет неміс тұрғындары арасында Кеңес өкіметі тарапынан идеологиялық қысым ретінде қолданылатын болып жоспарланды. Мақалада үлкен орын газетте жұмыс істеген қызметкерлерге, олардың мәселелеріне арналады. Жергілікті архивтардың ерекше құжаттары саяси міндеттерді шешудегі газетке көрсетілген қысымды жарыққа шығара алады. Бұл жұмыста партия органдарының, мәселен, Қазақстан Компартиясы ОК насихат және үгіт бөлімінің республикалық газетпен қызметі

кезеңіндегі құжаттардың үлкен бөлігі көрсетілген. Мақалада "Фройндшафттың" бас редакторы Алексей Борисович Дебольскийге туралы берілген.

R. Mussabekova

The role of the froinshaft newspaper in literary creativity germans of Kazakhstan

Eurasian National University named after L.N. Gumilev
Astana, Kazakhstan

The article reveals the literary life of the Kazakh Germans through the newspaper "Freundschaft" in Kazakhstan. One of the most stressful periods in the history of Freundschaft 1970-1980 of the XX century is considered on the basis of the new archival documents of the party's organization of the newspaper. The newspaper was planned to be used by the Soviet authorities as an ideological horn among the German population. The article gives a fairly extensive place to employees working in the newspaper, their problems that they face when writing articles about those or other topical events in the life of the Virgin Lands. The article also presents the editor-in-chief of Freinshaft, Alexei Borisovich Debolsky. The unique documents of the local archives shed light on the pressure exerted on the newspaper when solving political problems. This paper presents a huge array of documents from the era indicating the work of party organs with a republican newspaper, for example, the propaganda and agitation department of the Central Committee of the Communist Party of Kazakhstan.

ТІЛДІҢ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІҢ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 372.881.161.1

А.С. Айтпаева, К.С. Якубаева

Старший преподаватель, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: asaitpay@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: k.s.yakub@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье представлены результаты небольшого исследования, проведённого в двух группах американских студентов уровня В2, обучавшихся чтению художественных произведений на русском языке, на предмет восприятия и понимания оригинального текста. Цель статьи – обобщить теоретические знания и практический опыт по обучению чтению иноязычного текста, а также проанализировать эффективность метода языковой догадки при обучении иностранных учащихся чтению художественных произведений на русском языке.

Авторами обобщается теоретический материал по некоторым аспектам методики обучения чтению на иностранном языке, предлагается собственное видение проблемы и предлагаются пути решения поставленной методической задачи. В данной статье внимание обращается не на использование конкретных упражнений при обучении иностранных учащихся чтению художественных текстов, а на анализ проблем, с которыми столкнулись авторы при использовании метода языковой догадки и опоры на личный жизненный опыт учащихся при восприятии описанных в художественном тексте событий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), художественное произведение, проблемы восприятия и понимания, виды чтения, методы обучения, языковая догадка.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в современной науке преобладают представления о языке как о человеческом феномене. Лингвисты во всём мире активно работают над созданием языковой картины мира, которая помогла бы найти ответы на многие лингво-культурологические вопросы. В связи с тем, что у каждого народа мировосприятие и образ мира имеют свои особенные черты, на которые влияют как исторический контекст, так и географический ландшафт, вопросов появляется множество. А так как в наше время всё более растёт обмен информацией, идёт глобализация коммуникации, то ответы на такие вопросы могут положительно повлиять на взаимопонимание людей разных стран и культур.

Чтение в век глобальной информации, научно-технического и социально-экономического прогресса занимает важное место в жизни каждого из нас. И это касается как специальной, профессионально-ориентированной, так и художественной и публицистической литературы. Именно чтение предоставляет доступ к получению самой свежей информации, результатов исследований и опытов, мотивирует изучать иностранный язык, а также даёт представление о чужой культуре. А это требует от человека наличия соответствующих навыков и умений.

Так, в выступлении 31 января 2017 года президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил, что «Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации» [1]

Бесспорно, что для каждого человека очень важно правильно передавать свою мысль и понимать чужую, переданную как устно, так и письменно. Отсюда, необходимо знание и собственного и иностранного языка. Но владеть языком – значит не только знать его грамматику или иметь большой запас лексики, но и прочувствовать богатство и глубину культуры народа, говорящего на этом языке. Говоря о владении коммуникативной компетенцией, мы имеем в виду: 1) умение правильно декодировать метафорические образы и другие явления изучаемого языка; 2) активное использование полученных знаний в коммуникации.

Согласно современным исследованиям выделяется 4 формы коммуникации: прямая, косвенная, опосредованная, непосредственная. В отличие от прямой коммуникации, где информация адресована отправителем непосредственно получателю, как в устной, так и письменной форме, косвенная коммуникация носит односторонний характер и представляет собой произведения литературы и искусства, сообщения радио, телевизионные передачи, публикации в газетах и журналах. Таким образом, чтение именно художественной литературы народа, чей язык изучается, даёт возможность войти в пространство данной культуры, понять её ценности и идеалы.

Работа с печатным художественным словом – это сложный процесс, в который задействованы личностное переживание, оценочные критерии, нормы, сложившиеся в культуре, не только носителя языка, продуцирующего текст, но и иностранного реципиента

(носителя языка с соответствующей картиной мира), воспринимающего этот текст. Для носителя языка идеи, заложенные в значениях слов родного языка, воспринимаются как естественное и понятное отражение устройства мира. В тоже время для человека, стремящегося овладеть иностранным языком, необходимо не только освоить грамматику этого языка, но и понять его лингво-культурологические особенности, и это напрямую связано с необходимостью развития у учащихся определённых умений и навыков чтения текстов на иностранном языке. В современной методике преподавания русского языка как иностранного работе с текстом уделяется большое внимание. Исследования в этой области не закончены и затрагивают различные области этого знания.

Важно отметить, что в Европейском языковом портфеле в разделе «Чтение» для уровня B2 содержится следующий дескриптор: «Я умею использовать для понимания и интерпретации художественного текста содержащиеся в нём образы, метафоры и взаимосвязь событий». Это унифицированное требование к оценке языкового развития учащегося. Авторы обратились к формулировке требований по определению сформированности уровня, которые разработаны Центром тестирования ЕВРАЗ локального центра МГУ имени М.В. Ломоносова. Согласно требованиям к этому уровню «иностранному гражданину должен уметь читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения, а также смешанные тексты с ярко выраженной авторской оценкой» [2]. Достижение этого уровня позволяет иностранному гражданину вести профессиональную деятельность в качестве специалиста гуманитарного, инженерно-технического и естественнонаучного профилей.

Методисты РКИ активно ведут разработки наиболее эффективных путей обучения учащихся работе с текстом, которые дадут возможность выполнить данные требования к уровню владения языком. Авторы проанализировали материалы современных исследователей, чтобы понять, к какому определению понятия «Чтение» пришли исследователи, что представляет собой этот процесс, какими навыками и умениями должен обладать учащийся, какие типы информации и уровни понимания выделяются, какое место в процессе чтения занимает языковая догадка. Отсюда, мы можем сформулировать вопросы, которые поставлены перед преподавателями РКИ, обучающихся иностранных учащихся чтению на русском языке, или точнее чтению художественных произведений русских

авторов. Во-первых, каков алгоритм работы с художественным текстом в иностранной аудитории; во-вторых, какое место в этой работе занимает языковая догадка; в-третьих, как влияет личный жизненный опыт иностранного учащегося на восприятие иноязычного текста. Нужно сказать, что работа в этом направлении ведется, но речь идёт о необходимости вносить коррективы, уточнения в методические описания процесса работы, касающейся чтения художественных текстов. Большинство исследователей придерживается того, что чтение как вид речевой деятельности представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимания целостного содержания и смысла путём создания предметного образа.

Так, в процессе обучения текст рассматривается как один из способов представления языковой коммуникации в действии. Не вызывает споров утверждение, что работа с текстом даёт возможность сформировать у учащихся определенную систему представлений о различных реалиях, которые служат ориентирами в языковом образе мира культуры изучаемого языка. В современной методике РКИ существует множество направлений, которые рассматривают процесс чтения с разных сторон. Например, Г.В. Рогова даёт определение чтению как речевой деятельности, направленной на визуальное восприятие и понимание письменной речи. О.Д. Кузьменко и Г.В. Рогова отмечают, что обе эти стороны процесса чтения взаимосвязаны [3]. Авторы полностью согласны с тем, что качество восприятия текста влияет на конечный результат – понимание.

Действительно, если в восприятии текста допускаются разного рода ошибки, например, неправильное прочтение слов, не различение похожих по форме слов, ошибки в переводе или ошибки из-за отсутствия достаточного комментария в переводных словарях, то это обычно приводит к искажению смысла, неправильному пониманию контекста.

Другой из исследователей этого вопроса, Н.Д. Гальская, полагает, что основные навыки, которые должны освоить учащиеся – это «навыки определения и выделения главной информации, установления логической и хронологической связи событий и фактов, прогнозирования событий, полное и точное понимание деталей, установления причинно-следственных связей...».[4, с. 156].

По мнению большинства исследователей, осмысление содержания прочитанного сопровождается определёнными логическими операциями, при наличии достаточного количества фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые облегчают данный процесс. Так, З.И. Клычникова описала поэтапное понимание и осмысление текста применительно к иностранному языку. Ею описано 4 типа информации, извлекаемой из текста, а также семь уровней понимания. Авторы более всего заинтересовал шестой, по классификации З.И. Клычниковой уровень, к которому она относит понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, и седьмой уровень, включающий побудительно-волевую информацию. Согласно З.И. Клычниковой, для этих уровней характерно наличие у учащихся технических навыков: умения обобщать, находить связь между смысловыми кусками, выделять наиболее значительное для понимания текста [5, с. 46].

В связи с тем, что в настоящее время в методической литературе большое внимание уделяется концептному и диалоговому методам в обучении языкам, авторами был собран теоретический материал, рассмотрена возможность практического использования данных методов на занятиях по обучению чтению художественных текстов на русском языке.

Теоретическим фундаментом концептного метода явилась теория концептов, о которой пишут многие исследователи, среди которых можно назвать Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, С.Г. Воркачева, В.В. Колесова и др. Исследователи отмечают, что концепт – это основополагающее понятие культуры. Общеизвестно, что человек мыслит концептами, комбинируя их и формируя новые в ходе мышления. Следовательно, в основе мировоззрения каждого человека есть определенная система концептов, и у каждого народа своё мировосприятие и мышление, образ мира, который сформировался в рамках исторического контекста и географического ландшафта. С точки зрения авторов, такие методы, как

концептный и диалоговый, лучше всего перекликаются с коммуникативным методом обучения языку. Данные методы подробно описываются Ю.С. Степановым как личностно-ориентированные, затрагивающие духовную и эмоциональную сферы человека[6]. Концептный метод предполагает изучение и сопоставление концептов на основе их анализа в контексте изучаемого художественного произведения, что даст возможность расширить понятийный уровень и помочь учащимся более глубоко понять содержание художественного текста. Диалоговый же метод предполагает нахождение участников диалога в общем смысловом пространстве.

Следующим предметом анализа в данном исследовании была языковая догадка, её значение в изучении иностранного языка. Согласно толковому словарю, языковая догадка – это определение значения слов по контексту (ситуации), правилам словообразования или в результате сопоставления со словами другого языка. В основе догадки лежит механизм вероятностного прогнозирования и языковой опыт реципиента[7]. Важно то, что языковая догадка – это именно самостоятельное прогнозирование смысла предложения или текста, которое возможно при наличии знаний контекста, а также достаточных знаний о словообразовании и сочетаемости слов в изучаемом языке. В большинстве работ, посвященных этой теме, говорится, что в основе языковой и концептуально-языковой догадки лежит навык переносить знания и умения, полученные в результате лингвистического опыта, в новые обстоятельства. Отмечается, что языковая догадка работает при условии, что в контексте есть опорное знакомое учащемуся слово.

Авторами была проверена данная идея в процессе обучения группы американских студентов чтению художественных произведений, результаты которого освещены ниже.

Проанализировав теоретическую базу вопроса, было проведено практическое исследование условий, при которых будет достигнуто понимание художественных произведений русских писателей иностранцами, в нашем случае американцами, учащимися. Объектом исследования явились художественные произведения на русском языке уровня владения В2. Предметом данной статьи являются проблемы, связанные с пониманием текста, факторов, влияющих на эффективность данной деятельности на усвоение иностранного языка. В данной статье авторами предлагается своё видение причин некоторых конкретных проблем, с которыми встречаются читающие, а также возможные пути решения. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем представлена попытка анализа эффективности некоторых методических приемов, направленных на достижение восприятия художественного текста на русском языке иностранцами учащимися. Практическая значимость заключается в том, что её результаты могут помочь решить некоторые коммуникативные проблемы при преподавании РКИ.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Как уже было сказано выше, чтение, благодаря расширению запасов лексики, знаниям о историко-культурных особенностях страны изучаемого языка, помогает достичь требуемого уровня владения языком. В данной статье мы остановимся на работе с художественными текстами, которые представляют особую трудность для иностранцев, так как для их понимания учащийся должен обладать не только знаниями русского языка, но и знаниями русской действительности, культуры, истории. Предметом исследования в данной статье являются особенности приемов обучения чтению на иностранном языке и их эффективность.

Исследование вопроса проводилось на материалах художественных текстов на русском языке в группах, где обучались американцы. Использовались такие методы, как: а) социолого-педагогический метод (наблюдение за реальной учебной деятельностью иностранных студентов на занятиях по русскому языку, сбор и накопление данных, регистрация фактов и явлений, исследование и обобщение теоретических данных по проблеме исследования, опрос учащихся с целью выявления их коммуникативных

потребностей в чтении); б) статистический метод (количественный и качественный анализ учебного материала и результатов исследования).

Современная методика делает акцент на самостоятельную работу учащегося с текстом, привлекая к работе когнитивные стратегии. Но как показывает практика, данная стратегия не всегда успешна, так как в каждом языке существуют такие вещи, как эмоциональные составляющие, обычно не отражаемые в переводных словарях. Так, например, при переводе с русского на английский слова *искренно*, словарь даёт синонимы *sincere, honest, heartfelt, frank* и другие, но нет уточнений, что слово *frank* используется, если информация, которой хотят поделиться, неприятная, а слово *sincere*, когда информация приятная. Поэтому, при прочтении слова *искренне*, англоязычные студенты сомневаются в понимании контекста.

Бесспорно, что, когда заходит речь о литературе, сначала вспоминают классиков и их произведения. Например, ежегодно задавая вопрос новоприбывшим иностранным студентам, какие произведения русской литературы им знакомы, получаем ответ: Толстой «Война и мир», Достоевский «Преступление и наказание», Чехов «Вишнёвый сад». Имена и отчества писателей студенты, как правило, не называют, так как не знают. Конечно, на занятиях полезнее использовать произведения современных авторов, так как они написаны современным языком, и это усиливает мотивацию студента к чтению. Но трудно отказаться от произведений классиков литературы, в чьих текстах отразилась вся история и культура народа.

В данной статье авторы попытались проанализировать результаты 2-х летней работы с группой американских студентов продвинутого уровня обучения РКИ. Для этого собирались материалы во время работы с повестью-феерией А.Грина «Алые паруса», повестью К. Паустовского «Случай в магазине Альшванга» из книги «Золотая роза», и отрывок из небольшого рассказа современного автора. Авторы кратко осветят некоторые интересные с точки зрения авторов моменты работы с повестью-феерией А.Грина «Алые паруса», отрывком из небольшого рассказа современного автора о становлении дирижёром Вероники Дударовой, работа с которым было частью тестового задания. Затем авторы более подробно остановятся на работе с повестью К. Паустовского «Случай в магазине Альшванга» из книги «Золотая роза».

Из опыта работы с иностранными студентами 21 века, которым по 18-25 лет, стало ясно, что использование личного опыта современного человека часто не помогает делать прогноз или предположение о содержании текста другого времени или о людях другого менталитета. Так, при чтении рассказа «Алые паруса», американские студенты, прогнозируя действия главного героя Артура Грея после встречи со спящей Ассоль, были очень возмущены развязкой истории из-за гендерной ситуации. Студентов возмутило, что Грей без разрешения надел кольцо на палец девушке, вообще решил за неё её судьбу. Спор также возник из-за цвета парусов, так как для студентов алый цвет означает только цвет крови. Текст был неадаптированный, но у студентов была возможность посмотреть фильм по повести «Алые паруса». Текст был насыщен сложными конструкциями, речевыми оборотами, большим количеством незнакомой лексики. На материале этого произведения студенты учились работать с предложением, находить главное и опускать второстепенную информацию. И благодаря тому, что чтение сопровождалось отрывками из фильма, студенты легче догадывались о значении новых слов.

В тексте, описывающем становление Вероники Дударовой известным дирижёром, студенты не смогли ответить на вопрос, кто верил в успех Вероники.

Девушка напела начало симфонии. На этом экзамен закончился. Вероника была уверена, что не сдала экзамен. Она грустно шла по коридору.

– Почему Вы такая грустная? – спросил её декан дирижёрского факультета.

– А чему радоваться?

– Но и грустной быть не надо: дирижёром Вы станете! (отрывок из текста)

Предлагалось три варианта ответа: 1) преподаватели; 2) декан; 3) она сама. Студенты были уверены, что верили в неё преподаватели, которые поставили ей положительную

оценку, а не декан, который только подтвердил решения преподавателей. В этом понимании ситуации нашел отражение личный опыт студентов, а не слова декана в тексте, что Вероника «дирижёром станет».

Достаточно интересными были результаты исследования работы студентов с повестью К. Паустовского «Случай в магазине Альшванга» из книги «Золотая роза». Это неадаптированный текст объёмом 1600 слов. Исследования проходили в группе американских студентов, сдавших тестирование уровня В2. Выбор произведения был сделан не случайно. Во-первых, К. Паустовский тоже является классиком русской литературы, а во-вторых, в его творчестве отражён лингво-культурологический пласт первой половины 20 века, поэтому язык в большей мере приближён к современному состоянию русского языка. Кроме того, обычно в группах американских студентов мало кто обращает внимание на пунктуацию, а правильно расставлять знаки препинания в собственном тексте умеют единицы. В повести «Случай в магазине Альшванга» речь идёт о важности такого умения. Мы учитывали также тот момент, что повесть насыщена эмоционально-окрашенной лексикой, характеризующей внешность, характер героя, передающей отношение человека к явлениям природы, к состоянию вещей. Например, *свирепая зима; жестокий ветер; жалкая печурка; раздёрганный, спутанный рассказ; в небрежном виде; баснословная сумма; потрёпанный чемодан; неопишуемая красота; суетливая деятельность; прозрачная, литая проза; ворчливый живописец; милый, неусидчивый человек; оборванная молодёжь; говорить неслышанным голосом / унылым голосом; ветер выл злорадно*. Важно было и то, что в тексте встречаются элементы разговорного языка, например, слово *тютя*, которое имеет значение *невнимательный, рассеянный человек*: «Благодарите бога, которого, конечно, нет, что тут я стою на посту, а не какой-нибудь другой тютя». Или, например, разговорное выражение *форменный кавардак*, что значит *полная путаница, беспорядок*.

Во время чтения сцены появления одного из главных героев повести, студенты выразили непонимание ситуации, так как автором было употреблено слово *милый* в таком контексте: «Из старых, опытных писателей часто заходил к нам в редакцию только Андрей Соболев- *милый*, всегда чем-нибудь взволнованный, неусидчивый человек». У студентов возникли вопросы: как можно такого нервного, вечно растрёпанного, неусидчивого человека, о котором говорят, что он неумолим, назвать *милым*, и, вообще, можно ли называть мужчину *милым*?

Как уже было сказано, текст повести насыщен сложными грамматическими оборотами, эмоционально-окрашенной лексикой. Весь процесс чтения данного произведения проходил в три этапа. На первом этапе учащиеся, опираясь на известный для этого уровня владения языковой материал, выявляли его основной смысл. Затем, разбирались неизвестные им языковые единицы, проводился их анализ. И на третьем этапе студенты возвращались к прочитанному, обсуждая глубинный смысл произведения, представляя «живую» картинку происходящего. Студенты описывали сценки или давали характеристики героям повести, используя синонимы или синонимичные конструкции. Так как художественный текст обладает большим количеством скрытой в нем информации, то нужно было извлечь её, выявляя элементы образного языка.

Работа проводилась в следующем алгоритме: 1) проводился анализ лексемы для установления основного компонента значения; 2) выявлялись метафоры, связанные с понятием; 3) велась работа по восстановлению признаков, на основании которых происходит семантический сдвиг, установлению аксиологического компонента (положительная / отрицательная оценка); 4) давалась морфологическая характеристика единицы, выявлялись сочетаемость, возможная контекстуальное окружение, рассматривались эмоциональная окрашенность и стилистическая маркированность; 5) проводились коммуникативные и ролевые игры для активизации и закрепления знаний.

В начале работы с текстом произведения обычно обращают внимание на название произведения, обсуждают, о чём может идти речь в рассказе с таким названием, пробуют совместно спрогнозировать возможные события в тексте. Такой методический прием

оказался неэффективен при работе с повестью К. Паустовского «Случай в магазине Альшванга», так как студенты предполагали только криминальное событие.

Работа велась с каждым абзацем, с каждой сценой. Чтобы понять текст, на первом этапе предлагалось в каждом предложении найти субъект действия, глагол, описывающий действие, объект, на который направлено действие, а также определить временные рамки действия. Далее студентам предлагалось найти прилагательные или наречия, которые эмоционально дополняли картинку происходящего в тексте. Во многих работах по методике обучения чтению делается акцент на развитие у учащихся языковой догадки. Проанализировав результаты проведенного нами исследования, и учтя опыт работы с иностранными студентами по обучению чтению, авторами ставится под сомнение эффективность данного приема, так как, несмотря на общечеловеческие ценности, некоторые культурные моменты (поведение, гендерные отношения, и т.д.) воспринимаются иностранными учащимися неправильно в связи с различиями между культурами и переносом своего жизненного опыта в новый контекст.

Не всегда иностранный реципиент (читатель) может преодолеть трудность с помощью языковой догадки. Сложность заключается в том, что студенты, изучающие богатый русский язык, обычно забывают о том, что слова часто могут иметь несколько значений, или слова просто имеют похожую форму. Например, когда в тексте появилось слово *бросился*, студенты восприняли его, как кто-то физически бросил себя, например, на пол. А в контексте это значило «быстро переместить себя к объекту»: «Соболь *бросился* к Благову».

Студенты, пытаясь самостоятельно вычислить значение слова *ворваться*, шли от корня *рвать*, вспоминали значение этого слова, как *нарушать целостность бумаги или материала*, затем предполагали связь со словом *вырвать*, как «*процесс покидания еды организмом*». Таким образом, в этой ситуации языковая догадка не смогла сработать. Но нельзя утверждать, что в случае с инофонами языковая догадка никогда не работает. Так, прочитав следующие ниже предложения, иностранные, в нашем случае американские студенты, почти сразу догадались о значении слова *примчаться*: «Робкие сотрудники начали быстро исчезать из комнаты. Но, как всегда, на шум *примчались*, стуча "деревяшками", обе наши машинистки - Люсьена и Люся». В данном случае их догадка работала следующим образом: по окончанию это глагол прошедшего времени, который, скорее всего, означает глагол движения, типа *прибежать*, потому что девушки слышали шум и хотели узнать, что случилось. Здесь языковая догадка сработала благодаря наличию знакомой приставки, которая в данном контексте стала знаковой.

После прочтения оригинала, студентам был предоставлен адаптированный текст, который назывался «Точка, поставленная вовремя». Отвечая на вопрос, как бы они спрогнозировали события в тексте в этом случае, студенты дали интересные ответы: 1) студент успел закончить письменную работу: 2) человек вовремя отказался от чего-то.

Перед прочтением текста обычно рекомендуется снять языковые трудности, а для этого ввести новые слова и выражения, а также отработать их произношение. Но в нашем случае эта работа не проводилась. В качестве эксперимента студентам дали для прочтения текст, с которым студенты знакомы без получения предварительной лексической работы. Авторы хотели понять, как работает языковая догадка у иностранных студентов данного уровня (B2), какие жизненные реалии эти студенты понимают неправильно, какие грамматические структуры вызывают сложности, и почему. Один из вопросов студентов касался сочетаемости слов, когда неодушевленный предмет или явление очеловечивается, благодаря сочетаемости с эмоционально-окрашенной лексикой. Так, например, непонимание студентов было вызвано предложением «*ветер выл злорадно*», так как наречие *злорадно* не ассоциировалось со звуками ветра, а мысли об очеловечивании неодушевленного студенты не допускали. Такая же ситуация происходила при прочтении следующего абзаца «Коптилку брать с собой было нельзя - она гасла не только от самого слабого колебания воздуха, но даже от пристального взгляда. Стоило, задумавшись, уставиться на нее, как она тотчас начинала *жалобно* потрескивать, *моргать* и тихо гасла». В связи с отсутствием в наше

время таких ламп, студенты не понимали, что хотел сказать автор этими словами. Как может лампа погаснуть от взгляда, может ли лампа жалобно что-то делать.

В качестве коммуникативного задания студентам предлагалось представить себя на месте главного героя повести писателя Соболя и спрогнозировать своё возможное поведение в ситуации, когда герой обнаруживает, что кто-то «трогал» его рассказ. В этом случае у студентов работал жизненный опыт, культура американцев, запрещающая что-либо делать с принадлежащими людьми вещами. Кроме того, студенты посчитали ситуацию, при которой человек отдаёт в издательство не выверенный текст, невозможной. Всё изложенное выше привело авторов к выводу о том, что при обучении чтению необходимо тщательнее выбирать методы работы в аудитории, предвосхищать возможные моменты непонимания, вводом лингво-культурологического материала заранее.

ВЫВОДЫ

Таким образом, можно сделать ряд выводов, касающихся такой речевой деятельности, как чтение художественной литературы. Результаты исследования свидетельствуют о значимости данного вида речевой деятельности, и о необходимости совершенствования методики обучения чтению, о целесообразности организации последовательной и систематической работы, учитывающей многочисленные трудности, сопровождающие процесс восприятия и понимания иностранного текста. Рассмотрев некоторые стороны данной проблемы, авторы пришли к выводу: а) для того, чтобы самостоятельно понимать тексты, иностранному студенту нужны языковые знания, речевые умения, знание фактов культуры и пр.; б) нужно давать возможность студентам эффективно пользоваться привычными для них стилями обучения, а не только требовать проявлять языковую догадку; в) подходить к каждому студенту дифференцированно, учитывая комплекс особенностей, как физио-психологических, так и культурных.

Исследование некоторых сторон вопроса методики обучения чтению на русском языке как иностранном дало осознание того, что для достижения целей обучения коммуникации любые тексты, а в особенности художественный текст должен рассматриваться и как средство, и как цель обучения. Работа с художественным текстом представляет собой комплекс различных упражнений, который направлен не только на обучение языковым явлениям, видам речевой деятельности, на закрепление лексического, грамматического, фонетического материала, но и на анализ текста, постижение чужого менталитета и поведения.

Анализ работы показал, что нельзя ожидать, что можно научить языковой догадке всех. Этому может воспрепятствовать жизненный опыт иностранного студента и его мировоззрение. Опасение того, что оригинальные тексты слишком сложны для восприятия на этом уровне обучения, не совсем верны, и в ряде случаев работа с такими текстами даже полезна. Оценивая уровень понимания текста иностранным студентом нужно учитывать: а) количество понятых фактов; б) степень адекватности восприятия им мыслей автора текста; в) характер интерпретации понятой им информации.

Мы можем говорить, что учащийся достиг определённого уровня понимания художественного произведения в том случае, если учащийся правильно воспринимает предметно-логическую организацию сообщения, касающуюся действий или сюжетных линий, мотивов, развития идей, эмоций, характеров и т.д. Если учащийся может выполнять задания по поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного рода таблиц: имена героев, совершаемые ими действия, их характеристики и др.). А для достижения этих целей и задач большое значение имеет своевременная помощь преподавателя, который должен будет постоянно учитывать наличие «подводных камней» при чтении любых неадаптированных художественных текстов.

В заключении можно сказать, что, несмотря на сложности, которые встречаются при обучении иностранных учащихся чтению художественных текстов, этот вид литературы даёт больше информации о культуре народа, его истории, чем другие письменные источники.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность». // <http://abctv.kz/ru/post/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nursultana-nazarba>
- 2 Центр тестирования ЕВРАЗ локального центра МГУ имени М.В. Ломоносова. <https://centrevraz.ru>
- 3 Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы / Кузьменко О. Д., Г. В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / [Сост. А. А. Леонтьев]. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 238–252.
- 4 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
- 5 Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., Просвещение, 1983. –199с.
- 6 Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая плёнка цивилизации. – М.: Из-во Языки славянской культуры, 2007. –248с.
- 7 Толковый переводоведческий словарь. // <https://www.litprichal.ru/slovari/translate/yazykovaya-dogadka.php>

А.С. Айтпаева, К.С. Якубаева

Шетел аудиториясындағы көркем мәтінмен жұмыс істеу ерекшеліктері

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Мақалада мәтінді қабылдауға және түсінуге арналған орыс тіліндегі көркем шығармаларды оқуға үйрету бойынша B2 деңгейіндегі студенттердің екі тобында жүргізілген кішігірім зерттеудің нәтижесі туралы сөз болады. Мақаланың мақсаты- өзге тілдегі мәтінді оқуға үйрету бойынша практикалық тәжірибе мен теориялық білімді жинақтап, сонымен қатар орыс тіліндегі көркем мәтінді оқуға шетелдік студенттерді үйретуге әдістемелік сапалық талдау жасау болып табылады.

Авторлар шет тілінде оқуға үйретудің әдістемесі бойынша кейбір аспектілеріне теориялық материалды жинақтап, қойылған әдістемелік міндеттерді шешу жолы көрсетіледі. Аталған мақалада көркем мәтінді шетелдік студенттерге оқыту кезіндегі нақты жаттығуларды қолдану жолдарына көңіл бөлінбейді, көркем мәтіндегі сипатталғанды тіл үйренушінің жеке өмірлік тәжірибеге сүйене отырып қабылдауындағы және авторлардың тілдік болжау әдісін қолдану мәселелеріне көңіл бөлінеді.

A.S.Aitpayeva, K.S.Yakubayeva

Features of work with a literary text in a foreign audience

Al Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan

The article presents the results of a small research conducted in two groups of American students of B2 level, who studied reading fiction in Russian, on the question of perception and understanding of the original text. The purpose of the article is to summarize the theoretical knowledge and practical experience in teaching reading a foreign text, as well as to analyze the effectiveness of the method of language guesswork in teaching foreign students to read fiction in Russian.

The authors summarize the theoretical material on some aspects of the methodology of teaching reading in a foreign language, offer their own vision of the problem and propose solutions to the methodological problem. In this article, attention is drawn not to the use of specific exercises in teaching foreign students to read literary texts, but to the analysis of the problems faced by the authors when using the method of language guess and relying on the personal life experience of students in the perception of the events described in the literary text.

Н.Ғ. Аниева

ғ.ғ.м., аға оқытушы, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы, anieva78@mail.ru

БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ БИБЛИОГРАФИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ

Мақалада білім алушылардың библиографиялық мәдениетін қалыптастыру әдістері туралы баяндалған. Ақпарат ағымынан қажетті ресурстарды дұрыс іздей білу, керекті басылым мен тізімге сұранысты библиографиялық сауатты рәсімдей білу библиографиялық сауаттылықты, мәдениеттілікті талап етеді. Кітапханалық-ақпараттық мекемелердің білікті қызметкерлері библиографиялық іздеу әдістері жөнінде білім алушыларға кәсіби кеңес беріп, түрлі жұмыстар жүргізеді. Білім алушылардың библиографиялық мәдениетін қалыптастыру барысында оқу үдерісі кезінде алған білімдерін бекіту, тереңдету және кеңейту үдерістері жүзеге асады. Оларда ғылыми әдебиеттермен, анықтамалықтармен өздігінен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, негізгі кәсіби іскерліктермен қаруландыру, шығармашылық және ойлау қабілеттерін дамыту.

Түйін сөздер: ақпарат, библиографиялық мәдениет, білім алушы, кітапхана, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, анықтамалық-библиографиялық аппарат, мәліметтер қоры

КІРІСПЕ

Тәуелсіз Қазақстанның жаһандану дәуіріндегі рухани кеңістігінің жаңа бастауы болып табылатын "Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру" мақаласы маңызды тарихи құжат. Біртұтас ұлт болу үшін көзделген қадамдар арқылы ұлтымыздың рухани тамырынан нәр алып, оны әлемдік құндылықтармен үйлестіріп, еліміздің игілігіне жарату нәтижесінде бәсекеге қабілетті, патриоттық рухты сіңірген, саналы ұрпақ тәрбиелеудің бірден-бір жолы екеніне көзіміз жетті. Осы мақаладағы «Жаңа гуманитарлық білім. Қазақ тіліндегі 100 жаңа оқулық» бағытының нәтижесінде гуманитарлық білімнің барлық салалары бойынша әлемдегі ең үздік жүз кітаптың он жетісі қазақ тіліне аударылып, еліміздегі жоғары оқу орындарының оқу бағдарламаларына енгізілді. Сонымен қатар латын әліпбиіне көшу туралы үдерістер жүзеге аса бастады. Бұл дәуірде жаңа экономика, жаңа саясат, жаңа қоғам пайда болды. Жаңа қоғамда еңбек түрі өзгеріп, өндірістің барлық саласында ой еңбегі күш жұмсалатын еңбек түрін ығыстырып шығарды. Жаңа қоғам – адамзат білімін өндірістің барлық саласында қолдануға негізделген ой еңбегінің қоғамы. Жаңа қоғам білім алудың жаңа - озық түрін талап етеді. Сондықтан қоғамның барлық мүшелерінің үнемі жаңа ақпарат ағымына бату, білімді жаңарту, біліктілікті жетілдіру, жаңа қызмет түрлерін меңгеру қажеттілігінің өсуі артады. Болашақтағы маманның біліктілік деңгейі тек оқу орнында алған біліміне ғана емес, сонымен қатар ақпарат ағымында өз бетінше жұмыс істей білуіне тікелей байланысты. Ақпараттық мәдениет білім алушылардың өзін-өзі ақпаратпен қамтамасыз ету аймағында білім мен іскерліктің тұтас жүйесін қалыптастыруға, өз бетінше ақпаратты табуға және үйретуге бағытталған. Берілген ақпарат ағымынан қажетті ресурстарды дұрыс іздей білу, керекті басылым мен тізімге сұранысты библиографиялық сауатты рәсімдей білу библиографиялық сауаттылықты, мәдениеттілікті талап етеді [1, 4].

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Қазіргі таңда адамдардың әртүрлі талаптарын қанағаттандыру, рухани байлығы мен қабілетін дамыту және эстетикалық талғамын қалыптастыру міндеттерін іске асыруда кітапханалардың алатын орны ерекше екені баршамызға мәлім болып отыр. Кітапхана

мәдениет саласы ретінде ақпараттық білім беру және мәдени-ағарту қызметінің негізі болып табылады. Сондықтан кез- келген тұтынушы библиографиялық мәдениетті болуы міндетті.

Библиографиялық мәдениет – адамдар меңгерген кітапханалық-библиографиялық білімнің жиынтығы және оларды меңгере білу. Қазіргі қоғамда ақпараттар ағымының көлемі толассыз ұлғаюда. Өзіне қажетті ақпараттық ресурстарды толық және тиімді пайдалану үшін кітапханалық-библиографиялық және ақпараттық мәдениетті кез келген қоғам мүшесі білуі тиіс. Кез-келген кітапхананың негізгі міндеті – ақпараттық ресурстарды қолжетімді ету. Кітапханалық-ақпараттық мекемелер ретінде кітапханалар ақпараттық ресурстарды әртүрлі бастапқы және екінші деңгейдегі құжаттар түрінде сақтап оқырмандарына ұсынады. Ақпаратты құжаттар қорынан оңай әрі жылдам табу үшін анықтамалық-ізденіс аппараты құрылады. Оған каталогтар мен картотекалар және библиографиялық құралдар жатады. Каталогтар мен картотекалар бірқилы ақпараттық-ізденістік жүйе ретінде қарастырылады. Бұл жүйе ақпаратты сақтауға және іздеуге арналған және ақпараттық-іздеу массивтерінің, ақпараттық ізденіс тілінің, құжаттарды сипаттау ережелерінің, құжатты іздеу ережелерінің жиынтығы. Білім алушылар ақпараттық-аналитикалық қызмет үдерісінде ізденістің міндетті әдістері ретінде құжаттарды /мәліметтерді іріктеу, жүйелеу және ықшамдауды жүзеге асырады.

Кітапхана қорының мазмұнын ашып көрсету және қажетті ақпаратты топтауға көмектесетін құрал кітапхананың анықтама-библиографиялық аппараты болып табылады. Анықтама-библиографиялық аппараты дәстүрлі каталогтар мен картотекаларды, сондай-ақ электронды мәліметтер базасын біріктіреді, ашық ақпараттық кеңістікке шығуды қамтамасыз етеді.

Кітапхананың анықтама-библиографиялық аппаратының құрамына мыналар кіреді:

- кітапхананың каталогтар мен картотекалар жүйесі, мәліметтер базасы ;
- анықтама-библиографиялық қор;
- орындалған библиографиялық анықтамалар қоры (архиви).

Каталог («katalogos» деген грек сөзінен алынған) белгілі біртәртіппен орналасқан тақырыптардың тізімі. Кітапхана каталогі - пайдаланушыны кітапхана қорында бағыттау үшін құрастырылған кітапхана басылымдарының көрсеткіші. Каталог - әрбір кітапхананың қажетті жабдықтарының бірі. Ол құжат пен кітапхана пайдаланушысы арасындағы делдал қызметін атқарып, оның кітапханамен және кітап қорымен танысуын жеңілдететін жол сілтеуші. Пайдаланушы каталогты қарай отырып, өзін қызықтырған мәселе бойынша кітапханада қандай құжаттар бар, оған керекті құжаттардың кітапханада бар екенін, бір автордың қандай басылымдары бар екенін біле алады. Сонымен қатар жақсы құрастырылған каталог тек пайдаланушының сұранысына жауап беріп қана қоймай, оның тақырыбымен (автормен) тереңірек, әрі толығырақ танысуға деген ын- тасын арттыруы, пайдаланушыда жаңа қызығушылықтың оянуына себепші болуы және оның оқу өрісінің кеңеюіне әсер етуі мүмкін. Тіпті кітап қорына еркін кіруге рұқсат болса да, пайдаланушы кітапханада бар кітаптардың бәрін сөрелерден ешқашан көре алмайды (бір бөлігі оқырман қолында, ал бір бөлігі оқу залына берілуіне, сондай-ақ жөндеу жұмыстары жүргізілуіне байланысты кітаптар орнында жоқ болуы мүмкін). Кітапхана қорының құрамы туралы толық ақпаратты тек каталог арқылы алуға болады. Бұдан басқа, егер басылымда бірнеше тақырыптар баяндалса, онда бұл басылымның сипаттамасы жазылған карточка жүйелік каталогтың бірнеше бөлімінен орын алады (яғни пайдаланушы тек жалпы өзін қызықтыратын сұрақтарға арналған басылымдарды ғана емес, сондай-ақ бұл сұрақпен қатар қарастырылатын басылымдарды таба алады), ал бұл басылым кітап қорының бір бөлімінде ғана тұрады.

Каталогтың бірнеше түрі бар:

- кімге арналғанына байланысты - оқырмандар және қызмет бабы каталогы;
- баспа шығармаларының түрлеріне байланысты — кітаптар, автореферат, мерзімді басылымдар және т.б. каталогы;
- формасына қарай - карточкалы, баспа (кітап түрінде), электронды;

Дәстүрлі кітапханаларда каталог карточкаларының орналасу тәртібін бұзбастан, кітапханаға келіп түскен құжаттардың сипаттамасымен толықтыруға мүмкіндік беретін карточкалы форманы пайдаланады. Кітап түріндегі каталогтар қордың тұрақты бөлігін көрсетеді. Алфавиттік каталогта құжаттар сипатталған карточкалар басылым мазмұнына қарамастан, авторлар мен тақырып атауы ортақ алфавит бойынша орналасады. Көркем әдеби шығармалар әртүрлі білім саласы бойынша ғылыми басылымдармен, альбомдармен, картографиялық және т.б. басылымдармен қатар тұруы мүмкін. Алфавиттік каталог белгілі бір басылымдардың кітапханада бар екендігін көрсететіндіктен, тек қажетті басылым немесе автор жайлы нақты мәліметтер белгілі болған жағдайда ғана оған жүгінуге болады.

Жүйелік каталогта басылымға жазылған сипаттамалар білім салаларының мазмұнына сәйкес бір-бірінен кейін белгілі бір реттілікпен және бірізділікпен орналасады. Жүйелік каталогтың міндеті - басылымдарды жеке ғылым және білім салалары (биология, математика, техника, педагогика, әдебиет және т.б.), сонымен қатар осы ғылым және білім саласының жеке сұрақтары бойынша, яғни жүйелік каталог кітапхана қорын мазмұнына қарай ашып көрсету. Құжаттарды жүйелік каталогтан көп сатылы іздеу арқылы жүргізеді: алдымен қажетті саланы тауып алу қажет, сонан соң бөлгіштердің нұсқауымен нақты жеке сұрақты тауып алып, сол бөлгіштің артында орналасқан библиографиялық сипаттама жазылған карточкалар ағымын тұтастай қарап шығу арқылы ғана қажетті материалды тауып алуға болады. Жүйелік каталог бөлгіштерінің арасындағы карточкалар алфавит бойынша орналасады. Жүйелік каталог нақты жіктеу жүйелер негізінде құрастырылады. Әр білім саласының өзінің сандық белгісі болады. Жіктеу кестесінің бірнеше түрі бар. Олар: әмбебап ондық жіктеу, кітапхана- библиографиялық жіктеу, М.Дьюидің ондық жіктеуі.

Пәндік каталог - ақпаратты іздеуге арналған ақпараттық-іздеу жүйесінің бір түрі. Бұл пәндік айдардың алфавитінің тізбегі бойынша орналасқан библиографиялық жазбаларды қамтитын іздеу аппараты. Пәндік каталог ақпараттық-ізденіс және педагогикалық қызмет атқарады. Тақырыптық сұраныс бойынша ізденіс құралы ретінде құжаттардың мазмұнын ашып көрсететін каталог [2, 14].

Кітапханаларда ақпараттық технологиялардың қазіргі кездегі дамуының негізгі сипатының бірі - ақпаратқа еркін қол жеткізу. Кітапханалық-библиографиялық үдерістерге жаңа технологияларды енгізудің басты нәтижесі - электрондық каталог. Электрондық каталог баспа, жарияланған және жарияланбаған, аудиовизуальды және электронды басылымдардан тұратын кітапхана қорының құрамы мен мазмұнын ашып көрсетеді.

Білім алушылар оқу үдерісі барысында өзіне қажетті ақпаратты дұрыс іздеп тауып алу үшін библиографиялық мәдениетті насихаттайтын білікті мамандардың болуы шарт. Кітапханалық-ақпараттық мекемелердің білікті қызметкерлері – кітапханашы-библиографтар. Олардың негізгі міндетінің бірі – библиографиялық іздеу әдістері жөнінде білім алушыларға кәсіби кеңес беру. Білім беру мекемелерінде жиі жүргізілетін ғылыми жұмыстарды жазу барысында кез келген құжатты тереңірек зерттеу аса маңызды рөл атқарады. Кез келген зерттеуші әдебиеттерді жинақтаумен – библиографиялық жұмысты жүргізумен айналысады. Библиографиялық жұмыс мәліметтерді қойын дәптерге жазудан бастап, жүйеленген картотека жүргізу барысында көрініс табады. Сондықтан білім алушы кез- келген ақпаратты іздеу кезінде, ғылыммен айналысу барысында библиографиялық элементті пайдаланады. Түрлі библиографиялық әдістер ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүйелі жүргізудің зор мүмкіндігі екенін дәлелдеген.

Қазіргі кезде білім алушылардың библиографиялық мәдениетін жоғарылату мақсатында мектеп кітапханалары мен көпшілік кітапханаларда «Кітапханалық-библиографиялық білім бағдарламалары» енгізіле бастады. Мақсаты: оқу үдерісінде ақпараттық технологияларды және ақпараттық ізденісті дұрыс пайдалануға үйрету. Білім алушыларды кітапханалық-библиографиялық біліммен қамтамасыз ету барысында түрлі кітапханалық сабақтар, іс-шаралар ұйымдастырылады. Кітапханадағы библиография күні бұл библиографиялық білімдерді ауызша және көрнекі насихаттаудың комплексті жинақты түрі. Библиография күнінің мақсаты белгілі бір тақырып бойынша кітапханада бар

библиографиялық құралдармен оқырмандарды таныстыру, оларға анықтама-библиографиялық аппаратты пайдалану әдістерін көрсету. Библиография күнінің жоспарына көрме шолушылары, әңгімелер, консультациялар, викториналар, конференция тәрізді дәстүрлі көпшілік шараларын енгізуге болады. Оқырмандар сұранымен зерттеу арқылы оның тақырыбы анықталады. Мысалы, ғылыми қызметкерлер, жоғары оқу орындарының студенттері үшін «Ой еңбегін ұйымдастыру», «Ғылыми жұмысқа берілетін әдебиеттер тізімін жасау әдістемесі», «Баспасөз шығармаларына сипаттама беру әдістері» әр саланың мамандары үшін «Мамандық бойынша жаңа әдебиеттерді қалай қадағалау керек», жастар үшін «Сіз библиографияны білесіз бе?» тағы басқа тақырыптарды алуға болады. Библиография күндерін тоқсанына бір-екі рет өткізуге болады. Оған жақсы әзірлік қажет. Сондай-ақ бұл шара кітахананың анықтамалық библиографиялық аппаратын насихаттау жөніндегі күн сайын жүргізілетін жұмыстың қорытындысы болып табылады. Әр библиография күнін өткізер алдында үлкен дайындық жұмысы жүргізіледі. Мұның барлығы кітапханаға оқырмандарды тарту мен олардың библиографиялық мәдениетін қалыптастыру мақсатында жүргізіледі. Кітапханаларда «Библиография құралдар күндерін» өткізу тәжірибеге енгізілуде. Оның библиография күндерінен айырмашылығы ол оқырмандардың неғұрлым шағын тобына арналады және олардың назары библиографиялық аппаратқа аударылмайды, тек кітапхананың қорларында бар библиографиялық құралдарға ғана аударылады [3, 22].

Екінші мыңжылдықтан бастап республикамыздағы кітапханалық үдерістерге жаңа технологияларды енгізу жұмыстары қарқынды дамыды. Сонымен қатар ақпараттандырудың жаңа технологиялық құралдары: телекоммуникациялық желілер, қуатты компьютерлер, икемді өзін-өзі дамытушы бағдарламалық қамсыздандырулар, мықты коммуникация құрылғылары жылдам тарап жатыр. Дәстүрлі (әдетте, қағазға басылған) физикалық ақпарат тасымалдағыштарды электронды тасымалдағыштар – магнитті дискілер (дискеталар), оптикалық дискілер (CD-ROM), кассеталар және магниттік ленталы орамдар және т.б. алмастырды. Соның нәтижесінде «Электрондық ақпараттық ресурстар» түсінігі пайда болды. Бұл ақпараттық ресурстардың жаңа түріне ақпаратты берушілер мен қабылдаушылар ретінде түрлі электрондық құрылғылар жатады. Бұл ресурстар өздеріне электрондық қорларды, мәліметтер базасын, электрондық каталогтарды, мультимедиялық мәліметтерді және тағы басқаларды қамтиды. Электрондық қор және электрондық коллекциялар белгілі бір формалды белгілері бойынша (тақырыптық, хронологиялық, түрлік және т.б.) біріктірілген электрондық құжаттардың ұйымдастырылған жиынтығы болып табылады. Электрондық ақпараттық ресурстар қарқынды өсуде. Бұған компьютерлік коммуникациялар таралымының жоғары қарқыны әсер етуде. Ғаламтордың техникалық құралдары ең ауқымды ақпаратқа санаулы минуттарда қол жеткізуге мүмкіндік береді. Қазіргі таңда ғаламторда үлкен ақпараттық электрондық ресурстар қалыптасқан.

Электрондық ресурстардың нақты типін қарастыра отырып, тарихта алғаш рет библиографиялық, фактографиялық және реферативті мәліметтер базаларының пайда болғандығын және олар жалпы көпшілікке арналғандығын көруге болады. Қазіргі уақытта мәліметтер базаларын пайдалану ғылыми кітапханалардың жұмыстарының ең бір маңызды бөлігін құрайды. Мәліметтер базасына мемлекеттік стандарттарға сәйкес «қолданбалы бағдарламаға қатыссыз мәліметтерді сақтау, сипаттау және басқарудың жалпы принциптерін қарастыратын белгілі ережелер бойынша ұйымдастырылған мәліметтер жиынтығы» ретінде анықтама беріледі. Осы жерде мәліметтер банкі бір немесе бірнеше мәліметтер базасынан және сақтау, өңдеу, іздеу жүйесінен тұратын автоматтандырылған ақпараттық жүйе ретінде анықталады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Бүгінгі заман талабына сай адамдардың мәлімет алмасуына, ғылымның дамуына, ғалымдардың қарым-қатынасына ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың кеңінен қолданысқа еніп, жылдам дамып келе жатқан кезеңінде ақпараттық қоғамды қалыптастыру

міндеті қажетті, зәру шартқа айналып отыр. Болашақ қоғамымыздың мүшелері – жастардың бойында ақпараттық мәдениетті қалыптастыру қоғамның алдында тұрған ең басты талап. Біріккен ұлттар ұйымының шешімімен «XXI ғасыр – ақпараттандыру ғасыры» деп аталды. Қазақстан Республикасы да ғылыми-техникалық прогрестің негізгі белгісі – қоғамды ақпараттандыру болатын жаңа кезеңіне енді. Қоғамды ақпараттандыру – экономиканың, ғылымның, мәдениеттің дамуының негізгі шарттарының бірі. Осы орайда ғылымның ажырамас бөлігі болып саналатын библиография саласының да, осы мәселені шешудегі басты рөл кітапханалардың да мойнына жүктеледі.

Бұрынғы дәуірден кітапханалардың қызметінде кітаптарды құнттап ұстау, ақпараттық–кітапханалық мәдениетін (енді медиабілім беру пайда болуына байланысты медиамәдениетін де) қалыптастыру мақсаттары қойылады. Үздіксіз білім алу жүйесін қолдауда кітапханалар мен ақпараттық орталықтардың рөлі үкімет құжаттарында белгіленген және мойындалған. Білім беру саласы бойынша үкімет жоспарларының ауқымының кеңеюіне байланысты, онда ақпараттық орталықтар мен кітапханалар орталық орынды иеленуде. Білім алушылардың библиографиялық мәдениетін қалыптастыру барысында оқу үдерісі кезінде алған білімдерін бекіту, тереңдету және кеңейту үдерістері жүзеге асады. Оларда ғылыми әдебиеттермен, анықтамалықтармен өздігінен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, негізгі кәсіби іскерліктермен қаруландыру, шығармашылық және ойлау қабілеттерін дамыту. Білім алушылар библиографиялық мәдениетті меңгеру нәтижесінде кітапханалар және олардың анықтамалық аппараты, библиографияның негіздері туралы білімдерін тереңдету, ақпаратты іздеу әдістерін, ақпарат көздерімен өздігінен жұмыс істеу, анықтамалық-библиографиялық аппаратпен, электронды каталогтар мен картотекалармен жұмыс істей білу, зерттеу жұмыстарына библиографиялық сілтемелер, жазбалар құрастыруды жоғары деңгейде білуі тиіс. Тәуелсіз еліміздің болашағы – жастар сауатты, интеллектуалды көрсеткіштері жоғары, ой жүйесі терең, бәсекеге қабілетті, ұлттық құндылықтарын бойына сіңірген жеке тұлға болып қалыптасуына зиялы қауым зор үлес қосуда.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

- 1 Ақпараттық мәдениет негіздері. Оқу құралы / С.М.Бекова, Р.И.Якупова және т.б. – Алматы: Бастау, 2011. – 220 б.
- 2 Зиновьева Н.Б. Основы современной библиографии : учебное пособие. – М. : Либерия-Бибинформ, 2007. – 104 с.
- 3 Основы информационно-библиографической культуры студентов: учеб.-метод. Пособие / авт.-сост. Е.А. Сяндюкова, С.Е. Романова; под общ ред. Э.Я. Мотехиной. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 45 с.

Аниева Н.Г.

Методы формирования библиографической культуры у обучающихся

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
Кокшетау, Казахстан

В статье изложены методы формирования библиографической культуры у обучающихся. Правильный поиск нужных ресурсов из потока информации, библиографически грамотное оформление запроса на нужное издание требует библиографическую грамотность и культуру. Квалифицированные работники библиотечно-информационных учреждений профессионально консультируют обучающихся по методам библиографического поиска и ведут различные работы.

В ходе формирования библиографической культуры у обучающихся закрепляются и расширяются полученные знания. Формирование навыков самостоятельной работы с научной литературой и справочниками, профессиональных навыков, развитие способностей творческого мышления у обучающихся.

Anieva N.G.

Methods of forming bibliographic culture in students

Sh.UalikhanovKokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

The article outlines the methods for the formation of bibliographic culture in students. The correct search for the necessary resources from the flow of information, bibliographic literacy of the request for the desired publication requires bibliographic literacy and culture. Qualified employees of library and information institutions professionally advise students on bibliographic search methods and carry out various works. In the course of forming a bibliographic culture in students, they consolidate and deepen the knowledge gained. Formation of skills of independent work with scientific literature, reference books, equip with professional skills, development of the ability of creative thinking in students.

УДК 378,4

А.Ж. Ахметова, Л.Е. Дальбергенова

докторант первого курса специальности: 6D011900 Иностранный язык: два иностранных языка, кафедра английского языка и методики преподавания, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: asel.ahmetova.77@mail.ru

доктор PhD, доцент, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: ljasatdal@mail.ru

ПОНЯТИЕ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в контексте обучения иноязычному общению. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов в процессе обучения иностранному языку является актуальной проблемой современного образования. Понимание роли иностранного языка, знакомство с культурой страны изучаемого языка способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Поликультурное становление способствует гармонизации личности человека, взаимопониманию и сотрудничеству с представителями других культур в профессиональной среде. Проведен анализ имеющихся источников специальной литературы по различным аспектам формирования межкультурной коммуникативной компетенции в учебном процессе. Даются определения терминов «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция». В статье представлены теоретическое обоснование формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов, составляющие компетенций, рассматриваются компоненты межкультурной коммуникативной компетенции. Описываются различные подходы к определению межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, межкультурное общение, культура, иностранный язык.

ВЕДЕНИЕ

Интеграция Казахстана в мировое образовательное сообщество связано с существенной модернизацией казахстанской образовательной системы. Реализация новых подходов к обучению иностранным языкам способствует формированию языковой личности, готовой к иноязычному общению. В настоящее время владение иностранными языками имеет огромную роль в формировании личности и повышении образования, а также способствует приобщению личности к другой культуре и ее участию в диалоге культур.

Иностранный язык обладает большим образовательным, воспитательным развивающим потенциалом. Эффективное общение на иностранном языке означает не только знание языка, но и знание невербальных форм выражения, наличие обширных фоновых знаний. Необходимо изучить культуру носителей языка, их образ жизни, менталитет, особенности их повседневной жизни, традиции, обычаи, поскольку язык не существует вне культуры. Обычаи, традиции являются неотъемлемой частью духовной культуры каждого народа. Таким образом, иностранный язык является не только средством иноязычного общения, но и средством межкультурной коммуникации.

В настоящее время большое значение уделяется формированию межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам, поскольку каждый современный человек должен обладать знаниями о мировосприятии других наций, об особенностях культуры и уметь использовать эти знания в процессе реальной коммуникации для повышения эффективности.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции, являясь основным направлением в методике преподавания иностранного языка, обеспечивает практическое владение иностранным языком и общение с носителями изучаемого языка. Коммуникативный метод ориентируется на личность обучающегося, позволяет учитывать сущность языка как орудия деятельности человека, средство становления личности, позволяет теснее связывать учебный процесс с жизненными запросами и ориентациями учащихся. Вопрос о межкультурном аспекте в обучении иностранному языку является наиболее актуальным.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Термин «межкультурная коммуникативная компетенция», объединяет две важные составляющие процесса обучения иноязычному общению: коммуникативную и межкультурную компетенции.

Коммуникативная компетенция означает такой уровень владения иностранным языком, который обеспечивает возможность достаточно свободного общения на нем. Коммуникативная компетенция определяется И.Л. Медведевой как «функциональная языковая способность; выражение, интерпретация и обсуждение значения, включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному и тому же или различным речевым сообществам, или одним индивидом и письменным и устным текстом» [1].

В Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка даётся следующее определение: «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка, его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека» [2, с. 272]

Термин «коммуникативная компетенция» введен американским антропологом Д. Хаймсом, считавшим, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. [3]. Сам термин «компетенция» появился в научном мире благодаря американскому языковеду, автору теории порождающей грамматики, Н. Хомскому, он

определял компетенцию как «лингвистическую», представляя ее как «систему интеллектуальных способностей», систему знаний и убеждений, развивающейся в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами, определяющей виды поведения» [4]. Согласно мнению Д. Хаймса, для изучения иностранного языка недостаточно владения лишь одной лингвистической компетенцией; необходимо также научиться правильно пользоваться изучаемым языком в современном обществе.

Коммуникативная компетенция включает несколько составляющих:\

1) социокультурная компетенция, которая складывается из знания социокультурной специфики страны изучаемого языка и умения строить свое поведение в соответствии с этой спецификой,

2) социолингвистическая компетенция, определяемая как умение использовать языковые средства в соответствии с социальными условиями общения,

3) дискурсивная компетенция, которая представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их использования, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации и общения[5].

Развитие коммуникативной компетенции, включающая в себя помимо лингвистической компетенции также и овладение практическими навыками межкультурного общения является основной целью учебного процесса.

Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию. Для осуществления межкультурного общения языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием двух культур.

Существуют многочисленные формулировки межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция рассматривается авторами в разных аспектах. Одни авторы придерживаются мнения, что межкультурная коммуникация представляет собой комплекс знаний и умений, качеств, способностей человека. Так, например, Н.С. Тырхеева считает, что «Овладение межкультурной компетенцией предполагает владение целым комплектом знаний (не только о языке и культуре, но и самом процессе межкультурного общения), формирование специальных способностей и умений межкультурного общения, воспитания особого отношения к собеседнику и процессу общения» [6,с.92]. Данная точка зрения находит подтверждение в работе М.В. Плехановой, автор рассматривает «межкультурную компетенцию как сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [7].

Рассматривают межкультурную компетенцию с позиции сугубо личностных доминант. Н.Е. Яковлева и Ю.Л. Вторушина считают, что межкультурная компетенция понимается как «способность, основанная на знаниях и умениях, позволяющая личности реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации». [8,9].

С.С. Кунанбаева подчеркивает многозначность единого термина

«межкультурная компетенция», который понимается как объект формирования в области обучения иностранным языкам. Термин «межкультурная компетенция» используется также и в широком смысле - как способность управления межкультурным общением в области культурологии или межкультурной коммуникации, под которым понимается общение между представителями разных культур». Теория и практика обучения иностранному языку определили обновление целевых установок в обучении ИЯ. Обновленные целевые установки проявляются в формировании МКК как способности к

межкультурной коммуникации у личности, определяемого как субъект межкультурной коммуникации. Межкультурно-коммуникативная компетенция реализуется через набор субкомпетенций: когнитивной, коммуникативной, лингвокультурной, социокультурной, концептуальной и личностно-центрированной. [10,106].

Цель формирования межкультурной компетенции обозначена Г.В. Елизаровой как «достижения такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [11]. В данном определении автор дает понять, что средством межкультурного общения является иностранный язык.

О. А. Леонтович выделяет «три составляющие межкультурной компетенции: языковую, коммуникативную и культурную компетенции. [12]. В условиях межкультурной коммуникации «языковая компетенция направлена на выбор языковых средств, которые соответствуют ситуации общения» [12]. По мнению Леонтович О.А. «культурная компетенция предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры. Понятие культурной компетенции в определенной мере совпадает с понятием культурной грамотности...» [12, с.32-33]. Соединяясь воедино, они образуют качественно новое целое, которое обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности».

Проблемы межкультурной коммуникативной компетенции рассматривают в своих работах (И.А. Зимняя, С.В. Муреева, И.Л. Плужник, Т.А. Ткаченко, Т.В. Парфенова) [13]. И.А. Зимняя, И.Л. Плужник определяют межкультурную коммуникативную компетенцию как интегральное личностное образование, включающее следующие компоненты:

- общекультурный (осведомленность в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах);
- социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм);
- лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе.

И. Л. Плужник дает конкретное определение сущности межкультурной коммуникативной компетенции: «межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, становится максимально востребованным для современного специалиста. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности» [14]. В данном определении автор выделяет профессиональную составляющую межкультурной коммуникативной компетенции, влияющую на цель и процесс подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации.

И.Л. Плужник, учитывая интегративный характер межкультурной коммуникативной компетенции, выявляет ее дидактическое содержание, которое включает в себя:

- мотивацию на расширение профессионального опыта;
- знания о социокультурных аспектах морально-этических норм общения в странах изучаемого языка; о нормах, поведенческих установках, свойственных инокультурной профессиональной сфере; о различных языковых средствах выражения коммуникативных стратегий и тактик в целях эффективного, бесконфликтного поведения;
- умения и навыки: построения и распознавания культурно-специфических норм высказываний профессионального характера; гибкого варьирования речевого высказывания

в соответствии с коммуникативными стратегиями; понимания и продуцирования иноязычного текста профессионального профиля;

– профессионально-значимые личностно-поведенческие качества: культурная полицентричность и непредвзятость; толерантность;

-эмоции и чувства: уважение к ценностям другой профессиональной культуры и усиление приверженности к достойным образцам в своей профессиональной области; эмоциональная отзывчивость. [14].

Анализ этого подхода позволяет из всего многообразия исследований в области межкультурной коммуникации сделать вывод о том, что его исследования наиболее полно отражают сущность самого понятия межкультурная коммуникативная компетенция.

ВЫВОДЫ

Таким образом, изучение специальной литературы по проблемам коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции осуществляется в ракурсе нескольких лингвистических направлений:

1.лингвистические направления, изучающие различные аспекты межкультурной компетенции;

2.направления, рассматривающие межкультурную компетенцию как комплекс знаний и умений межкультурного общения;

3.лингвистические направления, которые рассматривают психолингвистические, индивидуальные особенности коммуниканта;

4.направления, которые изучают универсальные, общие знания и умения в способности осуществлять межкультурное общение;

5.направление, которое пытается разделить межкультурную компетенцию на языковую, коммуникативную, культурную компетенции.

Межкультурная коммуникативная компетенция рассматривается авторами как интегральное личностное образование, является необходимой составляющей в профессиональной подготовке студентов.

Межкультурная компетенция и коммуникативная компетенция тесно взаимосвязаны друг с другом, представляют культуру и язык в качестве базовых элементов межкультурной коммуникативной компетенции. Межкультурная коммуникативная компетенция является способностью строить отношения с представителями других культур, как желание достичь понимания в межкультурных контактах вербальными и невербальными средствами. Дифференциация понятий «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция» позволяет конкретизировать цель обучения - развитие межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Медведева, И. Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова / И. Л. Медведева. – Тверь, 1999. – 247с.

2 Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия; Высшая школа, 1999. – 272 с.

3 Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972.

4 Chomsky, N. Aspects of the theory of Syntax / N. Chomsky. – Boston: MIT Press, 1965.

5 Евдокимова М.Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам, -М.МИЭТ, 2004-312стр.)

6 Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 208 с. 8.

7 Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе

использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс). Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 228 с.

8 Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 183 с.

9 Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора). Дис. ... канд. пед. наук. М.: 2007. 187 с.

10 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования // Алматы, 2010-344с.

11 Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению // Дис. д-ра пед. наук. – СПб., 2001.-217с.

12 Леонтович О.А. Международное обучение на базе Центра американистики ВГПУ //

Тез.докл. II регион науч.- практ. Конференции. – Волгоград, 17-18 янв. 2003 г., с. 32-33.

13 Е.Г. Попова Н.М. Дегтярева Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в практике преподавания иностранных языков в вузе.

14 Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 326 с.

А.Ж. Ахметова, Л.Е. Дальбергенова

Шет тілін оқытудың заманауи әдістемесіндегі "мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік" түсінігі.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау, Қазақстан

Мақалада шетел тілдесуді оқыту контекстінде мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру мәселелері қарастырылады. Шетел тілін оқыту барысында студенттерде мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру қазіргі білім берудің маңызды мәселесі болып табылады. Шет тілінің рөлін түсіну, Оқытылатын тіл елінің мәдениетімен танысу мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, көпмәдениетті қалыптастыру адам тұлғасының үйлесімділігіне, кәсіби ортада басқа мәдениеттердің өкілдерімен өзара түсіністікке және ынтымақтастыққа ықпал етеді. Көпмәдениетті қалыптастыру адам тұлғасының үйлесімділігіне, кәсіби ортада басқа мәдениеттердің өкілдерімен өзара түсіністікке және ынтымақтастыққа ықпал етеді. Оқу үрдісінде мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың түрлі аспектілері бойынша арнайы әдебиеттің қолда бар көздеріне талдау жүргізілді. "Коммуникативтік компетенция", "мәдениетаралық компетенция", "мәдениетаралық Коммуникативтік компетенция" терминдерінің анықтамасы беріледі. Мақалада студенттердің мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздемесі берілген, құзыреттілікті құрайтын, мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік компоненттері қарастырылады. Мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті анықтаудың әртүрлі тәсілдері сипатталады.

A.Ahmetova, L. Dalbergenova

The concept of intercultural communicative competence in modern teaching methods of a foreign language.

Sh.UalikhanovKokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

The article discusses the problems of intercultural communicative competence formation in the learning of foreign language communication. This formation of intercultural communicative competence is an important problem in the modern education among students. Understanding the role of a foreign language and foreign culture of this language contributes to the formation of intercultural communicative competence. Also, polycultural development contributes to the mutual understanding and cooperation with representatives of other cultures in the professional environment. The methodology used is a literature review of the sources in the topic of formation of intercultural communicative competence in the educational processes. In addition,

The terms such as: “communicative competence”, “intercultural competence” and “intercultural communicative competence” were also defined. In the article the theoretical rational for the formation of intercultural communicative competence of students and components of this competence are considered. Also, the different approaches to define intercultural communicative competence were described.

УДК 801.6.62

Л.С. Байманова

кандидат филологических наук, доцент, Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: ljasat@mail.ru

ТЮРКИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье приводятся результаты опытно-экспериментального исследования, проведенного со студентами факультета «Филологии и педагогики» Кокшетауского государственного университета имени Ш.Уалиханова. Основная цель эксперимента заключалась в совершенствовании коммуникативно-познавательных умений, систематизации и углублении знаний об изучаемой стране, в сравнении с корреспондирующими элементами англоязычной, немецкоязычной и мировой культуры.

Ключевые слова: лингвокультурология, язык, межкультурная коммуникация, заимствования, иноязычная культура.

ВВЕДЕНИЕ

*Речь – удивительно сильное средство,
но нужно иметь много ума,
чтобы пользоваться им.*

Г. Гегель

В высшей школе проблема создания условий для обучения межкультурной коммуникации, повышения мотивации к изучению иностранного языка и формирование у студентов основ лингвокультурологической компетенции приобретает особую значимость. Как показывает опыт, организация системной и целенаправленной учебно-воспитательной работы обеспечивает наиболее эффективное иноязычное общение казахстанских студентов на межкультурном уровне в пределах университетской программы. Ориентация на межкультурную парадигму обусловлена вызовами и перспективами развития мультикультурного и полилингвоэтнокультурного сообщества, в котором вынужден находиться человек сегодня и которое выступает в качестве неотъемлемого императива

завтрашнего дня. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранному языку приобрела новые оттенки и приоритеты.

Однако теория вопроса по межкультурному подходу к обучению иностранным языкам остается еще не до конца разработанной и, соответственно, межкультурный компонент представлен в университетах недостаточно исследованным. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности лингвокультурологической компетенции у студентов, для которых процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языков и культуры. Таким образом, в качестве цели нашего эксперимента выдвигается овладение лингвокультурологической компетенцией на материале изучения процесса заимствования в английском и немецком языках. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения исследователя Н.В.Баграмовой, которая под лингвокультурологической компетенцией понимает «владение не только речевыми умениями, но и знаниями законов, обычаев, культурных традиций, менталитета страны изучаемого языка с целью успешного межкультурного общения» [1,315].

В рамках изучения дисциплины «Основы языкознания» со студентами I I I курса факультета «Филологии и педагогики» нами был введен дополнительный раздел с целью совершенствования коммуникативно-познавательных умений, систематизации и углубления знаний об изучаемой стране, сравнения с корреспондирующими элементами англоязычной, немецкоязычной и мировой культуры, обмена этими знаниями в монологической и диалогической формах устной и письменной речи в ходе решения существующих региональных проблем, а также воспитания на этой основе патриотической и гуманной личности студента, обладающей творческим потенциалом, стремящейся к продуктивному межкультурному взаимодействию с представителями иноязычных культур.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась со студентами I I I курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» (3 группы, всего 32 участника) на базе факультета «Филологии и педагогики» Кокшетауского государственного университета им. Ш.Уалиханова и состояла из нескольких этапов (предварительный, констатирующий, формирующий и итоговый). Предварительный этап проводился с 20 января по 01 февраля 2017г. Исходя из того, что целью предварительного этапа эксперимента являлся анализ основных позиций лингвокультурологических компетенций у студентов, нами были определены две основные задачи:

- установить основные понятия и представления студентов о лексических заимствованиях в немецком и английском языках;
- определить отношение студентов к изучению лексических заимствований в исследуемых языках.

Для проведения предварительного этапа эксперимента нами были подготовлены следующие анкеты (вопросы и варианты ответов):

1. Знакомы ли Вы с таким понятием как заимствованная лексика в языке?

а) да б) нет в) затрудняюсь ответить

2. Как Вы относитесь к появлению заимствованных слов в письменной и устной речи?

а) отрицательно б) положительно в) безразлично

3. Как часто Вы используете заимствованные слова?

а) всегда б) иногда в) никогда

4. Утратил ли Ваш родной язык свой национальный колорит в результате внедрения иностранных заимствований?

а) да б) нет в) затрудняюсь ответить

5. Смогли бы Вы подобрать предложенным заимствованным словам эквиваленты на родном языке: кастинг, шоу, ноу-хау, онлайн, виджей, дефолт, волейбол, байт?

Анкеты были предложены обучающимся на бумажном носителе. Перед процедурой анкетирования со студентами была проведена предварительная беседа о цели реализуемого эксперимента. Результаты опроса представлены в таблице 1 (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ ответов студентов

| Вопросы | Полученные ответы |
|--|--|
| 1. Знакомы ли вы с таким понятием как заимствованная лексика в языке? | - да -23% ответов - нет -41% - затрудняюсь ответить -36% |
| 2. Как вы относитесь к появлению заимствованных слов? | - отрицательно -24 % - положительно – 43% - все равно-33% |
| 3. Как часто вы употребляете заимствованные слова? | - всегда – 36% - иногда – 49% - никогда – 15% |
| 4. Утратил ли язык свой национальный колорит в результате внедрения иностранных заимствований? | - да - нет - затрудняюсь ответить |
| 5. Смогли бы вы подобрать данным заимствованным словам эквиваленты в русском и казахском языках: кастинг; шоу; ноу-хау; спин; онлайн; колумнист; виджей; дефолт; волейбол; байт? | - да -34 %. - нет - 28% - затруднения при выполнении задания - 38% |

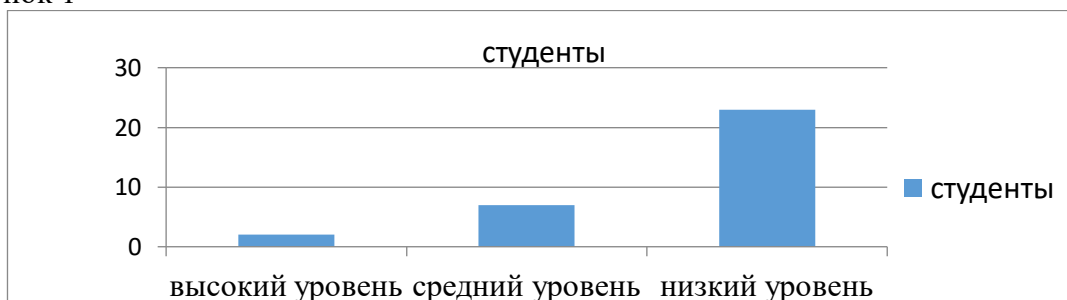
Анализ данных таблицы 1 показал, что большая часть студентов имеет низкий уровень представлений о процессе лексических заимствований в языке; 24% опрошенных респондентов всячески отрицают необходимость и значимость лексических заимствований в языке и почти столько же не могут подобрать заимствованным словам соответствующие эквиваленты в родном (русском или казахском) языке.

Таким образом, полученные результаты опроса подтвердили необходимость проведения комплекса запланированных практических занятий.

Констатирующий этап эксперимента проводился с 01 по 10 февраля 2017г. в рамках следующих мероприятий:

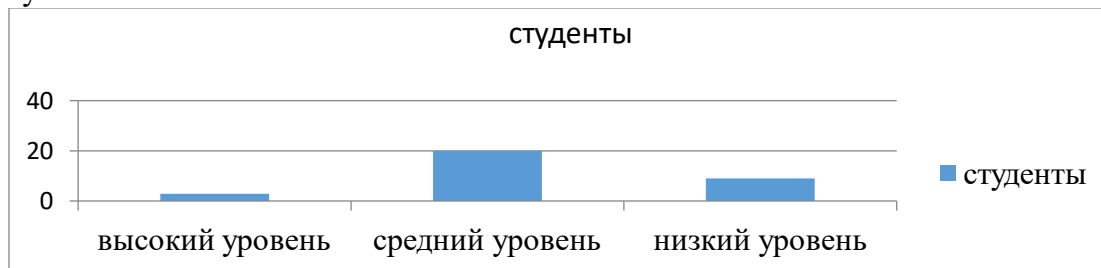
- *тестирование на основе разработанного задания.* Задание представлено тюркизмами в английском и немецком языках и набором картинок. Студентам необходимо было связать соответствующий тюркизм и изображение. На основе этого задания мы определили уровень понимания перевода тюркских заимствований. Результаты выполненного задания выглядят следующим образом:

Рисунок 1



Работа с текстом. После прочтения выборочных отрывков из литературных произведений в переводе на английский и немецкий языки студентам необходимо было определить тюркизмы. Затем, опираясь на лексикографические и этимологические словари, рассмотреть периоды и пути проникновения обнаруженных тюркизмов в исследуемые языки. Результаты представлены в нижеследующей диаграмме:

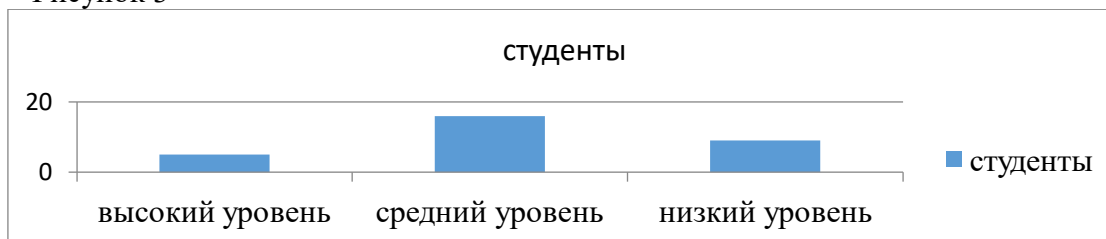
Рисунок 2



В цепочке предложенных тюркизмов определить лишнее (иноязычное) слово.

При выполнении данного задания студенты также использовали лексикографические источники. Результаты отражены на следующем рисунке:

Рисунок 3



Определить соответствующий тюркизму эквивалент:

Das Dolma

письменный приказ

Der Ferman

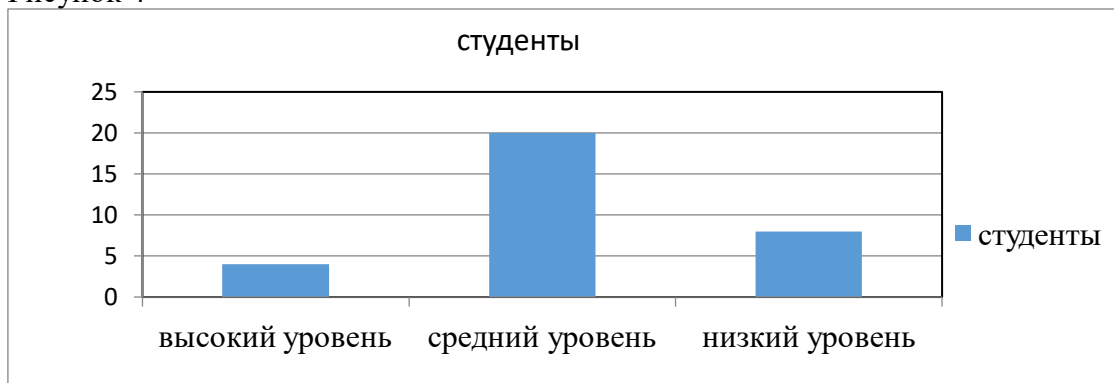
блюдо, представляющее собой начинённые овощи или листья (как правило, виноградные), голубцы в виноградных листьях. Начинка обычно готовится на основе риса, может также содержать отварной мясной фарш

Der Giaur

1) легкий жакет без рукавов;
2) презрительное обозначение человека, не исповедующего ислам....

Мы отразили результаты выполнения данного задания в нижеследующей диаграмме.

Рисунок 4



В процессе изучения данного раздела студентам был предложен еще ряд разнообразных проблемно-проектных заданий, разработанных с учетом достижения поставленной цели на лингвистическом, коммуникативной и профессиональном уровнях [2, 138].

Таким образом, констатирующий эксперимент определил, что уровень семантического понимания тюркских заимствований и отрывков из художественной литературы ниже среднего, а предложенные задания вызвали неподдельный интерес у экспериментируемых.

Что касается формирующего этапа эксперимента, то здесь необходимо отметить выполнение студентами уже более детальной, этимологической индивидуальной или групповой работы. Так, если раскрытие самого факта заимствования тюркизмов немецким и английским языками развивает лингвистическую компетенцию студентов, то в связи с лингвострановедческими представлениями выяснение причин заимствования и языка-источника способствует развитию лингвокультурологической компетенции. Такие возможности предоставляются этимологической информацией, рассредоточенной в различных зонах словарной статьи. Так, например, при выполнении задания «Узнай из словаря происхождение слова '*Kulan*' в немецком и английском языках» студенты смогли обратиться к зонам толкования, этимологии, иллюстративного контекста и получить соответствующую справку.

Со своей стороны, этимологические наблюдения студентов ведут к установлению в их сознании связи между иноязычным заимствованным словом, его языком-источником и соответствующими признаками «иноязычности», например, буквосочетанием '*дж*', характерной приметы в словах английского происхождения, преимущественно в начале слова [3]: *джип*, *джинсы*, *ди-джей*.

Полученные представления становятся, в свою очередь, основой для осуществления в мыслительной деятельности студентов частичного этимологического анализа. Например, студентам можно предложить следующую информацию для размышления: «Известно, что джинсы получили своё название по материалу, из которого были сшиты. Названием этого материала послужило имя собственное *Генуя* 'итальянский город', где моряки впервые использовали такую ткань для изготовления парусов». Затем студентам предлагается поразмышлять над тем, в какой стране, по их мнению, впервые стали шить из этой ткани брюки, пришедшие к нам под названием *джинсы*? Или предложить свою версию происхождения этого иноязычного слова.

Накопление учащимися этимологических представлений предупреждает у них ложную этимологию иноязычных заимствованных слов (*джинсы* - «штаны, которые носит джинн»), неверные мотивировки в написании (*крассовки* - от «красивые», «красят»), тавтологические ошибки в словосочетаниях (комикс «Весёлые картинки»), неуместность в употреблении («Всем понятно новое правило?» - «Окей!») и т.д.

Практика показывает, что приобщение и вовлечение студентов в исследовательскую работу, вооружение принципами научной этики и научных методов способствует развитию критического, аналитического и образного мышления. Для формирования лингвокультурологической компетенции студентов нами была разработана технология организации научно-исследовательской деятельности с применением таких методических категорий как изучение языка во взаимосвязи его сторон; коммуникативный принцип обучения языку; параллельное понимание информационной и стилистической функции иноязычных заимствований и др.

В качестве итогового этапа эксперимента студентам было предложено выполнить тестовые задания и подготовить устные сообщения/презентации по пройденному материалу. Результаты проведенного эксперимента показали, что данный спецкурс способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности студентов, восполняет информационно-образовательный пробел, способствует формированию общечеловеческих ценностей и одновременно более глубокому пониманию традиций, обычаев и культуры

других стран. Основным методом отслеживания результативности всей экспериментально-опытной работы по формированию лингвокультурологической компетенции студентов были диагностические срезы: констатирующий и итоговый, осуществленные в начале и в конце эксперимента. Результаты срезов эксперимента в своей совокупности позволили выявить у студентов следующую динамику: усвоение культурных ценностей собственной и изучаемой культуры (сформированность познавательного компонента лингвокультурологической компетенции); усвоение ценностей и норм межличностного общения (сформированность ценностно-нормативного и морально-волевого компонентов лингвокультурологической компетенции); духовно-нравственные позиции (сформированность общекультурного компонента); готовность к практическому действию в условиях межкультурного общения.

ВЫВОДЫ

Таким образом, выполнение предложенных заданий лингвистического, коммуникативного и профессионального уровней позволяет: во-первых, развивать определенные качества восприятия, мышления, памяти; во-вторых, отрабатывать выполнение таких умственных операций, как сравнение, систематизация; в-третьих, автоматизировать иноязычные языковые и речевые навыки [4, 279].

Проведенная опытно-экспериментальная работа с одной стороны показала сложность и многоаспектность процесса формирования лингвокультурологической компетенции, а с другой стороны позволила сформировать в целом иноязычную профессиональную компетентность студентов.

Следующий специфический фактор формирования лингвокультурологической компетенции – научно-исследовательская деятельность студентов. Студенты изучают культурные реалии обыденной жизни (еда, жилище, одежда и др.), символику цвета, пословицы, невербальные формы общения в родной и иноязычной культуре по методу сопоставительного лингвострановедения.

При этом положительные результаты (увеличение уровня сформированности лингвокультурологической компетенции до 70,2%) достигнуты путем корректировки учебного плана (эффективно организованная самостоятельная работа) и созданием условий для разностороннего развития обучающихся (задания, направленные на расширение словарного запаса и кругозора, формирование более глубокого понимания традиции и культуры изучаемой страны).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баграмова Н.В. Компетентностный подход в практике обучения иностранным языкам. /Н.В.Баграмова. – М.: Феникс, 2005. – 315с.
2. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика: опыт исследования понятия в методических целях/ Г.В.Елизарова. – СПб.: Бельведер, 2009. – 138с.
3. Бондаренко О.В. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Бондаренко О.В., Кострулева И.В., Попов Е.П. – Электрон. текстовые данные. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. – 246 с. – Режим доступа: <https://helpiks.org/5-54050.html>, свободный. – (Дата обращения: 22.10.2018).
4. Коняева Л.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе компетентностного подхода// Вестник КемГУ. - Кемерово, 2012.- №4 (52). - Т.3. – С.279.

Л.С.Байманова

Ағылшын және неміс тілдеріндегі түркізм студенттерге білім беру барысында лингводидактилік ресурс ретінде.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Бұл мақалада Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің «Филология және педагогика» факультетінің студенттеріне жүргізілген тәжірибелік-эксперименталды зерттеулердің қорытындысы ұсынылған. Эксперименттің негізгі мақсаты: зерттеліп отырған мемлекет жайлы білімді тереңдету және жүйелендіру, ағылшынтілді, немістілді және әлемдік мәдениетке сәйкес элементтермен салыстыра отырып коммуникативтік-танымдық машығын жетілдіру.

L.Baimanova
**Turkism in english and german languages as
linguodidactic resource in teaching students.**

Sh.Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

The article presents the results of an experimental study conducted with the students of Sh. Ualikhanov Kokshetau State University Philology and Pedagogy Faculty. The main objective of the experiment was to improve communicative-cognitive skills, systematize and increase knowledge about the studied country in comparison with the corresponding elements of English-speaking, German-speaking and world culture.

УДК 378.1.147

Г.К. Буженова, Ш.Б. Ильясова

преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, buzhenova65@mail.ru

магистр, преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, ilyasova_shynar@inbox.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭУМКД «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»)

В данной статье рассматривается вопрос применения электронных учебников в образовательном процессе, их достоинства и недостатки. Рассмотрены определения термина «электронный учебник» и требования к электронному учебнику, его преимущества в сравнении с традиционным учебником. Обоснована актуальность использования электронного учебника как средства обучения. В основной части статьи описаны структура и содержание ЭУМКД «Профессиональный русский язык».

Ключевые слова: электронный учебник, образовательный процесс, профессиональный русский язык, информационные технологии.

ВВЕДЕНИЕ

Использование электронных ресурсов в процессе преподавания различных дисциплин в высших учебных заведениях сегодня является одним из актуальных вопросов педагогики. В связи со стремительным развитием различных наук, изменением учебных программ и планов преподаваемых дисциплин использование в педагогической практике традиционных бумажных носителей информации не позволяет в полной мере реализовать полноценную подготовку специалистов. Одним из успешных решений этой проблемы является использование учебных фильмов, слайдов, презентаций, электронных изданий учебно-методических материалов и электронных учебных комплексов. Их преимущество по сравнению с традиционными учебниками в том, что они позволяют получать студентам

новую современную информацию через графические изображения, фото, видео и аудио, а также их сочетание. Все это служит дополнением к традиционным методам обучения студентов [1].

Качественно разработанный учебно-методический комплекс может помочь студенту самостоятельно изучить дисциплину. Также содержащаяся в нем информация может быть полезна и абитуриентам, ведь зачастую название специальности и даже названия учебных дисциплин не могут дать бывшему школьнику исчерпывающей информации о том, что конкретно ему предстоит изучать в дальнейшем. Программы учебно-методических комплексов могут быть размещены на сайте, специально созданном для работы с данным комплексом, режимы доступа к данным должны будут быть определены разработчиками системы. Система будет актуальна как для преподавателей, так и для студентов и абитуриентов [2].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Электронные учебно-методические комплексы – представляют собой объединение учебно-методических, программно-технических и организационных средств, обеспечивающих полную совокупность образовательных услуг (организационных, методических, теоретических, практических, экспериментальных, консультационных и других), которые необходимы и достаточны для изучения конкретной учебной дисциплины.

Электронный учебно-методический комплекс должен полностью обеспечивать все виды занятий по дисциплине и включать в себя: средства изучения теоретических основ дисциплины (информационная составляющая); средства поддержки практических занятий; лабораторный практикум, позволяющий проводить занятия при всех поддерживаемых учебным заведением формах обучения; средства контроля знаний при изучении дисциплины; методические рекомендации по изучению как всей дисциплины, так и отдельных объектов в ее составе; средства управления процессом изучения дисциплины [3], [4].

Не все перечисленные выше компоненты являются обязательными, например, если по учебному плану не предусмотрено проведение практических занятий, то средства их поддержки могут не входить в электронный учебно-методический комплекс.

Достоинства электронного учебно-методического комплекса:

1. Разнообразие форм представления информации подразумевает применение аудио-, видео-, графической информации, схем, чертежей и т.п.
2. Дифференциация обучения, которая заключается в разделении заданий по уровню сложности, учет индивидуальных особенностей обучаемого.
3. Интенсификация самостоятельной работы учащихся, которая заключается в усилении деятельности самообучения, самоконтроля, самооценки обучаемого.
4. Повышение мотивации, интереса и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента и использование различных форм представления информации.
5. Своевременная и объективная оценка результатов деятельности учеников.

Однако, несмотря на широкие возможности электронный учебно-методический комплекс, существуют проблемы, которые возникают как при подготовке к занятиям с их применением, так и во время их проведения:

1. Сложности в интеграции ИКТ в поурочную структуру занятий.
2. Отсутствие доступа к кабинету с мультимедийным оснащением.
3. Недостаточная мотивация к работе у студентов и, как следствие, частое их отвлечение на игры, музыку, проверку характеристик ПК и т.п.

Цель создания электронного учебно-методического комплекса «Профессиональный русский язык»: систематизировать материал для организации и проведения занятий по дисциплине «Профессиональный русский язык» на 2 курсе для студентов специальностей: «Финансы», «Учет и аудит», «Экономика».

Данная цель реализуется через следующие задачи:

- помочь преподавателю более эффективно организовать процесс усвоения учебного материала;

- способствовать повышению качества визуальной информации по предмету;
- развивать познавательные способности студентов, активность и самостоятельность.

Предполагаем, что использование данного пособия:

- позволит применять собранный материал быстро и эффективно, что отразится на качестве учебного процесса;

- поможет любому преподавателю с минимальными затратами времени подготовиться к занятиям;

- предоставляет возможность быстрого и объективного анализа знаний студентов, при оценке которых полностью исключается его субъективное отношение к студенту;

- способствует разнообразию форм работы на уроке.

Целью курса «Профессиональный русский язык» является формирование коммуникативной компетенции, в рамках профессиональной деятельности будущих специалистов. Изучение данной дисциплины поможет им в овладении базовым понятийно-категориальным аппаратом определенной сферы деятельности и соответствующей ему системы терминов, а также сформирует основные навыки деловой коммуникации.

Содействовать решению этих и других задач призвано данное электронное учебно-методическое пособие.

Содержание и методика работы с электронным пособием.

Электронный учебно-методический комплекс содержит следующие разделы:

1. Пояснительная записка

2. Нормативные документы:

- *типовая программа по специальности 5В050900 «Финансы»;*

- *силлабус*

3. Материалы к занятиям:

- *методические указания к практическим занятиям;*

- *методические указания к проведению СРСП;*

- *методические указания к проведению СРСП;*

- *теоретический и практический материал;*

- *презентации.*

4. Контрольно-измерительные материалы:

- *темы контрольных работ;*

- *тематические тесты;*

- *экзаменационные вопросы;*

- *вопросы рубежного контроля;*

- *кроссворды, ребусы.*

5. Электронные тесты по вариантам.

6. Глоссарий.

7. Литература.

Электронное учебно-методическое пособие обеспечивает несколько режимов работы: обучение, самоконтроль, проверка знаний (тестирование), справочник. Обучение включает иерархически структурированный материал по курсу обучения, иллюстрированный примерами, т.е. электронный учебно-методический комплекс состоит из пятнадцати глав, каждая из которых содержит разделы с теоретическими и практическими блоками. В пособии рассматриваются следующие темы: профессиональная культура и профессиональный язык; функции профессионального языка; особенности профессиональной речи; термины как смысловое ядро профессиональной речи; основные группы специальных терминов; понятие корпоративной культуры; культура составления деловой документации; требования к языку и стилю документов; деловое общение; презентация как вид делового общения; оратор и его аудитория; методика подготовки к выступлению; основные

требования культуры спора и поведение участников спора; полемические приемы; психологические основы делового общения.

Для проверки знаний и умений в режиме тестирования включены тесты с вопросами различного типа с комментариями.

Справочник или глоссарий содержит список основных понятий дисциплины «Профессиональный русский язык» с кратким описанием каждого понятия и правил его применения.

Связь между разделами пособия осуществляется по гиперссылкам и управляющим кнопкам: обеспечена навигация между режимами работы электронного учебно-методического комплекса и отдельными параграфами учебного материала.

Все материалы, представленные в пособии, можно изменять, дополнять, а также распечатывать.

ВЫВОДЫ

Представленное пособие может быть использовано преподавателями дисциплины «Профессиональный русский язык» на специальности -5В050900 «Финансы».

Практика показывает, что электронный учебно-методический комплекс имеет большую практическую ценность. С его помощью можно не только сообщать фактическую информацию, снабженную иллюстративным материалом, но и наглядно демонстрировать те или иные процессы, которые невозможно показать при использовании стандартных методов обучения.

Кроме того, обучаемый может воспользоваться учебно-методическим комплексом самостоятельно, без помощи преподавателя или руководителя, находя ответы на интересующие его вопросы.

Классическая система сейчас столкнулась и активно конкурирует с новыми неформализованными типами обучения. Благодаря этим образовательным технологиям студенты становятся активными потребителями на глобальном рынке образовательных услуг[5].

Сегодняшние студенты – люди из поколения социальных сетей и мобильных устройств. Это их среда и источник необходимых знаний. В этом смысле сегодня актуален сам поиск оптимальных подходов к образованию. Если, например, студенты ушли в социальные сети, то и преподаватели должны появиться в этих сетях. Если они там не появятся, если мы не сможем адаптироваться к образу жизни современного студента, то мы просто потеряем студентов, так как не сможем найти с ними общий язык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе [Текст]: Научно-методические материалы/ Бордовский Г. А., Готская И. Б., Ильина С. П., Снегурова В. И. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

2. Шакирова А.С. Проблемы разработки учебно-методического комплекса по дисциплинам вуза // Научный вестник Московского государственного горного университета. 2011. № 4. С. 68-71.

3. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст] / А.В. Осин. – М.: Ритм, 2005.

4. Осин, А.В. Создание учебных материалов нового поколения информатизации общего образования [Текст]: Тематическое приложение к журналу “Вестник образования” – М.: Просвещение. – 2003. – № 2.

5. Андреев В. Е. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов с использованием электронного учебно-методического комплекса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 1–6. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56777.htm>.

G.Buzhenova, Sh.Ilyasova

Application of electronic educational-methodological complex in the classes of the professional russian language (presentation eumkd "professional russian language")

Sh. UalikhanovKokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

This article discusses the use of electronic textbooks in the educational process, their advantages and disadvantages. The definitions of the term "electronic textbook" and the requirements for an electronic textbook, its advantages in comparison with a traditional textbook are considered. The relevance of the use of an electronic textbook as a means of learning is grounded. The main part of the article describes the structure and content of the EEDC "Professional Russian Language".

Г.К. Буженова, Ш.Б. Ильясова

Кәсіби орыс тілін оқыту кезінде электрондық оқу-әдістемелік кешенін пайдалану («кәсіби орыс тілі» пэоэк презентациясы)

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Бұл мақалада оқу үрдісінде электронды оқулықтарды қолдану, олардың артықшылықтары мен кемшіліктері қарастырылады. «Электронды оқулық» терминінің анықтамалары және электронды оқулыққа қойылатын талаптар, дәстүрлі оқулықпен салыстырғанда оның артықшылықтары қарастырылады. Оқу құралы ретінде электрондық оқулықты қолданудың өзектілігі негізделген. Мақаланың негізгі бөлігінде «Кәсіби орыс тілі» электронды оқу құралдың құрылымы мен мазмұнын сипатталады.

УДК 823.161.1.0

Ж.Б. Жардамалиева

кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Языки» Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева, г. Алматы, Республика Казахстан

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются деловые игры, их классификация и особенности применения. Деловые игры в вузе строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Приводится пример организации деловой игры на занятии по русскому языку в вузе.

Деловые игры легко вписываются в урок и хорошо воспринимаются студентами. Повышается мотивация к изучению выбранной специальности, т.к. игра позволяет приблизить обстановку учебного процесса к реальным условиям и порождает потребность к знаниям и их практическом применении, что обеспечивает познавательную активность студента. Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей. В рамках интегрированного урока она дает возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций. Значение деловой игры определяется тем, что в процессе решения определенных проблем активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения, то есть коммуникативная компетенция.

Ключевые слова: деловая игра, метод обучения, игровой метод, имитационные методы активного обучения.

ВВЕДЕНИЕ

Классические формы организации учебного процесса дают студенту учебную информацию, но, как свидетельствует опыт, он не всегда готов применять ее практически. Формально усвоенная информация как бы закрывает студенту возможность практического действия. Отсюда и возникает ощущение бессмысленности накопления информации. Решить эту проблему возможно при проектировании и реализации такой модели учебной деятельности, в которой осуществляется своеобразная реконструкция предстоящего профессионального труда в виде последовательной смены учебной деятельности на учебно-профессиональную и квазипрофессиональную, динамически преобразующихся от начала к концу обучения студента

Квазипрофессиональная деятельность студентов — это воссоздание в аудиторных условиях вариантов производственных отношений людей. Как показано в педагогической литературе [1], наиболее представительной формой этого вида деятельности является деловая игра, в которой с помощью имитации воссоздается предметное, социальное и психологическое содержание профессионального труда специалиста, задается контекст будущей профессии.

В ходе деловой игры преподаватель имеет возможность применять самые различные методы, поэтому мы присоединяемся к мнению о том, что ее следует считать самостоятельной формой обучения. К активным формам обучения ее можно отнести на основе следующих признаков: тесное взаимодействие преподавателя со студентами (педагогика сотрудничества); высокая степень организации мыслительной деятельности студентов (творческий характер занятия); сочетание коллективных форм работы студентов с индивидуальной; повышенная степень эмоциональности занятия; наличие способов оценки поэтапного усвоения учебного материала студентами и степень их влияния на самые различные стороны моделируемой в деловой игре системы.

Анализ литературных источников и практика показывают [2], что для достижения более высокого уровня усвоения знаний, умений и навыков студентами достаточно провести два-три занятия в семестр в форме учебной деловой игры. Если же все часы, отводимые на практические и семинарские занятия, использовать только для деловых игр, то интерес к ним студентов постепенно угаснет, а учебная цель не достигается.

В конкретной деловой игре обычно решается несколько задач, но, как правило, одна из них является ведущей, целевой. На нее и должно быть направлено основное внимание играющих.

В учебную деловую игру целесообразно включать учебный материал средней трудности, соответствующий возможностям большинства студентов. Только в этом случае решение задач и выполнение заданий становится посильным студентам.

Наше обращение к игровой форме деятельности связано с реализацией следующих методических условий.

Во-первых, в отличие от неигровых форм обучения в учебной деловой игре органично сочетаются формы игрового сознания с действительностью и тем самым стимулируется творческая активность студентов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Л.С. Выготский характеризовал игру как «царство произвольности, свободы и воображения», где за счет оперирования чистыми значениями создаются «мнимые ситуации» и происходит «иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [3]. Само по себе игровое сознание в плане учебной деятельности дает немного, но в соединении с моделируемой действительностью оно становится эффективным инструментом по изучению студентами программного материала. Однако преподаватель должен помнить, что не все студенты способны быстро перевоплощаться в предлагаемые роли. Поэтому при составлении сценария необходимо игровые элементы «погрузить» в сферу реальных жизненных ситуаций и тем самым соединить их между собой в единое целое.

Во-вторых, учебная деловая игра отражает коллективный характер деятельности студентов, объединенных в игровые группы или команды. Это обусловлено самой формой и организацией таких игр, когда практически любая мысль, любое утверждение «обигрывается» — принимается или отрицается, подправляется и развивается на основе товарищеских взаимоотношений. Каждый из участников игры по-своему трактует решение задания в соответствии со своим уровнем знаний, опытом и его практическим пониманием. Но чтобы выработать общий подход к проблеме, необходимо активное общение студентов друг с другом. Возникают ситуации, когда информированность некоторых из них значительно превышает знания других. Происходит обмен как теоретическими, так и практическими знаниями, умениями и навыками. В ходе обсуждения наилучших путей реализации задания сталкиваются различные точки зрения и позиции студентов играющей группы. При этом студенты задают друг другу вопросы, выдвигают гипотезы, рассуждают, спорят, доказывают свою правоту. По некоторым вопросам им приходится обращаться к учебным пособиям, научным публикациям и справочной литературе. В результате такой коллективной деятельности студентов резко увеличивается объем усвоения новой информации, и слабые студенты подтягиваются до среднего уровня знаний. Развиваются и такие важные качества, как самостоятельность, инициативность, ответственность за принятые решения.

В третьих, учебная деловая игра должна быть результативной. Для этого от ее участников требуется предварительная теоретическая подготовка. Поэтому перед преподавателем стоит задача — на традиционных занятиях заложить научные основы знаний, а в учебной деловой игре закрепить эти знания и на их базе сформировать умения и навыки практической работы, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

В четвертых, в учебной деловой игре позиция и характер взаимодействия преподавателя и студента существенно изменяются. Преподаватель прямо не вмешивается в ход игры, а только организует ее, наблюдает за работой. При возникновении конфликтных ситуаций или затруднении студентов он с помощью необходимых корректив, консультации или косвенной подсказки должен помочь найти пути их решения и гибко реагировать на меняющиеся ситуации игры. Его активность становится принципиально иной, чем в традиционном процессе обучения. Она явно понижается, в то время как творческая мыслительная деятельность студентов активизируется. Поэтому учебную деловую игру мы считаем одной из самых перспективных форм активизации познавательной деятельности студентов.

Таким образом, характерными признаками учебной деловой игры являются:

1. Имитация реальной проблемы с помощью созданной модели и ее решение участниками игры.
2. Взаимодействие студентов друг с другом на основе партнерства, противоборства, соревнования и др.
3. Различие интересов участников игры, которое может принимать форму конфликта.
4. Наличие общей игровой цели для всех участников игры, позволяющей находить оптимальные решения на каждом этапе ее проведения.
5. Оценка деятельности игровых групп (команд) по специально разрабатываемым для каждой игры критериям и системе стимулирования.
6. Подведение итогов и общая оценка результатов работы группы преподавателем.

Перечисленные признаки учебной деловой игры дают нам основание для определения ее как формы активного обучения студентов, наиболее целесообразной в тех случаях, когда рассматриваются конкретные общетеоретические, производственные, социальные и иные проблемы.

Необходимо отметить, что любая деловая игра включает в себя три компонента:

- познавательный;
- поведенческий;

- эмоциональный.

Использование в ходе игры метода анализа конкретных ситуаций позволяет формировать у студентов умения и навыки решения профессиональных задач:

- общаться на формальной и неформальной основах и эффективно взаимодействовать с коллегами, равными по должности;
- проявлять качества лидера, необходимые в общении с подчиненными;
- ориентироваться в конфликтных ситуациях и правильно их разрешать;
- получать и обрабатывать нужную информацию, оценивать, сравнивать и усваивать ее;
- принимать решения в неопределенных ситуациях;
- распоряжаться своим временем, распределять работу между подчиненными, давать им необходимые полномочия, оперативно принимать организационные решения;
- проявлять деловые качества руководителя: ставить перспективные цели, использовать благоприятные возможности, вовремя изменять организационную структуру учреждения;
- критически оценивать вероятные последствия своих решений, учиться на своих ошибках.

Сформулируем признаки этой игры:

1. Наличие модели управляющей системы, включенной в конкретную педагогическую систему. Такой моделью в ролевой игре является игровой комплекс.
2. Наличие ролей.
3. Различие ролевых целей участников игры, исполняющих разные роли.
4. Взаимодействие ролей.
5. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.
6. Многоальтернативность решений.
7. Наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры.
8. Наличие управляемого эмоционального напряжения.

Имитационная игра представляет собой модель фрагмента (ситуации) процесса, возможных вариантов взаимодействия его участников. Такая игра является средством формирования качеств, умений, навыков, необходимых для успешной экономической деятельности.

В качестве примера приведем ролевую игру «Совещание специалистов по вопросу производственного кризиса». Роли устанавливаются в зависимости от профилирующего направления обучения студентов-участников, их количество может быть увеличено, состав расширен. Требуется предварительная домашняя подготовка в соответствии с ролевыми заданиями. Игра проводится в аудитории под контролем преподавателя. Домашняя работа заключается в формулировке проблемы с точки зрения того или иного специалиста и/или в разработке конкретных предложений по решению этих проблем.

На занятии преподаватель дает задания, объявляет общую задачу игры и объясняет ее условия:

Общие правила игры

- 1) ведущий оратор в игре – руководитель предприятия, который предоставляет слово тому или иному специалисту для выступления,
- 2) не следует перебивать выступающего, необходимо внимательно слушать, чтобы поддержать или опровергнуть мысли коллеги, при этом старайтесь использовать этикетные конструкции, принятые в дискуссии,
- 3) рекомендуется делать краткие записи выступлений – это пригодится при оформлении отчета и в процессе дискуссии.

Отчет по итогам совещания может быть подготовлен в аудитории или дома. После рекомендуется обсудить с учащимися игровой процесс с позиций эмоционального восприятия игровой формы, содержания игры и качества ее проведения.

Информация для учащихся

Общая задача игры – в процессе совещания решить вопрос, как избежать производственного кризиса на предприятии.

Задания:

1. Придумайте название предприятия, определите, какую продукцию оно выпускает.
2. Назначить временно роль секретаря-референта, который обзвонит специалистов и объявит им о предстоящем совещании.

Роли:

Вы - руководитель предприятия, который обеспокоен финансовым состоянием своей организации. Ваша задача – провести рабочее совещание по экономическим и производственным вопросам.

Вы - финансист предприятия. Ваша задача – выступить в качестве эксперта по экономическим вопросам.

Вы – главный инженер предприятия по производству. Ваша задача – выступить в качестве эксперта по техническим вопросам.

Вы – технолог предприятия. Ваша задача – выступить в качестве эксперта по вопросам разработки новых технологий производства (чего?)

Вы – эколог предприятия. Ваша задача – поставить экологическую проблему в связи с опасным производством.

Вы – менеджер по продажам. Ваша задача – предложить возможные варианты сбыта продукции.

Вы – инженер-программист. Ваша задача – изложить конкретные предложения по внедрению на предприятии новых компьютерных технологий.

Опыт организации игр показывает, что каждая имитационная игра многофункциональна и как способ и форма обучения и воспитания позволяет одновременно решать комплекс задач:

- преобразование и синтезирование знаний, полученных при изучении разных учебных дисциплин, применение их для решения практических задач;
- концентрирование внимания на конкретных педагогических проблемах и задачах, условно выделенных из всего многообразия проблем реальной жизни;
- анализ, оценка и корректирование принимаемых решений;
- снятие субъективной тревожности студентов за возможные ошибки;
- формирование качеств, необходимых каждому педагогу - эмпатии, рефлексии, перцепции и др.;
- повышение интереса к учебным занятиям и к моделируемым аспектам действительности, в частности, побуждение к самосовершенствованию.

Также можно предложить организационно-деятельностную игру по теме: «Если бы я был автором учебника...». Назовем признаки этой игры.

- В игре моделируется деятельность специалистов по решению сложной комплексной проблемы – создание учебника на основе требований к его функциям (информационная, мотивационная, организационная, коммуникативная, воспитывающая, развивающая и др.).

- Роли могут быть условными.

- Участники игры могут меняться ролями.

- Различие ролевых целей обуславливается главным образом различием личных интересов студентов.

- Общая цель игрового коллектива — модель учебника.

- Предусматривается альтернативность решений.
- Специальными приемами обеспечивается управление эмоциональным напряжением участников игры.
- Система оценивания деятельности участников игры отсутствует.

Опыт проведения организационно-деятельностных игр показывает, что в большинстве случаев с помощью организации коллективного мышления («мыследеятельности» по выражению Г. П. Щедровицкого) в игровом режиме удастся решать достаточно сложные комплексные проблемы.

Как показывает практика, основными проблемами, с которыми приходится сталкиваться преподавателю непосредственно при проведении игры, являются;

- создание на занятии творческой, состязательной атмосферы, в которой критика и самокритика становятся не только нормой, но и целесообразным поведением;
- ввод (втягивание) участников в игровую деятельность, подчинение личных интересов участников предписанным им ролевым целям;
- поддержание высокого уровня эмоциональной напряженности;
- воспитание принципиальности;
- воспитание правильного отношения к справочной информации и умения ею пользоваться при решении практических задач;
- отработка навыков работы в коллективе и с коллективом;
- отработка навыков технически и литературно грамотно излагать свои мысли, аргументировать свои решения;
- управление временным графиком деловой игры, в частности ее темпом;
- оперативное изменение структуры игры.

ВЫВОДЫ

При оценивании эффективности деловой игры было выделено несколько составляющих.

1. Экономия времени, получаемая в сравнении с результатами традиционной методики обучения. Экономия времени определялась как разность между затратами времени на усвоение учебной программы традиционными методами (лекции, семинары, практические занятия) и затратами на достижение этой же цели с применением деловой игры.

2. Деловая игра позволяет проводить контроль знаний студентов непосредственно в процессе игры, что дает возможность сохранить время на проведение тематического контроля знаний.

3. При определении эффективности учебной деятельности необходимо учитывать и то, что с помощью деловых игр формируются навыки и качества, которые не могут отрабатываться иными методами обучения.

4. По результатам оценивания деятельности студентов во время деловых игр можно получить достаточно полную картину сформированности профессиональных и личностных качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, И. Г. Комплексная деловая игра / И. Г. Абрамова, М. В. Брагинский, Н. А. Даниличева. - М. : Высшая школа, 1991. - 64 с
2. Алханов А. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. — 2005. — № 11. — С. 6–89
3. . Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М. : Педагогика, 1991. - 479 с.

4. Габрусевич, С. От деловой игры - к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособ. / С. Габрусевич, Г. Зорин. - Минск. : Университетское, 1989.-125 с.

5. Морозова Л. А. Особенности самообразовательной деятельности в условиях вуза // Проблемы уч.-метод. и воспитательной работы в вузе: материалы III межрегион. науч.-практ. конф. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2006. – Т. 2. – 124-130с.

Ж.Б. Жардамалиева

Іскери ойындар- белсенді оқыту формасы

М.Тынышпаев атындағы Қазақ көлік және коммуникациялар академиясы,
Алматы қ. Қазақстан

Мақалада іскери ойындардың классификациясы және қолдану ерекшеліктері қарастырылады. Іскери ойындар жоғары оқу орындарында ұжымдық жұмыс, практикалық пайдалылығы, демократтығы, жарыспалы түрде, барлығының бос болмауы және іскери ойындар аясында шығармашылық қызметінің шексіздігі түрінде қарастырылады. Іскери ойындарды ұйымдастырудың жоғары оқу орындарындағы орыс тілі сабақтарында пайдаланылуы бойынша мысалдар келтіріледі.

Іскери ойындар сабақтарға жақсы кірігіп кетеді және оларды студенттер жақсы қабылдайды. Таңдаған мамандықтарына деген сүйіспеншіліктері оянады, өйткені ойындар оларды шынайы өмірдегі жағдайға алып келеді. Олардың барлығы студенттердің танымдық белсенділігін оятады. Іскери ойындар жаңа материалды түсінуге, бекітуге, шығармашылық бейімділіктерін дамытуға көмектеседі. Интегрирленген сабақтар ойындардың арқасында студенттердің оқу материалдарын әртүрлі танымдық тұрғыда түсінуге көмектеседі. Іскери ойындардың мәні белгілі бір проблемаларды шешу барысында білімдерін ғана белсендіріп қоймайды, сонымен бірге коммуникативтік біліктілігін дамытуға көмектеседі.

J.B. Zhardamaliyeva

Role-play as an active forms of learning

Kazakh Academy of Transport and Communications. M. Tynyshpaeva,
Almaty, Republic of Kazakhstan

The article deals with the role-plays, their classification and peculiarities of application. Role-plays in high school are built on the principles of teamwork, practical usefulness, democracy, publicity, and intensity, maximum busyness of everyone and unlimited perspectives of creative activities in role-plays. The examples of organization of role - plays at the lesson of Russian language in high school are given in the article. Role-plays are easily fitted in the lesson and well received by the students. Increased motivation for the chosen specialty, i.e. the game allows you to bring the situation of the learning process closer to the real conditions and generates a need for knowledge and their practical application that ensures the cognitive activity of the student. Role – play is used to solve complex problems of mastering a new material of fixation and development of creative abilities. In the framework of the integrated lesson, it enables students to understand and study the educational material from various positions. The value of a role – play is determined by the fact that in the process of solving certain problems, not only knowledge is activated, but also collective forms of communication, i.e. communicative competence.

А.К. Жуkenова, М.Е. Туленов

кандидат филологических наук, доцент, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: zhukenalma@ Rambler.ru

магистрант 2 курса, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: meram1995@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Статья посвящена проблеме формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся на технических специальностях. В данной статье рассмотрены лингводидактические аспекты формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся на технических специальностях. В статье описаны критерии отбора профессионально ориентированных текстов, основные компоненты лингвистической компетенции, вокабуляр специалиста технического профиля, примеры полисемантических слов в рамках профессионально ориентированной лексики. Так же в статье рассмотрена специальная лексика, типы слов и словосочетаний, термины и профессионализмы, лексическая компетенция.

Ключевые слова: термины и профессионализмы, полисемантические слова, компоненты лингвистической компетенции, специальная лексика, типы слов и словосочетаний, лексическая компетенция.

ВВЕДЕНИЕ

Обучающиеся в технических вузах должны овладеть разными видами профессионально ориентированной речевой деятельности и, прежде всего, чтением аутентичной специальной литературы с непосредственным извлечением профессионально значимой информации, необходимой для осуществления профессионального общения, что поддерживает мотивацию, является источником получения достоверных профессиональных данных, развивают коммуникативные умения, позволяют использовать иностранный язык для изучения специальности.

Приоритетной задачей обучения иностранному языку специалистов технического профиля является формирование профессионально ориентированной лексической компетенции. Значимость ее формирования неоднократно подчеркивалась в работах многих психологов и методистов. Объем профессионально ориентированного словарного запаса влияет на способность извлекать нужную информацию и использовать ее в профессионально ориентированном общении.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Отбор лексического материала напрямую зависит от соответствия текстов и речевых ситуаций профессиональным интересам будущих специалистов, поэтому содержание и организация обучения иностранному языку будут отличаться в зависимости от изучаемой специальности. К критериям отбора текстов, на основе которых формируется профессионально ориентированная лексическая компетенция будущих специалистов, выделяют:

- принцип коммуникативности;
- принцип комплексности;
- принцип проблемности;

- принцип доступности и посильности;
- принцип актуальности и информативности;
- принцип последовательности и поэтапного формирования умений;
- принцип системности [1, 103].

Кроме этого мы считаем важным выделить основные критерии отбора профессионально ориентированных текстов:

- аутентичность источников;
- познавательность и информативность;
- учебная направленность;
- актуальность;
- композиционная оформленность;
- логичность структуры;
- соответствующая тематика;
- системность;
- соответствие уровню общеобразовательной, профессиональной и языковой подготовки обучающихся.

Основными компонентами лингвистической компетенции являются грамматическая и лексическая компетенции. Лексическая компетенция – это способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем значения этого слова в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова. Эта способность «основана на лексических знаниях, навыках и умениях и личном и речевом опыте человека» [2, 61].

Вокабуляр специалиста технического профиля – это совокупность слов и словосочетаний какого-либо языка. Он составляет важнейшую часть языкового материала, определяя во многом содержание обучения. Под формой слова подразумевается его «звуковая форма, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическая форма, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано» [3, 52]. Если у слова есть некоторые особенности образования грамматических форм, то об этом также следует сообщить обучаемым уже на стадии ознакомления, чтобы избежать ошибки в последующем использовании данного слова.

Известно, что в английском языке, впрочем, как и в любом другом, слова могут иметь несколько значений. Объем полисемантических слов в английском языке, в том числе в рамках профессионально ориентированной лексики, высок как ни в одном другом языке. Но это не значит, что обучаемый должен познакомиться со всеми значениями слова одновременно. Обучаемый должен знать наиболее частотные из них (*например: critical – критический, опасный, рискованный, критикующий, решающий, переломный, разборчивый, требовательный, дефицитный, крайне необходимый; to document – снабжать документами, рассматривать, освещать, описывать, излагать, указывать; dramatic – драматический, драматичный, драматургический, резкий, разительный, стремительный, поразительный, радикальный, кардинальный, сильный, эффектный*). Однако необходимо показать и его коннотативное значение, то есть те ассоциации, которые это слово вызывает (его так называемый социальный подтекст), а это уже вплотную связано с употреблением слова (*например: traditionally – традиционно / обычно; originally – оригинально / первоначально; adequate – адекватный / правильный выбор; compensate – компенсировать / восстанавливать; position – позиция / расположение; concentration – концентрация / содержание; signalling – сигнализирующий / свидетельствующий*).

Употребление слов предполагает его связь с другими словами в предложении, базируясь на знании наиболее типичных его сочетаний с другими словами. Это так называемые коллокации (collocations) (*например: practical – практический, практичный, приемлемый; practical accuracy – фактическая точность; practical application – внедрение в*

практику; practical photocathodes – промышленные фотокатоды; revolutionary – революционный, вращающийся; revolutionary changes in tube design – существенные изменения в конструкции трубки; revolutionary assembly method – принципиально новый метод сборки; computer revolution – бурное развитие вычислительной техники).

Слова существуют в нашей памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, которая интегрирует два типа структурных отношений на уровне лексической единицы: парадигматические (связанные с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм и включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (то есть на уровне различных форм слова), но и семантические поля и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту); синтагматические (это уровень линейного развертывания, уровень синтагмы, соединения слов в словосочетании и предложении) (например: *history – история, анамнез, хронология, историческая наука; computer history – история вычислительной техники; operating history of silicon transistors – практика применения кремниевых транзисторов; production history – опыт производства; heating history – предыстория нагрева*) [4, 41].

Выделяют основные четыре типа слов и словосочетаний в зависимости от сложности их усвоения:

- слова и словосочетания, структура и семантический объем которых совпадают в обоих языках и не противоречат друг другу;
- слова и словосочетания, форма и содержание которых специфичны только в изучаемом языке;
- слова и словосочетания с более широким объемом значения в изучаемом языке по сравнению с родным языком;
- группы слов-синонимов, объем значений которых можно покрыть одним многозначным словом из родного языка.

Для того, чтобы формирование профессионально ориентированной лексической компетенции было более эффективным, необходимо учитывать соотношение формы и значения лексической единицы в родном языке и иностранном и возможную интерференцию изучаемого слова. Так, быстрее и легче усваиваются такие группы слов, как: интернациональные и заимствованные слова, значение которых совпадает в двух языках; производные и сложные слова, компоненты которых знакомы студентам; корневые слова, объем значений которых в обоих языках не противоречит друг другу.

На усвоение слов следующих групп требуется больше времени и усилий:

- слов, значение которых специфично только для изучаемого языка;
- слов общего с родным языком корня, но отличного по значению;
- словосочетаний и сложных слов, значение отдельных компонентов которых известно обучаемым, но смысл всего словосочетания или сложного слова отличается;
- слов, объем значений которых шире или уже объема значений соответствующих слов в родном языке.

Научно-технические тексты и профессиональное общение характеризуются, прежде всего, наличием специального языка (специальной лексики), который используется специалистами той или иной сферы деятельности (профессионализмы и термины). По определению Д.Э. Розенталя, специальная лексика – это совокупность слов и словосочетаний, которые называют предметы и понятия, относящиеся к различным сферам трудовой деятельности человека, и не являются общеупотребительными [5, 108]. Характерной чертой языка для специальных целей является лексика, насыщенная терминами и профессионализмами.

Профессионализмы – это слова и выражения, используемые группами лиц, объединенных по роду своей деятельности, т.е. по профессии. Они в основном употребляются в разговорной речи и характеризуются большей дифференциацией в

обозначении орудий и средств производства, в названии конкретных предметов, действий, лиц, и т.д.

Термины (в отличие от профессионализмов) являются официальными научными наименованиями специальных понятий и являются основой профессионально ориентированного иностранного языка. Под термином понимается «номинативная лексическая единица (слово или словосочетание) специального языка, принимаемая для точного наименования специальных понятий» [6, 33]. Термин употребляется для называния специальных понятий в профессиональной деятельности человека и выполняет дефинитивную функцию (функцию определения). Содержательная точность термина является одной из важных его характеристик, которая подразумевает четкость и ограниченность значения, устанавливаемые с помощью научного определения, или дефиниции (терминологическое раскрытие содержания понятия).

Итак, научно-технические тексты характеризуются наличием не только общеупотребительной лексики, но и специального языка, включающего профессионализмы и термины, и для того, чтобы и обучающиеся, и выпускники могли вести общение на профессиональные темы, необходимо вести целенаправленную работу по усвоению иноязычной профессионально ориентированной лексики.

ВЫВОДЫ

Рассматриваемый в статье лингводидактический аспект формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся на технических специальностях являются важными компонентами, которые способствуют формированию профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов технических специальностей.

Рассматривая статью можно понять что лексическая компетенция, вокабуляр специалиста технического профиля являются одними из условий практического овладения иностранным языком для специальных целей является накопление у обучаемого запаса профессионально ориентированной лексики, словосочетаний, фраз и выражений, которые позволят им, прежде всего, понимать тексты профессиональной направленности на иностранном языке.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку специалиста технического профиля необходимо формировать все аспекты профессионально ориентированной лексической компетенции которая является фундаментом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Бондарев М.Г. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием компьютерной программы. – Таганрог, 2009. – 273 с.
- 2 Александров К.В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты: монография. – М.: Центр, 2008.
- 3 Безбородова С.А. Развитие иноязычной профессиональной лексической компетенции студентов горных специальностей на основе информационно-коммуникационных технологий. – Екатеринбург, 2016. – 251 с.
- 4 Гришина М.С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет. – Пермь, 2003. – 211 с.
- 5 Розенталь Д.Э. и др. Словарь лингвистических терминов. – Москва, 2010. – 280 с.
- 6 Гринев С.В. Введение в терминоведение - М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.

А.К. Жукенова, М.Е. Туленов

Техникалық мамандықтарда оқитын студенттердің кәсіби бағдарланған лексикалық құзыреттілігін қалыптастырудың лингводидактикалық аспектісі.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Мақалада техникалық мамандықтар бойынша студенттердің кәсіптік бағдарланған лексикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне арналған. Бұл мақалада техникалық мамандықтардағы студенттердің кәсіби бағдарланған лексикалық құзыреттілігін қалыптастырудың лингводидактикалық аспектілері қарастырылады. Мақалада кәсіби бағдарланған мәтіндерді, лингвистикалық біліктіліктің негізгі компоненттерін, сөздік маманның техникалық профилін, кәсіптік бағдарланған сөздік терминдеріндегі полисеманттық сөздерді таңдау критерийлері сипатталады. Сондай-ақ, мақалада арнайы лексика, сөздер мен сөз тіркестерінің түрлері, терминдер мен кәсібиліктер, лексикалық құзыреттілік қарастырылады.

Түйінді сөздер: терминдер мен кәсібиліктер, полисемантические сөздер, лингвистикалық құзыреттілік компоненттері, арнайы лексика, сөздер мен сөз тіркестерінің түрлері, лексикалық құзыреттілік.

A. Zhukenova, M. Tulenov

Linguodidactic aspect of the formation of professionally oriented lexical competence of students in technical specialties.

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

The article is devoted to the problem of the formation of professionally oriented lexical competence of students in technical specialties. This article describes the linguodidactic aspects of the formation of professionally oriented lexical competence of students in technical specialties. The article describes the criteria for the selection of professionally oriented texts, the main components of linguistic competence, vocabulary specialist technical profile, examples of polysemantic words in a professionally oriented vocabulary. Also, the article deals with special vocabulary, types of words and phrases, terms and professionalisms, and lexical competence.

УДК 801. 561. 72: 801. 8: 821. 111

Н.С. Жумагулова, А.А Ахетова

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан, e-mail: n_schum@inbox.ru

магистр, преподаватель, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан, e-mail: ahetoa.adiya@mail.ru

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF THE EURASIAN LINGUISTIC IDENTITY

Studying three languages with different functional purposes in a multi-ethnic, polylingual and multicultural society is a unique experience not only for Kazakhstan, but also for other polyethnic states. Formation process of the linguistic identity of a new, Eurasian type, an identity focused on the world cognition, respect and acceptance of moral and cultural values of other nations through studying their languages and cultures is under way in Kazakhstan today. At the same time, learning a foreign language, primarily English requires today students' attention both to the linguistic features of this language and its culturological aspect. Organization of the educational discourse

takes place in such a way that language acquisition occurs due to analysis, comparison, identification of similar and different features not only in languages, but also in the ways of expressing moral meanings, in cultural traditions. Thus, we come to the conclusion that the same problems are found in the cultures and languages of each nation. At the same time, in the culture of each nation there are specific cultural values, fixed in its language, moral standards, beliefs, behavioral features, etc.

Key words :multi-ethnic\polyethnic, polylingual\multilingual, multicultural, linguistic identity, culturological aspect, educational discourse, intercultural communication, interpersonal communication, cross-cultural interaction, cultural values

Studying three languages with different functional purposes in a multi-ethnic, polylingual and multicultural society is a unique experience not only for Kazakhstan, but also for other polyethnic states. Formation process of the linguistic identity of a new, Eurasian type, an identity focused on the world cognition, respect and acceptance of moral and cultural values of other nations through studying their languages and cultures is under way in Kazakhstan today. As historical experience shows, "the cultures that have the goals of spiritual improvement, the goals, in effect, "lying beyond the bounds" for the material world, managed to achieve both advancement of personal qualities of a man and material welfare." [1.61]

Following S.G. Ter-Minasova, we believe that "the most important function of the language is its ability to preserve the culture and transmit it from generation to generation. That is why the language plays such a significant role in the formation of the individual, national character, ethnic community, people, nation" [2]. Studying the Kazakh and Russian languages takes place not only in the educational discourse of Kazakhstan, but also in the society thanks to the media, interpersonal communication at the domestic and institutional levels, etc. Based on the established historical reality, cross-cultural interaction of the Russian and Kazakh cultures took place in Kazakhstan long ago, and intercultural communication is carried out in a natural way.

At the same time, learning a foreign language, primarily English requires today students' attention both to the linguistic features of this language and its culturological aspect. A distinctive feature of the modern approach to the foreign language education is the emphasis on intercultural communication not only as the final goal of training, but also on the process of teaching languages itself. Intercultural training is carried out, above all, through texts of another culture, the language of which we study. This is the process of studying an unfamiliar language in the light of people speaking this language, their historical and cultural experience. In this process, rapprochement of two cultures - the native one that of the foreign language takes place, as studying a foreign (non-native) language does not only implies working with unfamiliar words and structures, but adoption of different mentality, other cultural concepts and moral values. Organization of the educational discourse takes place in such a way that language acquisition occurs due to analysis, comparison, identification of similar and different features not only in languages, but also in the ways of expressing moral meanings, in cultural traditions.

So, for example, students are bewildered by the phrase "How do you do?" upon acquaintance, on first acquaintance and "Good night!" only instead of saying good-bye; the words "dinner, supper" meaning "dinner", which in their own culture begins at one o'clock in the afternoon, and in modern England in the evening, moreover it is not clear which of these words are more preferable to choose, etc. However, if we turn to the history of the language, the history of the country and the culture of the people, we will discover a satisfactory explanation for these and many other "peculiarities."

In the process of studying a foreign language we have to realize that studying a foreign language enriches a person with new world knowledge of speakers of another's language, but also of one's own. Against the background of "different features" and "similar features" in the cultures of native and foreign languages, both the linguistic and cultural competences of the learner and his or her linguistic identity are formed. In this case, according to N.F. Alefirenko, as concept systems in

different languages are comparable, despite the fact that the languages enumerate the surrounding reality differently, divergences of lexical and semantic and grammatical nature are smoothed. [1, 141] At the same time, S.G. Ter-Minasova believes that the need for the most careful study of interlanguage correspondences and the urgency of this problem for optimizing intercultural communication, as well as for improving the methods of teaching foreign languages, for the theory and practice of translation and lexicography becomes evident. [2] N.F. Alefirenko notes that the purpose of culture, its "duty" or the role it plays in human life, is expressed in its functions. All functions are carried out for the sake of a person as a social being. Whether he knows the world or tries to protect nature, whether he trusts in God or shares high ideals of humanism - he does all this for his own sake. [1, 60]

Most of the research devoted to teaching foreign languages points out focus of linguistic education at university on personality development of a student as an individuality and a skilled specialist capable of professional intercultural communication and proficiency in culture of speech (R.A. Archakov, 2006; E.G. Obukhova, 2003); O.N. Alexeyenko, 2009, etc.). Thus, R.A. Archakov believes that "studying foreign languages by students of non-specialized faculties contributes to the development of standard, communicative and ethical aspects of culture of speech, the content and structure of training are built on a complex cultural comparative and linguistic contrast analysis, observing the principle of inherent worth of native culture / native language - non-native culture / non-native language" [3]. O.N. Alexeyenko designs a development model of speech culture of students of pedagogical university, a feature of which is its implementation in the process of studying a foreign language [4]; E.G. Obukhova explores the possibilities of developing the speech culture of students of a pedagogical university by means of a foreign language. [5] We proceed from the principle which implies that while studying a foreign language, the influence of another's culture is much wider than just on adjusting various aspects of speech. According to S.G. Ter-Minasova, the relationship and interaction of language and reality, language and culture play a crucial role both in improving the forms and effectiveness of communication, and in teaching foreign languages; their ignoring explains many failures in international contacts and in pedagogical practice. The most common metaphors in discussing this topic: language is the mirror of the surrounding world; it reflects reality and creates its own world view, specific and unique for each language and, accordingly, each nation, ethnic group, speech community using this language as a means of communication. [2]

G.Neuner and H. Hunfeld believe that when learning a foreign language, it is necessary to encourage students to understand not only the language material, but also the world of the speakers of the given language, and through a foreign language they could better understand their own world. As a result, they come to a conclusion, that it is necessary to study topics that excite all people, regardless of their country of residence and culture. They call these topics universal and propose their list, which includes:

- existence on the earth (birth, life, death);
- evidence of identity (self-awareness, personal characteristics);
- social identification in the sphere of personal relations (family, "we" - experience);
- social identification in the sphere of public relations (neighbors, the state, etc.: "they" - experience);
- partnership relations (friendship, love: "you" - experience);
- dwelling (house, apartment);
- the outworld outside the private sphere (environment, nature, civilization, etc.);
- work (provision of means of living);
- education (moral values in society);
- provision (food, clothing, etc.);
- mobility (experience of moving in space, communication);
- free time / art (rational life arrangement);
- communication (use of media);
- health care (health, illness, hygiene);

- normative and value orientation (ethical principles, religious convictions, etc.);
- historical and chronological experience (past, present, future);
- spirituality and soul (reflection, imagination, fantasy, memories, emotions, etc.). [6, 108-111]

It is generally accepted that a linguistic identity, i. e. speech behavior of a person should be viewed through the prism of the oral and written texts he creates, called discourse, in which he presents his perception of the world and realizes the communicative intention. The text reveals peculiarities of its creator's thinking, his or her individual speech structure, and the way of thinking of the speaker or the writer. The text is a paradigm of the lexical and grammatical means defined by its author for expressing the author's "I". Actually, creation of the learner's own text whether in oral or written form is the ultimate goal of teaching any language and thus forming a linguistic identity.

A linguistic identity is formed in the process of intercultural communication, proceeding according to other laws as opposed to communication between representatives of the same culture, which are constantly and implicitly based on a well-known cultural background.

Learning a foreign language is based on various texts. By texts we mean in this context not only written or spoken verbally message; a text is a film, a song, a poem, a fairy tale, an article, a speech, a report, a textbook, etc.

Foreign texts, whether they are the author's texts written before making a film, serve broadly as a source of meaningful semantic information and new vocabulary for the students, provide ample opportunities for thinking about the language, information, its author and the author's attitude towards the information reported, are a model of making his or her own statement, etc. The use of them in the process of teaching a language allows you to get acquainted not only with the history, geography, culture, political structure of the country, its economic development, etc., but also, first and foremost, use the information of these texts to "turn" the students to formation process of their own texts whether in oral or written form.

In the 21st century, the need to update the content and methods of teaching foreign and non-native languages became evident. Today it concerns not only teaching phonetics, vocabulary and grammar, but rather teaching different culture, realizing the multilingual character of the modern world. Our society needs to realize that only respecting and accepting people of a different culture, exchanging the best achievements in the world cognition with them, we will be able to understand each other. This education can be called intercultural, because it occurs between the bearers of different cultures.

Intercultural tuition is an educational and developmental process in which both cultures (native and foreign-language) play an important role, both cultural differences and cultural convergence manifest themselves, resulting in a certain third culture characterized by a new view of one's own linguistic identity and an intermediate position between native and foreign culture.

W. Steinig and H. - W. Huneke believe that in the 21st century reading and working with fictional worlds of fine literature can contrast with the attraction of material culture. At the same time, students should know that literary texts always contain lexical gaps that give them, as readers, intellectual freedom, to fill them with their own meanings. [7,39]

Modern students read a little, their readership experience is limited to the experience gained earlier at school, then to the specialty educational material, and as students of language specialties of universities they get acquainted with the works of classic and modern English-language literature. So, first-year students were asked to name the author of the phrase "To be or not to be, that's the question". Fifteen students among 27 that participated in the survey responded in the affirmative (Shakespeare, Hamlet), twelve students replied in the negative.

25 students among 27 survey participants have favorite authors and books, among them first year students of the specialty "Foreign Language: Two Foreign Languages" noted: "Dandelion

Wine" by R. Bradbury, "Sniper Laws in the Universe" by D. Sillov, "The Cathedral Notre-Dame de Paris" by V. Hugo, "Anna Karenina" by L.N. Tolstoy, "Makhambet's Arrow " by A. Alimzhanov, "Ulpan her name" by G. Musrepov, "The Captain's daughter" by A.S. Pushkin, "Harry Potter" by J.K. Rowling, "Words of edification" by Abai Kunanbayev, "Alice's Adventures in Wonderland" by L. Carroll, "My Best Enemy" by Eli Frey, fairytales, works by J. Verne, "The Lord of the Rings" by J.R. Tolkien , "Scarlet Sails" by A. Green, "My Autobiography" by Alex Ferguson, "A Thousand and One Nights" fairy tales, "The Sky Was Falling in the Fall" and "Eugene Onegin" by A.S. Pushkin, "War and Peace" by L.N. Tolstoy, "Singing in the thorns" by Colin McCullough, "Children of the dungeon" by V. Korolenko, "Love of life" by Jack London, "It" by Stephen King, "The fate of a man" by M. Sholokhov, "Mtsyri" by M.Yu. Lermontov, poems of S.A. Yesenin, "The Master and Margarita" by M. Bulgakov, "To Kill a Mockingbird" by Harper Lee, "The Book Thief" by Marcus Zusak, "Up the Down Staircase" by Bel Kaufman, "Gone with the Wind" by Margaret Mitchell, "Picture of Dorian Gray" by Oscar Wilde , "Hamlet" by W. Shakespeare, etc.

The table below shows the precedent texts known to first-year students from the school curriculum. The most memorable are A.S. Pushkin, S.A. Yesenin, M.Yu. Lermontov, F.M. Dostoyevsky, L.N. Tolstoy. It is gratifying that somebody's soul was touched by the poems of F.I. Tyutchev, A.A. Fyvet, the fables of I.A. Krylov, but it was surprising that A.P. Chekhov was mentioned only once:

Table 1. – Precedent texts (the Russian standard authors, whose names were marked by the students in the questionnaire)

| | The authors | Number of students | Students' percentage (%) |
|---|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| | A.S. Pushkin | 27 | 100 |
| | S.A. Yesenin | 19 | 70,3 |
| | M.Yu. Lermontov | 18 | 66,7 |
| | F.M.Dostoyevsky | 17 | 63,0 |
| | L.N.Tolstoi | 15 | 55,6 |
| | N.V. Gogol | 6 | 22,2 |
| | N.A. Nekrasov | 5 | 18,5 |
| | I.S.Turgenev | 4 | 14,8 |
| | F.I. Tyutchev | 3 | 11,1 |
| 0 | A.A. Fyvet | 2 | 7,4 |
| 1 | I.A. Krylov | 1 | 3,7 |
| 2 | A.P. Chekhov | 1 | 3,7 |
| 3 | A.S. Griboyedov | 1 | 3,7 |
| 4 | M.Ye. Saltykov- Schedrin | 1 | 3,7 |

Note: [compiled by the author]

To a lesser extent, first-year students are familiar with the creative work of writers of the Soviet-era, and they noted more poets than writers, among them the most familiar is the creative work of A. Akhmatova. The name of D. Dontsova, the author of "ironic detectives", the most widely-read writer in modern Russia can be considered as nonsense in this list. Among the Russian Soviet writers also F.M. Dostoyevsky, L.N. Tolstoy, A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, A.A. Fyvet and F.I. Tyutchev were mentioned.

Table 2. – Precedent texts (the Russian Soviet writers, whose names the students know)

| | The author | Number of students | Students' percentage (%) |
|---|----------------------|--------------------|--------------------------|
| | Anna Akhmatova | 6 | 22,2 |
| | Mikhail Sholokhov | 4 | 14,8 |
| | Mikhail Bulgakov | 2 | 7,4 |
| | Marina Tsvetayeva | 2 | 7,4 |
| | Darya Dontsova | 2 | 7,4 |
| | Vladimir Vysotski | 1 | 3,7 |
| | Boris Pasternak | 1 | 3,7 |
| | Bulat Okudzhava | 1 | 3,7 |
| | Aleksandr Tvardovsky | 1 | 3,7 |
| | Bella Akhmadullina | 1 | 3,7 |
| 0 | Sergei Yesenin | 1 | 3,7 |
| 1 | Kornei Chukovski | 1 | 3,7 |
| 2 | Aleksandr Blok | 1 | 3,7 |

Note: [compiled by the author]

Table 3 presents the names of eighteen Kazakh writers which are familiar to the first year students of the experimental group. This list is headed by Abai Kunanbayev, followed by Mukhtar Auezov, Ybray Altynsarin, Zhambyl Zhabayev. It should be noted that the table includes the most famous representatives of Kazakh literature. However, it is regrettable that not all students of the experimental group are familiar with their work.

Table 3. - Precedent texts (Kazakh writers, whose names students know)

| | The author | Number of students | Students' percentage (%) |
|---|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| | Abai Kunanbayev | 17 | 63,0 |
| | Mukhtar Auezov | 9 | 33,3 |
| | Ybrai Altynsarin | 7 | 25,9 |
| | Zhambyl Zhabayev | 7 | 25,9 |
| | Saken Seifullin | 5 | 18,5 |
| | Magzhan Zhumabayev | 4 | 14,8 |
| | Gabit Musrepov | 4 | 14,8 |
| | Beimbet Mailin | 3 | 11,1 |
| | Shakarim Kudaiberdiyev | 2 | 7,4 |
| 0 | Sabit Mukanov | 1 | 3,7 |
| 1 | Olzhas Suleimenov | 1 | 3,7 |
| 2 | Gabiden Mustafin | 1 | 3,7 |
| 3 | Ilyas Essenberlin | 1 | 3,7 |
| 4 | Chingiz Aitmatov | 1 | 3,7 |
| 5 | Sultanmakhmud Toraigyrov | 1 | 3,7 |
| | Mukagali Makatayev | 1 | 3,7 |

| | | | |
|---|----------------------|---|-----|
| 6 | | | |
| 7 | Berdibek Sokpakbayev | 1 | 3,7 |
| 8 | Malik Gabdullin | 1 | 3,7 |

Note: [compiled by the author]

The source of cultural information for students is classic and contemporary works of foreign literature, life histories of writers. Reading such works of foreign literature in the original language as "Picture of Dorian Gray", "Sister Carrie", "Jennie Gerhardt", "Theater", "King Lear", "Hotel Bertram" - we can see how diverse they are - students are inspired with life atmosphere, problems of these works' heroes, they live by their life, assess their actions, sympathize with them and condemn them, etc. [8, 276]

So, working on the texts of the classics of English literature such as Charlotte Bronte, the stories of O. Henry, S. Maugham, A. Christie, Oscar Wilde, and others not only broadens students' minds, enriches their vocabulary with new words, but above all, brings into a world of other relationships and concepts between members of a distant community called England, America, etc. Reading modern texts, for example "The Reader" by Bernhard Schlink, in which the themes of guilt, Nazism, forgiveness, makes us think about good and evil, their modern appearance, etc.

Thus, we come to the conclusion that the same problems are found in the cultures and languages of each nation. At the same time, in the culture of each nation there are specific cultural values, fixed in its language, moral standards, beliefs, behavioral features, etc. It is the presence of common cultural values and a common scale of moral values that provides an opportunity for mutual understanding between nations. At the same time, each nation has its own cultural values and shapes stereotypes of consciousness and behavior, based on their own outlook.

List of references:

1. Alefirenko N.F. Linguoculturology: axiological language space: study guide. - Moscow: Flint: Science, 2010. - 288 p.
2. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: study guide [Electronic resource] // Access mode: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php, free.
3. Archakov R.A. Formation of vocational and speech culture of future social educators in the process of learning a foreign language: dis. ... cand. ped. sciences: Moscow, 2006. - 177 p.
4. Obukhova Ye.G. Speech culture development of students of pedagogical high school by means of a foreign language (on the material of learning the French language): Dis cand. ped. sciences: Birobidzhan, 2003. - 227 p.
5. Alekseyenko O.N. Speech culture development of students of pedagogical high school in the process of learning a foreign language. - Author. diss ... cand. ped. sciences. - Chelyabinsk, 2009. - 23 p.
6. Neuner G., Hunfeld H. Methods of teaching foreign languages. –Langenscheidt, 2001. -184 S.
7. Steiner W., Huneke H.-W. The German Language didactics. Introduction.-2., Revised and expanded edition. Erich Schmidt Verlag, 2004. - 272 S.
8. Zhumagulova N.S., Glukharyeva Ye.I. The role of the teacher of foreign languages in formation of culture and spirituality//Bulletin of kokshetau state university named Sh. Ualikhanov. Жумагулова Н.С., Глухарева Е.И. Philology series - №3. - 2015. - P.275-278.

Н.С. Жумагулова, А.А Ахетова

Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
г. Кокшетау, Казахстан

Изучение трех языков, имеющих различное функциональное назначение в полиэтническом, полилингвальном и мультикультурном обществе является уникальным опытом не только для Казахстана, но и для других полиэтнических государств. Сегодня в Казахстане идет процесс становления языковой личности нового, евразийского типа, личности, ориентированной на познание мира, уважение и принятие нравственных и культурных ценностей других народов через изучение их языков и культур. В то же время, изучение иностранного языка, в первую очередь английского, требует сегодня внимания обучающихся не только к лингвистическим особенностям этого языка, но и к его культурологическому аспекту. Организация учебного дискурса происходит таким образом, что усвоение языка происходит в результате анализа, сравнения, выявления сходного и различного не только в языках, но и в способах выражения нравственных смыслов, в культурных традициях. Таким образом, мы приходим к выводу, что в культурах и в языках каждого народа находят свое выражение одинаковые проблемы. В то же время в культуре каждого народа имеются присущие только ему специфические культурные значения, закрепленные в его языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.п.

Н.С. Жумагулова, А.А Ахетова

Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
г. Кокшетау, Казахстан

Үш тілді көпұлтты, көпмәдениетті қоғам полилингвалном әртүрлі функционалдық бар және Қазақстан үшін, сонымен қатар басқа да көпұлтты мемлекеттер үшін ғана емес, бірегей тәжірибе зерттеу. Бүгін, Қазақстан жаңа Еуразиялық типті тілдік тұлғаның, әлемнің тұлғалық-бағдарланған білім, олардың тілдері мен мәдениетін зерттеу арқылы басқа халықтардың адамгершілік және мәдени құндылықтарды құрметтеу мен қабылдау қалыптастыру процесінде болып табылады. Сонымен қатар, шет тілін, әсіресе, ағылшын тілін үйрену, бүгін тілі лингвистикалық ерекшеліктерін студенттерге, сондай-ақ оның мәдени аспектілері ғана емес назар аударуды талап етеді. академиялық дискурс ұйымдастыру тілі сатып алу тілінде, сонымен қатар мәдени дәстүрлері, адамгершілік, мағынасы білдіру жолдармен ғана емес, ұқсастықтар мен айырмашылықтар анықтау, талдау нәтижесі, салыстыру осындай. Осылайша, біз әр халықтың мәдениеті мен тілдерінде бірдей проблемалардың бар екенін білеміз. Сонымен қатар, әр халықтың мәдениеті және т.б., оның тілі, моральдық нормалар, наным-сенімдері, мінез-құлқы ерекшеліктері, көрініс тапқан оның нақты мәдени құндылықтарды бірегей болып.

УДК 378.2

С. Е. Жунусова¹, К.К. Куланбаева²

¹преподаватель, Кокшетауский Государственный университет имени Ш.Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: zhunusova.1982@bk.ru

²профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: Look57@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Наметившаяся в последнее десятилетие общая тенденция гуманитаризации и гуманизации образования поставила вопрос о рассмотрении образования в контексте

культуры. В области теории обучения иностранному языку данная тенденция проявляется в признании того факта, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием.

С усилением роли иностранных языков в жизни современного общества возрастает потребность в специалистах, способных эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование не только языкового, но и когнитивного сознания обучаемых. Осознание необходимости включения иноязычной культуры в процесс обучения иностранному языку в большинстве случаев выражается либо во введении разрозненных фрагментов страноведческой информации на занятиях по практике языка, либо в разработке лекционных курсов по истории и культуре страны.

Ключевые слова: лингвокультурология, гуманизация, коммуникативный, самодетерминация, культура.

ВВЕДЕНИЕ

Известный философ А.А.Брудный подчёркивает связь существования и развития общества в целом и отдельной личности в частности с ростом специфически человеческой потребности в общении. По его мысли именно коммуникативная потребность и лежит в основе порождения феноменов культуры, так как любой феномен культуры обращен к людям, становится достоянием их сознания и влияет на их мысли и поступки. Иначе говоря, культура в своих конкретных проявлениях включается в коммуникативный процесс, её социальное существование становится фактом коммуникации. Именно коммуникативный аспект существования культуры включает в себя понятие смысла, и, следовательно, пониманию этого смысла и следует учить. Однако мы видим, что в процессе исторического развития образование постепенно обратилось в передачу знаний, а не форму развития мышления. А.А.Брудный отмечает, что "в вузах развитие духовных сил личности происходит спонтанно. Особо мало внимания уделяется способности понимать, воспитанию культуры мышления. Образование - не то, чему человека учили, а то, что он в этом понял. Если ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не на запоминание материала, то эффективность образования вырастет резко и намного"[1, 237]. По его мнению, следует учить пониманию других людей (в первую очередь представителей другой культуры), пониманию самого себя, пониманию текстов (учебных и научных, политических и литературных), рассматривая их как "мосты", соединяющие реальность с сознанием личности, как конкретные проявления культуры. Осознание данной проблемы в современной вузовской педагогике в последние годы привело к появлению общей тенденции к гуманитаризации и гуманизации образования. Результатом этого стало рассмотрение образования в контексте культуры. Многие лингводидактические работы по обучению иностранным языкам основываются на концепции культуры М.М.Бахтина, которая является весьма продуктивной для языкового образования, так как выявляет глубинное единство языка и культуры. Рассматривая диалоговую концепцию культуры как методологическую основу языкового образования, И.А. Цатурова отмечает, что в образовательном процессе язык и культура имеют единую целевую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленным от человека к человеку, то есть диалогичностью [2, 349]. Диалогические отношения универсальны, они пронизывают все проявления человеческой жизни. Исходя из универсальности диалогических отношений, М.М. Бахтин переопределяет культуру через диалог. Культура, в его понимании, живёт диалогом культур, в диалоге - её смысл, её уникальность. Другими базисными понятиями диалоговой концепции М.М. Бахтина, особо ценными для гуманитарного образования, являются личность и самодетерминация. М.М. Бахтин определяет культуру как "антропологический феномен, порождение беспредельно богатой человеческой субъективности, выявление всей человеческой природы во всём многообразии её высоких и низменных обнаружений" [3, 184]. Определяя культуру как антропологический феномен,

М.М. Бахтин понимает её как форму самодетерминации индивида в горизонте личности, таким образом, делая различие между личностью и индивидом. А именно - личность всегда проявляется за пределами индивида, она жива только в обращённости к другим, в восприятии другого, в общении с другим, то есть в диалоге. Индивид, общаясь, способен оказаться в горизонте личности, что по Бахтину означает вести диалог "по последним вопросам бытия" в контексте всей культуры. В этом есть ключ к самодетерминации. Восхождение от индивида к личности и является целью гуманитарного образования. В связи с этим интересно посмотреть, как М.М. Бахтин определяет гуманитарное мышление. Он считает, что гуманитарное мышление обладает "единственностью и всеобщностью", всеобщность же проявляется в том, что оно ориентировано на смысл, так как обращено от человека к человеку и следовательно, диалогично. Таким образом, всеобщая характеристика гуманитарного мышления - в идее диалога, с установкой не на познание объекта, вещи, но на общение и взаимопонимание. Итак, базисные понятия бахтинской концепции (культура, личность, самодетерминация, диалог) являются основополагающими в процессе гуманитаризации и гуманизации языкового образования.

И.И. Халеева вводит в качестве рабочих терминов для решения задач обучения иностранному языку понятия "тезаурус-1" и "тезаурус-2", где тезаурус-1 будет означать способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира, и тем самым напрямую связанный с ассоциативно-вербальной сетью языка, в отличие от тезауруса-2, который соотносится собственно со знаниями о мире (не всегда находящими непосредственную корреляцию в словарном фонде), формирующими когнитивное сознание и тем самым общую картину мира на уровне концептуальной системы [4, 76]. При этом необходимо подчеркнуть взаимосвязь между понятиями "языковое сознание" и "когнитивное сознание". И.А. Зимняя определяет языковое сознание как форму существования индивидуального когнитивного сознания человека разумного, человека говорящего, человека как личности [5, 29]. По А.Н. Леонтьеву, языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент есть форма структуризации и фиксации общественного опыта знаний о мире. Таким образом, для развития вторичной языковой личности, её языкового сознания, необходима опора на когнитивное сознание, ориентированное на смысл. Ю.Н. Караулов в связи с этим особо отмечает, что семантика довольствуется идентификацией, опознанием, "узнаванием" вещи (явления, процесса, предмета), тогда как знания о мире конструктивны и активны [6, 216]. Следовательно, формированию и развитию когнитивного сознания нужно уделять особое внимание в современной методической теории. Как отмечает И.И.Халеева, социальный заказ общества на подготовку специалиста по иностранным языкам, способного быть эффективным участником межкультурной коммуникации, может быть выполнен, только развивая в обучаемом черты вторичной языковой личности, подключаясь в рамках различных сфер общения к пониманию текстовой деятельности инофонных на основе как языкового так и когнитивного сознания. Когнитивный уровень сознания языковой личности составляет имплицитное (фоновое) знание.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В методике преподавания иностранных языков появился целый ряд работ, авторы которых уделяют фоновым знаниям особую роль в процессе интеграции культуры в систему языкового образования. Это было продиктовано резко возросшими в последнее время культурными, научными и экономическими контактами стран и их народов, что с неизбежностью выдвигает темы "язык и культура" и "языковая личность" в число важнейших языковедческих и социолингвистических проблем. Среди подходов, уделяющих особое внимание изучению культуры, следует выделить лингвокультуроведческую концепцию В.П. Фурмановой. В её концепции обучение рассматривается как тип межкультурной коммуникации. В связи с этим, лингвокультуроведение рассматривается как "аспект и система обучения иностранным языкам, раскрывающие специфику лингвокультурной общности и интегрирующие лингвистический, культурологический и

социологический аспекты как совокупность фоновых знаний, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции: культурного фона и культурного модуса поведения в условиях контрастивного подхода к изучению двух или более культур" [7, 77). Основной целью лингвокультуроведения становится формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Рассматривая лингвокультуроведение как аспект и систему обучения иностранному языку, автор выделяет следующие принципы обучения: культурно-ориентированной направленности, когнитивно-деятельностной направленности, ситуативности, контрастивности, аксиологической ориентированности, межпредметной и межаспектной координации. Таким образом, лингвокультуроведение может рассматриваться как система обучения иностранному языку и культуре, причём в ней рассматриваются те аспекты компетенции, которые связаны с совокупностью знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения культуре страны изучаемого языка и со способностью к выполнению определённой деятельности -межкультурной коммуникации. В последние годы привлекает к себе внимание новая исследовательская парадигма движения научно-культурной мысли о языке и культуре - лингвокультурология. Она возникла на "пересечении" ряда смежных наук (культурологии, лингвострановедения, этнолингвистики, социоллингвистики)и имеет свою специфику, свой аспект изучения проблемы "язык и культура". Лингвокультурологическое исследование соответствует общей тенденции современной лингвистики - переходу от лингвистики "имманентной", структурной, к лингвистике в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-практической деятельностью [8, 8].

Лингвокультурология рассматривается как комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей) [9, 36]. Согласуясь принципиально с лингвострановедением как системой руководящих принципов решения общеобразовательных и гуманистических задач, лингвокультурология вместе с тем характеризуется рядом специфических признаков:

- лингвокультурология - научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру и филологией, а не аспект преподавания, как лингвострановедение. Вопросы преподавания языка оказываются здесь производными;

- основным объектом лингвокультурологии является взаимосвязь культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия. Главные проблемы здесь - методологические (философские)и филологические;

- предмет исследования лингвокультурологии - материальная и духовная культура, созданная человечеством, артефакты, выраженные в языке, всё, что составляет "языковую картину мира";

- лингвокультурология ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутую новым мышлением, современной жизнью общества, на полную, объективную информацию о культурной жизни страны [9, 32].

Лингвокультурология является тем направлением лингводидактического описания соотношения языка и культуры, где во главу угла ставится именно культура, а не язык. Лингвокультурология направлена на анализ внеязыкового содержания культуры на уровне сигматики (по модели знак-значение-предмет). "Углубление семантики до "предметной сигматики" обеспечивает способность анализировать объект культуры, выраженный в языке, как единство языковой и внеязыковой сущности, как результат выхода за пределы реалемы, как "погружение" в неё - факт культуры" [9, 45]. Таким образом, видно, что данный подход нацелен на переход от семантики, вербально-семантического уровня в структуре языковой личности, к сигматике, тезаурусному уровню, от языкового к когнитивному сознанию.

Единицей описания при данном подходе является лингвокультурема -особая единица, включающая сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового

культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком. В отличие от слова лингвокультурема представляет собой как собственно языковое представление, так и неразрывно связанную с ним "внеязыковую, культурную среду" (ситуацию, реалию) - устойчивую сеть ассоциаций. Поэтому слово-сигнал неизбежно будит в человеке, знающем язык, не только значение (как намёк), но и всю совокупность "культурного ореола". Незнание же "культурного ореола" слова оставляет реципиента на языковом уровне, не позволяет проникнуть в глубокую сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл высказывания текста как отражения культурного феномена [9, 48].

Исследование систем лингвокультурологических единиц проводится методом поля. Под лингвокультурологическим полем понимается иерархическая структура множества лингвокультурем, обладающих общим (инвариантным) смыслом, характеризующих определённую культурную сферу. Метод поля реализуется в методическом плане через рассмотрение сквозных культурологических тем. Сквозная культурологическая тема - это однотемный по содержанию учебный материал проблемного характера, относящийся к какой-либо из важнейших сфер человеческой действительности, который постоянно присутствует в языковом учебном процессе, исполняет в нём организующую функцию, имеет иерархическое строение и обладает высокой языковой, коммуникативной и культурологической ценностью [9, 255]. Темы образуют содержательную преемственность, которая обеспечивает реализацию концентризма обучения языку. Концентризм реализуется в лингвокультурологической проработке всех этапов обучения с обязательным учётом трёх критериев: культурно-языкового, теоретического и ознакомительного. По мнению Е.Ю. Прохорова, в лингвокультурологии задаётся более высокий и абстрактный уровень описания проблемы соотношения языка и культуры, так как предлагается охватывать три взаимосвязанные, но принципиально различные по целям и внутреннему построению описания: взаимодействие культуры и языка в процессе 1) функционирования языка, 2) описания языка и 3) преподавания языка. Хотя автор ставит во главу угла обучение культуре, он всё же указывает на необходимость комплексного учёта трёх критериев - языкового, включающего в себя частотность употребления языковых единиц с учётом заданных границ; ознакомительного, реализуемого в понятии учебно-методической целесообразности; культурологического, предполагающего учёт степени важности и первоочередности информации с позиции данной отрасли знания [9, 252].

ВЫВОДЫ

Таким образом, можно констатировать, что на настоящий момент обществом осознаётся необходимость гуманизации образования с ориентацией на потребности культурного и интеллектуального насыщения человеческой личности, на воспитание классически образованного человека. Следствием этой общей тенденции явилось появление новых университетов, стремление многих вузов перейти на университетскую модель обучения. В связи с этим в языковом вузе конечная цель обучения стала рассматриваться в контексте воспитания личности, способной осуществлять межкультурное общение. Способность к межкультурной коммуникации является результатом формирования у студентов вторичного когнитивного сознания посредством овладения иностранным языком, что, по моему мнению, может быть достигнуто через лингвокультурологическое изучение достаточно репрезентативных фрагментов культуры. Таким образом, при лингвокультурологическом подходе культура становится объектом познания, что отвечает психологическим особенностям процесса изучения иностранного языка, когда язык перестаёт осознаваться как объект познания и сам становится средством получения новой информации об окружающем мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учебное пособие. - М., 1998. -237 с.

2. Цатурова И. А. Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования//Россия и Запад: Диалог культур: материалы 2ой международной конференции 28-30 ноября 1995 г. - М., 1996. - с.349-354
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. -М.: Искусство, 1979. -184-423 с.
4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. - М.: Высш. шк.,- 1989, 76 - 238 с.
- 5.Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности// Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: Сб. научных трудов. - М.: МГПИИЯ, 1978. - Вып.130. - с. 3-29
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. - 216 с.
7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. - Саранск, 1993. – 77- 124 с.
8. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека// Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988. - с. 8-69
9. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. - М.: Изд-во РУДН, 1997. 31- 331 с.

С. Е. Жунусова¹, К.К. Куланбаева²

Шет тілдерді оқытудағы лингвамәдениетті әдіс

¹Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

²Абая Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Ең тиімді Лингвамәдени әдісінің мақсаты шет тілін оқыту процесінде ұлтаралық қарым - қатынасын қалыптастыру және жетілдіру. Лингва мәдени зерттеу шет тілін меңгеру мақсатында ұлтаралық қарым – қатынаста қайталама мәдениет туралы танымдылық түсініктерін қалыптастырады. Тілдің негізгі таным объектісі жойылса, қолайлы әдістің қолдануы оқытудың негізгі мазмұнын құрастырады, бұл шет тілін оқыту барысында психологиялық ерекшеліктерін анықтайды.

Мәдениет орталығы бойынша тақырыпқа байланысты Лингва мәдени әдіс нақты қарым-қатынас жағдайында қарапайым, дерек жолдарын қарастырмай, зерттеу арқылы тіл болмысын толық қалыптастырады.

S.E. Zhunusova¹, K.K. Kulanbaeva²

Linguoculturological approach in teaching foreign languages

¹Sh. Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

²Abay Myrzakhmetov Kokshetau University
Kokshetau, Kazakhstan

Linguoculturological approach is one of the most effective approaches aimed at formation and improvement of skills and abilities of implementation of cross-cultural communication by a learning of foreign language as culture phenomenon. The ability to cross-cultural communication is result of formation of secondary cognitive consciousness by means of acquisition of a foreign language that enough representative fragments of culture can be reached through a linguoculturological research. At such approach along with language culture is the main content of training that answers psychological features of a learning of foreign language when language ceases to be realized as the main object of knowledge.

Linguoculturological approach gives the chance to avoid the simplified factual, fragmentary approach to acquaintance of trainees with certain aspects of culture and allows to create rather full picture of foreign-language reality by means of a research as language and extra language maintenance of the cultural spheres chosen for studying.

A.Y. Ismagulova, E.M. Zakirova

candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dean of Philology and Pedagogy faculty, Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau town, the Republic of Kazakhstan, e-mail:ismainagul@mail.ru

master of pedagogical sciences, senior teacher of Foreign Languages Department, Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau town, the Republic of Kazakhstan, e-mail:elmira.joyful@mail.ru

ENGLISH LANGUAGE LESSON FOR STUDENTS WITH IMPAIRED HEARING AND SPEECH

The article is concerned with the issue of the relevance of teaching a foreign language to the students with impaired hearing and speech. There is an analysis of interrelation between mastering a native language with impaired hearing and mastering a foreign language with normal hearing. The basic methods of teaching English and the most important components of the English language lesson for students with hearing and speech impairments are determined.

Key words: hearing impaired, English dactyl, phonetic exercises, development of visual perception, lexical units (LUs).

INTRODUCTION

A foreign language is one of the general educational disciplines in pedagogical literature, but it is very different from other subjects. The specificity of teaching this subject is in its speech orientation. Considering the fact that hearing impaired students have features of speech development of various degrees, the specificity of teaching a foreign language in this case is manifested in the methods of conducting the classes themselves, in their construction, in the methods of presenting educational material, in the techniques that ensure its learning.

Teaching hearing impaired English learners is built on the basis of a synthesis of approaches and methods used to teach the mother tongue to the students with impaired hearing and to teach a foreign language to the students with good hearing.

The works of such scholars as A.A. Alkhazishvili, V.D. Arakin, V.A. Artemov, I.A. Zimnyaya, Z.I. Klychnikova, A.A. Leontiev, A.A. Mirolyubov, E.I. Passov, S.K. Folomkina, L.V. Shcherba, and others represent the modern Russian scientific school of teaching foreign languages.

Theoretical and methodological results obtained by these scientists rely both on studies of the linguistic, psychological, psycholinguistic directions, and on studies, directly aimed at the formation of practical methods of teaching a foreign language.

In recent years, based on the analysis of a number of issues of legal order, positive and negative aspects of qualification education, taking into account the recent achievements of remedial pedagogy and foreign experience, a number of defectology scholars have put forward arguments in favor of an evolutionary reform of the national system of special education.

In a systematic way, these issues have been covered in the works of E.L. Goncharova, O.I. Kukushkina, N.N. Malofeeva, E.A. Strebeleva, N.D. Shmatko and others. With all the variants of possible implementation of the ongoing reform, the laws derived from the scientific analysis of the process of mastering speech in case of hearing impairments will remain the basis for training people with such impairments.

Consequently, teaching a foreign language to children with hearing and speech impairments can be based on the provisions defining the entire set of methods and techniques used by the current system of special education for the deaf and hearing impaired.

MAIN PART

The theory of deaf-and-dumb pedagogy has long been interested in the relationships that exist between mastering the native language with hearing impairment and mastering a foreign language with ordinary hearing. It is known that the similarity between these two processes is generated by the fact that both processes take place in conditions of purposeful, specially organized language teaching [1, 75]. We can explore the analysis of this idea in the writings of R.M. Boskis, L.S. Vygotsky [2], Zh.I. Shif and other researchers.

In methodical terms, **K.G. Korovin** paid special attention to the given similarity in his works. This meant the following: on the one hand, the methods and techniques used in the special teaching of hearing impaired to the native speech can be efficiently transferred to the foreign language teaching of the students with impaired hearing. So, the native language dactyl can be effectively used while learning English. It will help to remember the pronunciation of a foreign word. Along with the Russian-language dactyl, it is possible to use the English language of symbols when children are asked to say a word in English using English dactyl. On the other hand, according to K.G. Korovin, when students with impaired hearing start to learn a foreign language, they already possess the experience to purposefully master the language with impaired auditory function [3, 112]. They transfer their available skills to the process of learning a foreign language.

The main factors determining the content of learning English are:

- actual amount of teaching hours;
- language learning rate available to students with impaired hearing;
- data defining the preferred areas of further use of acquired language knowledge for such students.

For obvious reasons, teaching a foreign language to the students with hearing impairments cannot be conducted through the direct use of existing methods applied in teaching students with normal hearing. The same is true for programs. The pace of learning English in general and the pace of work in the classroom in particular is reduced due to the fact that each lexical unit introduced in the classroom must be uttered to each student (and more than once per lesson) to form a student's stable speech kinesthesia. Both objects and actions are uttered.

Due to the fact that students with hearing impairment are distinguished by insufficient memory, slow process of concept formation, reduced ability to receive, process, store and use information, the volume of lexical and grammatical material for receptive and productive material is reduced [4, 256]. In addition, hearing impaired students have significant difficulties in the process of pronunciation the sounds of foreign words.

For the formation of pronunciation at the beginning of the educational process, phonetic exercises are used, the methodology of which is borrowed from the method of teaching reading to children of elementary school. Such phonetic exercise are aimed at the development of speech apparatus. At the later stages of teaching, phonetic exercises are used based on lexical and grammatical material.

The development of visual perception is of great importance to compensate for hearing impairment; therefore, each lesson should be provide with visualization, visual supports, memos, sets of schemes, tables [5, 372]. For advanced students, when listening, visual supports are removed, and the work is performed on an auditory basis. For weaker students and for students with a high degree of hearing loss, the work is carried out on an audial-visual basis.

Didactic games and playing exercises have a great influence on the motivation of the educational process, on the development of linguistic skills and the achievement of many educational goals [6].

To relieve tension and fatigue, as well as for the coordination of motor and speech activity, physical exercises are conducted; for example, a step by step counting (to pronounce numerals making steps).

For the development of dialogic speech, to activate lexical material, the method of "Mutual training" is used: when two students work in the "teacher-student" mode [7, 58]. After the "teacher" gives an assessment to the "student", an exchange of positions takes place.

Thus, we can cite a number of provisions, which, in essence, are the ***starting point for the teaching of a foreign language to the students with impaired hearing:***

1) It is necessary to rely more on **visibility** taking into account the special role of visual perception with impaired hearing in the learning process [8, 17]. For this purpose, it is possible to use all kinds of graphic material, educational texts, etc.;

2) Special attention should be paid to the process of **writing**. The active use of writing is the most important means of teaching and controlling the degree of mastering a language;

3) Decisive methodological meaning in lexical and grammatical work is based on a **spoken English-language model**, simultaneous mastering of the lexical and grammatical meaning of a word, comprehension of these meanings in word combinations, sentences, contexts;

4) Taking into consideration the special importance of reproductive mastering of the oral speech by hearing impaired in order to master their receptive way (in the form of hearing and visual perception), as well as language as an integral system, it is necessary to pay attention to the process of **pronunciation** in the learning language;

5) Within the limits allowed by the study time, work should be carried out to develop **hearing-visual and auditory perception of speech in English**, using the methods and techniques from the practice of teaching the hearing impaired to the native language;

6) Considering the fact that hearing impaired students receive a significantly greater psychophysical stress than students with ordinary hearing do, it is advisable to make active use of **playing and entertaining exercises**.

CONCLUSION

Based on the foregoing, we highlight the following main stages of the English language lesson for students with hearing and speech impairments:

1) **The first stage of the lesson:**

Speech warm-up - *training and correction of pronunciation skills*. With this purpose, the teacher addressing a student by his/her name, clearly says: "..., wha-at les-son do we ha-ve now?", then asks other students: "..., what sea-son is it now? ", "..., ask..., wha-at da-te is it to-day? ", etc. In this way, it is necessary to give students some time to prepare for the lesson, to carry out speech warm-up, training of hearing and speech. Answering quite easy and familiar questions that the teacher has clearly asked, the students with hearing and speech impairments feel more confident, calm, and become disposed to speech activity and prepared for the English language lesson;

2) **The second stage of the lesson:**

After the introductory training of speech, it is necessary to intensify speech patterns, grammatical structures and LUs, studied in the previous lessons. For this purpose, it is possible to use various games to *revise the studied material*;

3) **The third stage of the lesson:**

After revising and repeating the themes of the previous lesson, the main stage of the lesson begins –*introduction of the new LUs, grammatical structures and speech patterns*. At this stage, it is important for the teacher to accompany new information with a visual illustration. The use of handouts (cards, charts, tables, etc.), didactic materials (books, manuals, etc.), and computer presentations will allow students with hearing and speech impairments to learn new information better [9, 23]. To activate the new LUs, grammatical structures and speech patterns in the spoken language, the teacher needs to use active playful teaching methods. Various games (creative, lexical, etc.) will allow students with hearing and speech impairments to activate new structures and LUs in their oral speech;

4) **The fourth stage of the lesson:**

Physical warm-up is mandatory at the English language lessons for the students with hearing and speech impairments. Their fatigue in the second half of the lesson increases, and therefore performing physical exercises will allow them to distract a little and cheer up;

5) **The fifth stage of the lesson:**

At the end of the lesson, the teacher must *give homework* for the next lesson, and *summarize the lesson*. The teacher should ask each student some questions about the lesson. The students should continue these phrases: I knew ..., I learned..., I can..., It was interesting to know that ..., It was difficult to... The students should think about what they have learned and what new skills they have acquired.

Summing up, we should note the fact that every teacher working with students with hearing and speech impairments, needs to know and take into account all the psychophysical features of such students. The lesson should be constructed in such a way that all new information is available and understandable to students with hearing and speech impairments; everything should be accompanied by clarity or actions.

Therefore, while working with students with hearing and speech impairments a teacher of the English language must observe the following steps:

- training and correction of pronunciation skills;
- use of visual materials throughout the lesson, especially introducing new LUs, grammatical structures and speech patterns;
- use of active game methods of teaching a foreign language;
- physical exercises during the lesson;
- reflection at the end of the lesson.

REFERENCES

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Изд.: УРСС Эдиториал, 2004. – 432с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
3. Коровин К. Г. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
4. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие для вузов – М: Феникс, 2006. – 382 с.
5. Elva Duran. Teaching English Learners in Inclusive Classrooms. - Charles C Thomas Publisher, 2006. – 471 p.
6. David Mitchell. Effective educational technology of special and inclusive education (use of research-based teaching strategies in inclusive educational environment), 2009.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. — С. 51–59.
8. Panasenkova M. Guidelines for the teaching staff of educational institutions on the organization of work with disabled children in terms of inclusive education. - Stavropol: 2012. - 46 p.
9. Drozdova O., Raiser R.. On the way to an inclusive school. The manual for teachers. 2005. – 48 p.

А.Е. Исмагулова, Э.М. Закирова

Урок английского языка для обучающихся с нарушениями слуха и речи

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау, Казахстан

В данной статье рассматривается вопрос об актуальности преподавания иностранного языка обучающимся с нарушениями слуха и речи. Анализируется взаимосвязь между овладением родным языком при нарушенном слухе и овладением иностранным языком при нормальном слухе. Определяются основные методы обучения английскому языку и важнейшие компоненты урока английского языка для обучающихся с нарушениями слуха и речи.

А.Е. Исмагулова, Э.М. Закирова

Есту және сөйлеуде ауытқуы бар білімалушыларға арналған ағылшын тілі сабағы

Ш.Уәлихановатындағы Көкшетау мемлекеттік университет
Көкшетау қ., Қазақстан.

Аталған мақалада есту және сөйлеуде ауытқуы бар білімалушыларға шет тілін оқыту өзектілігі қарастырылады. Есту қабілетінде ауытқуы бар білім алушылардың ана тілін игеруімен қалыпты еститін білімалушылардың шет тілін игеру қабілеті арасындағы өзара байланысталданады. Есту және сөйлеуде ауытқуы бар білімалушыларға ағылшын тілін оқытудың негізгі әдістері және оларды оқытудағы сабақтың маңызды компоненттері анықталады.

ӘОК 378.02.08:811.512.122

Б.Ж. Курманова

педагогика ғылымдарының докторы, доцент, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті

АҚПАРАТТЫҚ ҚОҒАМДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ ҚАҒИДАЛАРЫ ЖӘНЕ ОНЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ЖОЛДАРЫ

Мақалада қазіргі ақпараттық қоғамның ерекшеліктері және ақпараттық технологиялардың адам өмірінің ажырамас бөлігіне айналып отырған кезеңдегі қазақ тілінің оқытылуында ұстанылатын негізгі қағидалар туралы және ол қағидаларды қазақ тілін өзге тілді аудиторияларда оқыту барысында ұстанудың ерекшеліктері синергетикалық педагогика тұрғысынан қарастырылған. Сондай-ақ мақалада қазақ тілін оқытудағы негізгі қағидалар белгіленіп, олардың мәні мен іске асырылу жолдары қазіргі білім берудегі өзгерістер мен жаңалықтар және тілдік білім берудегі жаңа талаптарға сай ашылып көрсетілген. Қазақ тілін оқытудағы жекелеу, яғни қазақ тілін ақпараттық технологиялар арқылы оқытуда тұлғалық-бағдарлық қағидаға сүйену басты қағида ретінде алынып, оқу үдерісін ұйымдастыруда субъект-субъектілік қарым-қатынас құру маңызды рөл атқаратындығы туралы пікір айтылған. Сонымен қатар мақалада автор ақпараттық қоғамның дамуымен бірге білім үдерісінің негізгі субъектілері арасында маңызды өзгерістер пайда болатынын алға тартады. Автор білім беру кеңістігінде білім берудің үзіліссіз сипат алуы, қоғамның демократияландырылуы, білім алушылар контингентінің өзгеруі, бұқаралық ақпарат құралдарының дамуы, білімнің тұтынушылық және ретрансляциялық саладан білімді өндіру мен ақпаратқа айналуы себепті білім алушының дәстүрлі емес пішінінің пайда болуына әкелетіні туралы пікір айтып, осыған байланысты білім беру субъектілерінің де рөлі мен орнын айқындау мақсатындағы зерттеулер жүргізу қажеттілігін, оның өнімді

нәтижесін білім субъектілерінің арасындағы өзара қарым-қатынастардың заңдылықтарын айқындау шеңберінде алынатыны, ақпараттық қоғамда ақпараттық еңбек түрі өрбиді және білім оның негізгі әлеуметтік ұйымдастырушысы екендігі туралы түйінді сөз айтады.

Кілтті сөздер: қазақ тілі, қазақ тілін оқыту әдістемесі, ақпараттық қоғам, синергетикалық педагогика, дидактикалық қағидалар.

КІРІСПЕ

Адамзаттың өзінің қол еңбегін оңтайландыруы мен оның автоматтандырылуы бүгінгі күні қоғамдық және әлеуметтік өмірдің түбегейлі өзгерістеріне әкелді. Адамның барлық дерлік қызметін машина билеп, машина арқылы ойлау мен машина арқылы қарым-қатынасқа түсу үйреншікті іс-әрекетке айналды. Осыған орай білім беру мен оқытудың мазмұнына, түріне, қызметіне деген көзқарастар да өзгешеленуде: түрлі компьютерлік технологияларды қолдану, ғаламтор (интернет) мүмкіншіліктерін оқытуда тікелей пайдалану, виртуалды лабораториялар жасау, алшақтан оқыту, виртуалды оқу орындарында оқыту сияқты көптеген құралдар мен зор мүмкіншіліктер туындады. Қысқаша айтқанда, Ыбырай Алтынсариннің: «Өнер-білім бар жұрттар тастан сарай салғызды; Айшылық алыс жерлерден, көзінді ашып-жұмғанша, Жылдам хабар алғызды ... » [1, 28],- деп осыдан ғасырдан аса уақыт бұрын жырлаған сөздері шынайылыққа, бүгінгі күннің реалийіне айналды.

Ақпараттық ағындардың көбеюі мен оның тікелей кез келген адамның қолдана алу мүмкіншіліктерінің туындауы сонымен қатар адами қатынастардың да басқаша құрылуына әкеліп отырғаны тағы бар. Осындай жағдайда «Білім беру мен оқыту қандай болмақ? Біз машинаға телініп, адамдықтан, адамилықтан ажыратыламыз ба әлде сол адам жасаған құралды адам игілігіне жұмсаймыз ба?» деген көптеген көкейтесті сұрақтар педагогтарды толғандыруда. Әсіресе, адамның адам екендігін көрсететін, ұлттың ұлттық ерекшелігін танытатын ең бірінші көрсеткіш болып табылатын тілді оқытуда жағдай қалай өрбімек, «Ақпараттық технологияны және оның зор мүмкіншілігін тілді оқытуда қалай қолданамыз?» деген сұраққа жауап ретінде біз өз тарапымыздан алғашқы қарастырылатын мәселе деп оқыту қағидаларын және оның заман талабына сай ұстанылуы керектігі туралы ойымызды ортаға салмақпыз. Ақпараттық қоғамның дамуымен бірге білім үдерісінің негізгі субъектілері арасында маңызды өзгерістер пайда болды. Білім беру кеңістігінде білім берудің үзіліссіз сипат алуы, қоғамның демократияландырылуы, білім алушылар контингентінің өзгеруі, бұқаралық ақпарат құралдарының дамуы, білімнің тұтынушылық және ретрансляциялық саладан білімді өндіру мен ақпаратқа айналуы себепті білім алушының дәстүрлі емес пішінінің пайда болуына әкелді. Осыған байланысты білім беру субъектілерінің де рөлі мен орнын айқындау мақсатындағы зерттеулер жүргізу қажеттілігі туындап отыр. Ал оның өнімді нәтижесін білім субъектілерінің арасындағы өзара қарым-қатынастардың заңдылықтарын айқындау шеңберінде алуға болады.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Педагогиканың жаңа даму деңгейі әлемдік білім берудегі күйзелістердің ушығуы кезеңінде жаңа көзқарастарды қалыптастыру проблемасын ажыратып, білім субъектілерінің білім берудегі жаңа мақсаттары мен құндылықтарын қалыптастыру талап етуде. Ол мақсаттар мен құндылықтар қазіргі адам өркениетінің күйі мен оған деген жалпы ғылыми аялық тұрғыдан келумен үйлесілген жағдайда ғана қалыптастырылады [2,5-6]. Компьютерлік, желілік, мультимедиялық технологияның адам өміріне қарқындап енуі білім алу мен білім беру жүйесіне де өзгерістер енгізуде. Бүгінгі білім мен ақпарат ауқымды көлем мен кең көпшілікті қамтып отыр, осы жағдайдағы гуманитарлық білім беру мен білім алу жағдайына келетін болсақ, «электронды органдың шығармашылық оқу тапсырмаларын құруға жағдай жасауға, деректерді жаңаша қабылдау білігін қалыптастыруға, көне және жаңа ақпараттардың арасында ерекше байланыстарды құруға мүмкіндік бере отырып, білім алушының

эксперимент жасауға бейімділікті, ойлаудың икемділігі мен құрылымдылығы қабілеттерін қалыптастыруға жағдай жасайды» [3,14]. Сонымен ақпараттық ағындар мен желілік, электронды ортаның адам қызметінің ажырамас бөлігіне айналған кезеңдегі дидактикалық қағидаларды педагог-ғалымдар былай анықтайды - педагогикалық қағидалар ізгіліктілікті (тұлғаның дамуы үшін оқыту мен тәрбиедегі қолайлы жағдайдың жасалуы), оқуға деген жағымды және оң уәждеменің болуы, материалды игерудегі жүйелілік пен бірізділік, қолжетімділік, саналылық, жауапкершіліктік, белсенділік, өз бетінше жұмыс істей білу, білім берудің тәрбие, оқыту және дамытушы қызметтерінің бірлігі [2, 71]. Бұл жерде ақпараттық технологиялармен оқытудағы маңызды есепке алынатын шарт – білім берудің жекелігі, яғни оқытудың тұлғаға бағдарланып іске асатындығы. Сонда қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытудың маңызды қағидасының бірі бүгінгі күнгі оқытудың бағдары болып табылатын тұлғалық-бағдарлық оқыту қағидасы. Аталмыш қағида белгілі бір мағынада тәрбиелеу арқылы және дамыта оқытумен қатар оқытуды жекелеу қағидасымен байланысты.

Оқытудың тәрбиелеуші және дамыта оқыту қағидалары қазақ тілі пәнінің студенттерді дайындаудағы жалпы білім беру және дамыту компоненттері болып табылатындығында. Оны студенттердің қазақ тілі бойынша білім меңгеруі үдерісінде өздерінің ойлауын сезініп, ойларын жеткізу тәсілдерін терең түсініп, тілдің қарым-қатынас құралы ретіндегі функциясын таниды. Сонымен қатар сөйлеу мәдениеті қалыптасып жатады. Ал қазіргі кезде қазақ тілінің қоғамдық өмірдің барлық дерлік саласына еніп келе жатқандығына байланысты қазақ тілінің шынайы коммуникацияда қолданылуы ол бойынша шынайы білімді, ішкі пікірді, позицияны, ниетті де қосады. Сонымен қатар белгілі бір әлеуметтік шарттардың орындалуын да талап етеді. Өйткені қазақ тілінде сөйлеу дегеніміз тек қана «бару, келу, айту, жүру, тұру» емес, қазақ тілінде сөйлеу дегеніміз тілдің барлық болмысын тану, сол тілде сөйлейтін халықтың жаны болып табылатындығын тану. Осыған байланысты қазаққа тән сыпайылық, рөлдік қарым-қатынастардың да болуы шарт. Көрсетіліп отырған өлшемдер «когнитивті шартталған» [4, 243] деп аталады, яғни «коммуникацияға қатысушылар ол ережелерді біліп, сол ережелерді пайдалана біледі және де өздерінің интерпретациясын коммуникацияда болып жатқан жағдаймен, сол контекстің «әлеуметтік» сипаттамасымен байланыстыра алады» [5,14].

Б.Хасановтың айтуы бойынша, «қазақ тілінде сөйлеудің коммуникативтік стратегиясы мен тактикасы қазақтардың және онымен сөйлесушінің арасындағы әлеуметтік байланыстар туралы білімнің құрамдас бөлшегі. Сондықтан да лингводидактикалық тұрғыдан қазақ тілін оқытуда: 1) сөйлеушінің бойында қазақша сөйлеу дәстүрлерін жетілдіріп, 2) аралас сөйлеуден арылту мен 3) әр түрлі стильде сөйлей білуге үйрету маңызды болып табылады» [6, 332-333]. Бұл жерден біздер қазақ тілін оқытудың дамыта оқыту қыры тілді үйренуші студенттің коммуникативтік және әлеуметтік-мәдени қалыптасуымен тығыз байланыста болуы керектігін көреміз. Сонымен қатар студент интеллектуалды және дербес әрекет жасайтын индивид деп танылып, оның сөйлеу қызметі өзінің сөйлеу тәжірибесінің және тілді, мәдениетті, қарым-қатынасты меңгерудегі тәжірибелерінің өзгеруіне байланысты болады. Сонымен жоғарыда көрсетілген қағиданың мазмұны студенттердің бойында тек қана қазақ тілінде қарым-қатынас жасай білуді дамыту емес, сонымен қатар оның әлемді тануын қазақ тілінде сөйлеу арқылы жүзеге асыруды көздеу болып табылады. Осыған байланысты қазақ тілін *қазақ* халқының мәдениеті арқылы үйрету көзделеді. А.А.Леонтьевтің тілді оқытудағы тұлғалық-бағдарлық қағидаларын негізге ала отырып, қазақ тілін оқытудың тұлғалық-бағдарлық сипатын былай тұжырымдап отырмыз:

1) студенттердің әлеуметтік тәжірибені игеруіне көмек көрсетіп отыру, яғни студенттің бойында болашақ маман болып ел экономикасын дамытушы субъект ретінде, қоғамда қалыпты өмір сүруіне қажет қазақ тілінде білім, дағды, білік қалыптастырылуы керек; 2) студенттің еркін және шығармашыл ойлау қабілетін ынталандыру, соның ішінде қазақ тілінде ойлай білу қабілетін дамыту;

3) студенттің бойында әлемнің біртұтас суретін қалыптастыру және оның қазақ тілінде ойлау қабілетін аша отырып, әлемге деген көзқарасын қазақ тілінде қалыптастыру; 4) студентке қазақ тілін оқуға және қазақ тілін әрменқарата игеруге бағдар беріп жоспар құруға

үйрету, цифрлық технологияның жетістіктерін пайдалана отырып жасалған мультимедиалық оқу құралдарын студентті өзінің болашақ мамандығының бағыты мен мазмұнына сәйкес жасалған материалдарды, ақпараттарды қазақ тілінде ала білуге, оны өзінің қызметтік әрекетінде пайдалануға үйрету; 5) студенттің бойында тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру, соның ішінде өзінің мекен етіп отырған ортасының, мемлекетінің тілін игеруге, оны әрменқарата дамытуға бағыттау. Сонымен қатар студентті өзін өзі дамытуға көмек беретін уәждемені, рефлексияны, жүйелі білімді әлем суретінің қалыптастырылуын бақылаудың құралы ретінде қалыптастыру. Қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытудың дидактикалық қағидалары сонымен қатар жоғары мектепте оқытудың жалпы қағидалары негізінде мынадай етіп алынды. Қазақ тілін оқытуда берілетін білімнің мазмұны қоғамның дамуының қажеттілігіне сай болу қағидасын қазақ тілінен берілетін білім мазмұнына тек қана тіл туралы білім емес, сонымен қатар адамзаттың шығармашылық қызметін көрсететін және тұлғалық тәжірибелерді көрсетуді қамтамасыз ететін және олардың адамзаттың жасаған құндылықтар жүйесіне қатынасының фрагменттерін көрсету деп алынды. Яғни берілетін тілдік білім замандағы өзгерістерге сай тілдің ішкі құрылымы мен сыртқы құрылысындағы барлық өзгерістердің, ақпараттық технология құралдары арқылы еніп жатқан барлық мәтіндердегі ерекшеліктердің мазмұндық және құрылымдық қырын ескеріліп жасақталуы тиіс.

Қазақ тілін оқытудың мазмұндық және процессуалды қырларының бірдей болуы қағидасы қазақ тілінің пәндік мазмұны мен оның меңгерілуінің тығыз бірлікте болуы. Осыған байланысты тілді қазақ тілін үйренуші және қазақ тілінің маманы ретінде танушы студент білім мазмұнын меңгеру тәсілдерін игеруі керек. Өйткені қазіргі білім алу мен білім берудің басты мақсаты білімді өндіру емес, білімді тиімді және ұтымды пайдалана білуді көздейді [2, 38]. Келесі қағида қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқыту мазмұнының әр түрлі деңгейдегі құрылымдық бірлігі деп анықталды. Ақпараттық технологиялардың білімге, оқыту мен тәрбие үдерісіне енуі оқытудың түрлерінде өзгертуге әкелді. Соның ішінде бүгінде білім беру мен оқыту кеңістігінде компьютерлік, ақпараттық технологияның дамуы арқасында мультимедиалық, қашықтықтан (дистанциялық), телевизиялық білім беру, сияқты оқыту түрлері пайда болды. Соның ішінде мультимедиалық оқытудың өзі оқыту және оқу үдерісіне экранда немесе мониторда бейнеқатарлардың көрінуін қамтамасыз ететін бағдарламалық, аппараттық құралдар. Мультимедиалық кешендердің оқытуда пайдаланылуы, жоғарыда атап өткендей, оқытудың өзінің мазмұнының және онымен жұмыс істеуді толықтай өзгертіп отыр. Оқу материалының репродуктивті меңгерілуінің орнына жобалау, зерттеу, проблемалық оқыту әдістері келіп отыр. XX ғасырдың 70-жылдары басталған бұл үдеріс жалпы оқытудың бағдарын да өзгертіп отырды. Осыған да байланысты болар негізгі екпін сабақ беру қызметіне емес, сабақ оқу қызметіне ауысты. Бұл жерде компьютерді меңгерген студенттің тек қана сабақ уақытында емес, кез келген уақытта ақпаратқа қолы жететіні оның өз бетінше жұмыс істеуіне зор мүмкіншіліктер береді. Сондықтан да студенттің компьютермен жұмыс істей білуі оған оқыту және оқу үдерісінде еркіндік береді, оқу қызметі мен мүмкіншіліктері тек қана сабақтармен шектеліп қалып қоймайды. Қазіргі цифрлық технологияның жетістіктері студенттің шығармашылық әлеуетін ашуға және оның табиғи икемділіктерін толықтай дамытуға үлкен мүмкіншіліктер береді. Ескере кететіні, интерактивті-мультимедиалық оқыту және мультимедиалық құралдар студенттің ғана тұлғасына әсер етіп қоймайды, сонымен қатар олар оқытушының да тұлғасына әсер етеді. Осыған байланысты жалпы мультимедиалық оқыту құралдарының өзі барлық білім беру үдерісіне әсер ететін маңызды күш деп қарастырылуы керек. Осыған байланысты дидактикалық қағидалардың да іске асырылуында өзгерістер пайда болып, білім беру үдерісіне қатысушылардың барлығы – оқытушы, студент, оқу объектісіне бірдей талаптар қойылып отыр. Соның ішінде: 1) студенттің өз өмірінің кез келген кезеңінде білімін жалғастыру үшін ұсынылатын формадағы білім беру бойынша нақты және жеткілікті деңгейде теориялық, практикалық дайындығы, білімі, білігі, дағдысы мен құзыреттілігі болуы керек; 2) оқытушы білім алушының мінез-құлқына қойылатын нақты талаптарды қалыптастыру, танымдық үдерісті үйлестіру, оқытатын курсың түзетіп отырумен қатар, оқу-тәрбие үдерісін басқару технологиясын, басқарып отыратын мониторинг

технологиясын, коммуникациялық технологияларды, өрелік (интеллектуалды) бос уақытты өткізу технологияларын да меңгерген болуы керек; 3) оқыту мен оқу объектісі міндетті түрде белгілі бір пәндердің өзара байланыстылығы, сабақтастығы есепке алына отырып нақты құрылымдалған, бірін бірі толықтыратын, қоғамның ғылыми, өндірістік, әлеуметтік-қоғамдық, мәдени ақпараттық инфрақұрылымына кіріктірілген болуы тиіс [2, 39]. Бұл үлкен маңызды педагогикалық мәні бар мәселенің зерттелуі де бүгінгі білім берудегі алдыңғы қатарлы цифрлық технологиялардың қарқынды енгізілуінің және оның студенттің игілікті білім алуына жұмсалуды қамтамасыз етуші құрал деп қарастырып, оның құрылымы мен мазмұнының студенттің алған ақпаратты игеруін және өзінің өмірлік тәжірибесінде дұрыс қолдануына жол ашатындай бағдар беруі тиіс деп айта аламыз. Интерактивті-мультимедиалық оқытудың өзі оқу, тәрбие, даму рөлін атқаратын құрал болғандықтан, оның мазмұнының адамзаттың игілікті ісіне жаратуға арналған материалдармен қамтамасыз етілуі тиіс деп ойлаймыз. Өйткені «мультимедиа ақпараттық-коммуникациялық технология болып табылып, физикалық кеңістіктен жылдам өтуге мүмкіндік береді және де жеделдету арқылы ақпарат алмасуда орталық пен шеттің арасындағы алшақтықты ақырындап азайтуға көмектеседі. Нәтижесінде мультимедиалық технология кез келген тұтынушыға тіпті біртұтас қауымдастыққа әлемдік мәдени үдерістерге тартылуына және қосылуына мүмкіндік береді. Мультимедиалық құралдар адамның өз мүкіншіліктерін өзі іске асыра алудың әртүрлі және үлкен әсер беретін формалар мен әдістерді табуға мүмкіндік беруші үнемі дамып отыратын шығармашылық потенциалға ие. Толықтай технологиялау қазіргі қоғам өмірінің барлық саласын қамтып отыр. Технология дамуының логикасында бар прогресс пен инновацияға бет бұрыс жасау мәдениет пен өнерге, білімге де оң және ынталандырушы әсер ету керек. Өйткені аталып отырған салалар осы мультимедиалық технологиялардың қызметін белсенді қолданатындар болып табылады. Осыған байланысты мультимедиа жалпы мәдениеттің құбылысы ретінде танылып, оның өнімдерінің игілікке жұмсалуды қамтамасыз ету қажет», - деп санайды осы саладағы зерттеушілер [7,151-157]. Қазіргі жағдайдағы оқытудың өзінің интеллектуалды және оны интеллектуалды дамуы үшін оңтайлы қолдануға бағытталуы ақпараттық технологияның жетістігі электронды, компьютерлік, мультимедиалық оқыту құралдарын білім алушы студенттің тек қана оңтайлы қызметтерді меңгеруі ғана емес, сонымен қатар сол құралды қолдана отырып, ойлау арқылы сәйкес әрекет түрін табуға бағыттау қажет. Осы жерде студенттің өрелік деңгейінің машинаға тәуелді болмай, берілген ақпаратты меңгеріп қана қоймай, ол оқу ақпаратының бірнеше рет қайталанып отыруы нәтижесінде және ол ақпаратқа студенттің өз бетінше қайта оралып игере алатын мүмкіншілігіне орай ақпаратты өз бойында шығармашылық әрекет тудыруға әкелетін қабілетті тудыруының құралы ретінде пайдалана алады. Осы жерден қазақ тілінің жоғары оқу орнында ақпараттық технологияларды қолдана отырып оқытылуының саналылық қағидасы туындайды.

Қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытудың саналылық қағидасының мазмұны студенттің тілдік материалмен жұмысты және тілдік материалмен операцияларды саналы түрде жасауы болып табылады. Басқаша айтсақ, тілдік материалды меңгеру дағдылары мен біліктері саналы негізде қалыптасады. Өзара байланысқан коммуникативтік, әлеуметтік мәдени және когнитивтік дамудың терең негізі оқылып жатқан тілдің қарым-қатынас құрал ретінде, білім ретінде, өзін өзі таныту құралы ретінде саналы түрде пайдаланылуы талап етеді. Тілдік құралдарды саналы түрде меңгеру және қарым-қатынас кезінде және тілді жеке меңгеру кезіндегі үдерістерді саналы басқаруға қызмет етеді. Сонымен қатар саналылық қағидасы оқу жағдайында бүгінгі күні жаңа мазмұнға ие болды. Ал оның жаңалығы тілді оқыту когнитивтік үдеріс ретінде құрылуы тиіс екендігі.

Когнитивтік тілді үйренушінің және сол тілді оқытушы болашақ маман ретінде игерушінің тілдік жүйені қарым-қатынас құралы ретінде ғана игеруі емес, сонымен қатар тілді оқыту мен меңгеру ол студенттің әлем суретін қалыптастыруы болып табылатындығында. Бұл әлем суреті вербальды және тақырыптық, заттық мағынадан құралады. Осыған байланысты шетел тілін оқыту әдістемесін зерттеуші ғалымдар оның «формальды түрде» берілмей, тілді

тасымалдаушы халықтың мәдениетін қоса оқыту арқылы меңгеру керектігін айтады. Жоғарыда көрсетілген қағиданың туындысы ретінде тілді үйренушіні уәждемелеуге деген көзқарас оның бойында мына қасиеттердің қалыптастырылуын көздеуі керек:

1) өзге ментальдылық, өзге мәдениетке деген қызығушылық пен сыйластық қасиетін қалыптастыру;

2) сол феномендерді қабылдау және түсіну, оларды өзінің әлемді тануы және мәдени тәжірибесімен салыстыру, олардың арасында ерекшеліктер мен ұқсастықтарды таба білуді қалыптастыру;

3) өзге өмір феномендерінде өзінің бағдарын таба білу және олармен қатынас құру барысында түсіне білуді қалыптастыру;

4) осылардың негізінде өзінің әлемдік суретін сыни тұрғыдан түсіну және оны байыту қасиетін қалыптастыру [4,75]. Ал осы қасиеттер мен біліктердің барлығын дамыту мына үдерісте іске асады:

1) өздері мекен етіп отырған қазақ елінің жағдайын таныстыруда және олардың ұлттық ерекшелігі бар адами қарым-қатынастарын үйретуде;

2) қазақ халқының әдет-ғұрпымен таныстыруда, қазақ халқында қабылданған өмірлік этикалық қағидаларды үйретуде;

3) қазақ халқының тұрмыстық, күнделікті мәдениеті туралы ақпарат беру және оларды оқытып үйретуде;

4) елде болып жатқан әлеуметтік мәселелерді және үрдістерді сыни тұрғыдан түсінуге үйретуде;

5) қазақ халқының жоғары мәдениетінің үлгілері мен интеллектуалды еңбектің эмоционалды түйсуі туралы айтуда, үйретуде.

ҚОРЫТЫНДЫ

Тіл үйренушінің сөйлеу аясындағы маңыздысы – ол оның коммуникативтік құрамдас бөлігі. Тұлғалық аяның құрылымындағы биологиялықты, психологиялықты, әлеуметтілікті тани отырып, осылардың барлығының коммуникативтік компонентке бағынатынын және тұлғаның доминантты сызығын қалыптастыратынын айтуға болады. Сондықтан да әрбір адамның айналасында В.фон Гумбольдт айтқан тіл және мәдениет шеңберінің болатынын ескерсек, тіл мен мәдениеттің тұлғаның өзін өзі іске асыруының және өмір сүруінің коммуникативтік кеңістігін құраушылар екендігін көруге болады.

Сонымен ақпараттық қоғамдағы қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытудың негізгі қағидалары жалпы дидактикалық және бүгінгі күнгі білім беру мен тілді оқыту қағидалары негізінде ұсынылып отыр. Ақпараттық қоғамда ақпараттық еңбек түрі өрбиді және білім оның негізгі әлеуметтік ұйымдастырушысы болып табылады. Осыған байланысты біздің жоғары оқу орындарында берілетін білімнің студент үшін жалғыз ғана білім ортасы емес екендігін ескеруіміз керек және де берілетін тілдік білімнің студенттің болашақ мамандығындағы қажет құрал ретінде берілуі әрдайым көзделген мақсат болуы керек. Сондықтан да жоғарыда аталып отырған қазақ тілін оқытудың дидактикалық қағидаларының ұстанылуы тілдік білімнің өнімді және берік қалыптасуына негіз бола алады деп ойлаймыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ:

1. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. - Алматы: Ғылым, 1994. -288 б.
2. Гейхман Л.К., Кушнина Л.В., Кушнин А.В. Синергетическая педагогика: монография. - Пермь, 2011. - 243 с.
3. Евдокимова М.Б. Развитие автономности учащегося в среде ИКТ// Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Сборник статей. В.5 Под ред. А.Л.Назаренко. - Москва: МГУ, 2012. -12-19 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - Москва: Академия, 2006. - 336 с.
5. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - Москва, 1989. torrentino.ru/torrents/aucp-deyk-va... 03.03.2014

6. Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана: от молчания к стратегии (социопсихолингвистические аспекты). - Алматы: Арда, 2007. - 384 с.

7. Шлыкова О.В. Мультимедийная культура в контексте вузовского образования // Культурология: Новые подходы. Альманах-ежегодник. №5-6. - Москва, 1999. - 151-157 б.

Б.Ж. Курманова

Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова
г. Актюбе, Казахстан

В статье рассматриваются проблемы преподавания казахского языка, его принципы обучения в информационном обществе с точки зрения синергетической педагогики и пути реализации дидактических принципов в преподавании казахского языка в иноязычной аудитории. Также автором выделены основные принципы обучения казахскому языку с учетом требований к современному языковому образованию, высказано мнение об индивидуализации обучения казахскому языку и выстраивание субъект-субъектного отношения является важным моментом обучения, который должен учитываться при организации учебного процесса по языковым дисциплинам вообще. В статье рассматривается также проблема изменения отношения между субъектами образования в связи с развитием информационного общества. В статье сделаны выводы о развитии информационного труда в современном мире и обществе и, что в данной ситуации именно образование будет играть роль основного социального организатора во сферах жизнедеятельности человечества в информационном обществе, ибо непрерывные изменения в образовательном пространстве, демократизация общества, изменения контингента обучающихся, развитие СМИ, переход образования и знания из сферы потребления и ретрансляции в производительную и информационную порождает новую нетрадиционную форму обучающегося. В связи с этим автором выдвигается идея изменения характера роли и места субъектов языкового образования и обучения казахскому языку и необходимость нового направления научного исследования в методике преподавания казахского языка, продуктивные результаты которого можно получить лишь в определении и установлении закономерностей взаимоотношений между субъектами образования и обучения.

B.Kurmanova

K. Zhubanov
Aktobe regional state University

In this article discusses the Kazakh language teaching, principles of learning in the information society in terms of synergistic pedagogy and the realization of didactic principles in teaching the Kazakh language in a foreign audience. The author also highlights the main principles of learning the Kazakh language, taking into account the requirements of the modern language education, expressed individualization of learning the Kazakh language and building subject-subject relationship is an important point to be considered in the educational process. The article also examines the problem of changing the relationship between the subjects of education in connection with the development of the information society. The article at the same conclusions about the development of the information in the modern world of work and society, and that in this situation, it is education that will serve as the main social organizer in the fields of human activity in the information society, for the continuous changes in education, the democratization of society, changes in contingent students, media development, education and knowledge transfer from the sphere of consumption and relaying information to productive and creates a new form of non-traditional student. In this regard, the author puts forward the idea of changing the nature of the role and place of the subjects of language education and learning the Kazakh language and the need for a new direction of research in the methodology of teaching the Kazakh language, productive results which can be obtained only in defining and establishing patterns of relationships between subjects of education and training.

D.A.Kapassova¹, E.B. Chekina², B.Kh. Zhubanova³

¹Candidate of philological sciences, The Egyptian University for Islamic Culture «Nur Mubarak», Almaty, Kazakhstan, e-mail: assyl99_kz@mail.ru

²Senior teacher, Kazakh National University named by al-Faraby, Almaty, Kazakhstan, e-mail: vesna-elena@rambler.ru

³Candidate of pedagogical sciences, Kazakh National Agrarian University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: bagdat-nagima@mail.ru

ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The use of electronic textbooks in the educational process as one of the forms of the distance learning in the higher education is considered in the article. The forms of the distance learning and the fundamental методические recommendations for creating electronic textbooks are described. The step-by-step algorithm has been developed that allows reorganizing the printed version of the handbook into an electronic one on the basis of various computer programs. The tasks in the electronic handbook are built in various formats: tests, highlighting, compliance, translation, entering the necessary information, etc. The rational use of this handbook at the consultative lessons on organizing of the student's individual work under the guidance of a teacher decides a number of issues, related to the learning of grammatical topics, offered for the individual learning. The strengths and weaknesses of the use of the electronic handbooks are analyzed in the educational process.

Keywords: distance learning, forms of distance learning, electronic textbook, individual work of a student, job formats.

INTRODUCTION

The modern education is impossible to imagine without computers and the Internet, they are used by the majority of teachers and students. In Europe and the USA, the higher education institutions have long been offering the distance education as one of the standard forms of learning. In Russia, the distance education appeared at the end of the 20th century as a kind of non-formal education and it is implemented as the correspondence learning using the distance learning technologies. In our country, interest in the distance learning on the basis of new information technologies is only starting to shape: exhibitions, seminars, presentations and scientific and practical conferences are held, centers and the distance learning councils are being created.

Nowadays, the distance learning in many universities of Kazakhstan is offered in the form of the correspondence learning or the learning without contacting the teacher in the full-time educational process: doing the individual work, various tasks, and the opportunity to prepare and check the tasks in case of absence in the classroom. The Kazakh Al-Farabi National University has the distance learning as a special form of education, and the distance form is actively used during the teaching of the students who miss the classes for various reasons. The Kazakhstan Institute of Management, Economics and Forecasting offers the possibility of the distance learning for students, living far from the university, as well as for students with a tight work schedule, i.e. out of work. The distance learning at the “Narhoz” university allows students to attend classes 24/7 without leaving home. Classes are held in on-line mode, each student gets access to a virtual classroom in which he can get acquainted with the materials in the disciplines, get recommendations on how to do the individual work, pass a test, to discuss the difficult questions with the teacher. A student, studying with the use of the distance learning technologies has the right to determine the time and the place for studying the disciplines individually. The Kazakh Abai National Pedagogical University is aimed at the obtaining a permit for the distance learning of specialties by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan: jurisprudence, informatics, information systems.

MAIN PART

In the distance learning, the teacher and the student are spatially separated from each other, so it is based on the student's individual work, focused and controlled by the teacher. The objectives of such learning are basically the same as in the full-time education (if the same academic curriculum are used), but the forms of presentation and interaction with the teacher differ significantly. The learning material is presented in a non-standard form: video lectures, video presentations, many references to the additional resources. Of course, the basic didactic principles (scientific character, systemacity, activity, developmental learning, demonstrativeness, differentiation and individualization of education, etc.) are in force, but the ways of their realization are due to the peculiarities of the new learning environment.

The main forms of the distance learning are proposed in the Table 1. [1, 7]

Table 1. The main forms of the distance learning

| № | Form | Description |
|---|--|---|
| 1 | The distance courses | The formation of the theoretical and practical skills is achieved in the process of studying of the learning materials, viewing (listening) and revising exercises, recorded on video and audio media |
| 2 | Web pages, sites, forums, weblogs | The distance lessons, conferences, seminars, business games, laboratory work, practical work and other forms of the learning classes. For the web-based classes, specialized educational forums are used that provide the opportunity for many days work and asynchronous interaction of students and teachers |
| 3 | An email (including the mailing lists) | The systematic transfer of learning materials using the mailing lists |
| 4 | The chat and the ICQ | They are used in the many distant educational institutions for the distance interaction of teachers and academic groups. The classes are held within the chat, to which all the participants have simultaneous access. |
| 5 | The Tele-, audio, video-conferencing | They are realized to solve the educational problems. They are usually conducted on the basis of the mailing lists using an e-mail. |
| 6 | The virtual classrooms | Includes the texts of lectures on the discipline, interactive tests and simulators, dictionaries, etc. After reviewing the materials of the virtual lesson, the student does a number of tasks that are automatically checked by the grading system. A student can interact with the network teachers, consulting on the specific disciplines. Teachers can monitor and evaluate a student's knowledge, communicating with him by an e-mail, a telephone, in a forum or using other signal communications equipment. Academic assessment for the entire course is usually realized in the form of the exam (full-time or part-time) |
| 7 | Radio, television, audio, video broadcasting | It is used to transfer the lecture notes and online seminars or on electronic media |
| 8 | E-Learning / online Learning | The electronic textbooks and teaching materials, other educational services, provided by the Internet |

The forms of the distance learning can be used both: individually and in combination, depending on the equipment of an educational institution by technical training resources (TTR) and the specifics of the program. The nature and the efficiency of the educational process largely depend on the choice of the TTR.

Let us commit to the latest form (see table) of the distance learning - the electronic textbooks, which are often used at this kind of training in Kazakhstan.

The electronic textbook as one of the forms of organization of the students individual work. Nowadays, a large number of computer programs used in the educational process, training or supervising, electronic textbooks or textbooks, equipped with the multimedia resources (reference links, free movement within the textbook, etc.) have been created; almost any discipline is accompanied by the testing programs.

The achievements of the development of computer-information technologies make it possible to present theoretical and practical material of any course in a new way, using sound, links to the Internet, games, color palette, graphic work, multimedia technologies, and find their use in the textbook of the new generation - electronic.

Nowadays, an electronic manual is often understood as an electronic version of a printed publication “an unprinted textbook” or a collection of tests for the self-control, which has such multimedia components as scoring and the possibility of non-linear movement from task to task, but does not have a training component. In our opinion, the electronic handbook is a program-methodical complex, which provides the possibility of the individual mastering the course, containing the theoretical material, fixed on the basis of the automated monitoring programs.

The purpose of the electronic handbook is to teach to acquire knowledge individually, to be familiar with them freely, to use knowledge in practice, to use the earlier acquired knowledge as a basis for obtaining new knowledge; therefore electronic textbooks are intended for individual study of the learning material and testing its acquiring. In this connection, the electronic handbook is conveniently to use at the lessons of individual work under the guidance of a teacher, as well as to perform individual work.

In the modern educational process there is no problem more important and, at the same time, more complex than the organization of the students individual work. The Bologna education system proposes to increase the capacity of the student’s individual work up to 70% of study time, which will lead to the necessity for creating the special handbooks for the SIW. The importance of this problem is connected with the new role of the individual work: it is gradually pass into the leading form of organization of the educational process. As a result of self-educational activities of students, the process of acquiring, structuring and consolidating knowledge take place and therefore the individual work needs to be planned, special forms and methods for it should be created, time, classroom and technical resources should be allocated.

The students individual work has several components: completing the tasks individually, traditional homework, individual work - SIW and the students individual work under the guidance of a teacher - SIWT.

Many teachers have difficulty in the determining the type and the status of SIWT. If you clearly define the qualifications of the SIWT, then its content will line up automatically. The status of the SIWT is still not clearly defined and requires serious clarification in the regulatory documents. In our opinion, the SIWT has a consultative and control status. The SIWT is a multiple type of a lesson, as the following strategies are possible for the “Russian language” course:

- 1) Control of the theoretical course material in the form of a colloquium or testing.
- 2) Control of the lexical and grammatical skills in the form of small test work – micro control.
- 3) Control of the practical skills of structural-semantic analysis of the text and the skills of creating the secondary text in various forms (in the form of "final product" - annotation or report,

lecture notes, all types of a plan, as well as in the form of the "intermediate product" - abstract description.

- 4) Issuance and verification of tasks for the SIW.
- 5) Advice on the collection and systematization of materials for the SIW.
- 6) Additional classes with the low-performing students.
- 7) Creative tasks.

We can suggest the use of electronic handbooks as one of the forms of the SIWT. The electronic handbook is rationally used just on the SIWT, and the printed edition of the handbook is used at the practical lessons, as in the structure of the electronic handbook lack the creative tasks, the solution of which requires the students active work, revealing his own views, ideas and observations; they are not amenable to algorithmization, they require a direct dialogue with the student in the process of monitoring. Solving these problems is possible only at the practical lessons, when a student has the opportunity to express his vision, decision, opinion, work with a text, answer the questions, build various situations, etc. The tasks of a creative nature include the tasks such as: to make a discussion on the following topic, to carry out the linguistic analysis of the text, to write an opinion about, to fill in the necessary information, to answer the following questions in written form, to make questions to the text, etc.

Conducting the SIWT using electronic benefits promises to be exciting and effective, as the processed database of tasks in the handbook makes it possible to abandon the traditional lesson and dive into the world of "entertaining game" when the learner acquaints himself with theoretical material and using various computer programs can check the level of the studied learning material. The tasks are based on the various computer programs formats: the substitution (to write in the given correct answer), the free putting in (to write in the necessary information, for example, the gender, the number, the case, etc.), the accordance (the accordance is revealed between the data of the two classes), the translation (it's suggested to the words in Russian, their equivalent in Kazakh), the test (the task + 5 answers, 1 of them is correct), the highlighting in color (the requested information is highlighted in different colors). Working with the mouse and the ready answers that require proper substitution, linking, matching revelation, transferring the data from one place to another, playing with a color palette, instantaneous assessment of the completed work motivate the learner to be active. A teacher at the SIWT acts as an observer, only in some cases, when a trainee, after the repeated familiarization with the theoretical material is difficult to do a practical task, can act as a facilitator or consultant.

The use of the electronic handbook at the lessons of the individual work under the guidance of a teacher is very effectively for several reasons:

- *Compliance with the main conditions of a lesson - the individual activity of the student and indirect control by the teacher;*
- *Building a new learning path - "discipline – a student - discipline", and not traditional - "discipline – a teacher – a student – a teacher";*
- *Time management: all 50 minutes (1 lesson) the student is busy with the practical tasks and has the ability to get an automated assessment (right / wrong) for the completed work;*
- *The activity of each student, that is, the working group is busy 100% during the lesson;*
- *Assimilation of the specific theoretical material, knowledge of which is necessary at practical classes. The workload of the lessons is 45 hours, the whole material of the «Russian language» course cannot be learned in the allocated time), and in this connection, the lack of classroom time for full mastering and revision of the planned themes by the students allows to highlight some topics for the individual or extracurricular study by the students. For example, for the student's individual work under the guidance of a teacher, we take out the following topics: Morphology and syntax of a scientific style of the speech, Expression of various relations in the structure of a sentence: the qualification of a subject, expression of a full or partial composition of a subject, etc. The knowledge of this learning material is necessary for the linguistic analysis and*

the structural-semantic division of the academic and scientific text on the specialty. In this connection, it is important to psychologically sensitize the student to the quality work and to describe to him the future prospects of his work in future educational and professional activities;

- *Facilitation of the individual consultative help to the student;*

- *The organization of group lessons, in which each student, depending on the level of mastering the material, has the ability to do a certain number of practical tasks based on the principle “from simple to complex”. Simple exercises (1–4 tasks) are offered for the “weak” students, and the “strong” ones, having worked through the simple tasks, can continue working on the more complex tasks (from 5 to 10). Considering the factor of the lack of evaluation of the SIWT in grade points in terms of credit technologies of education, it is kept the records of the number of the correctly completed tasks. If the student does not cope with the goals and the objectives during the lesson, this lesson is not counted. The student, who has mastered the complex of tasks of one lesson, proceeds to the next topic;*

- Increasing interest in the subject from the student, the desire for a deeper study of the discipline;

- Building trust with the teacher, which is very important in the educational process.

The specific forms and the ways of organizing of the students individual work under the guidance of a teacher depend on the specifics of the discipline, the level of training of students, the technical equipment of university, rational planning and other factors in the creative activity of the teacher; in this connection, the organization of the SIWT with the use of the electronic handbook is one of the possible forms of conducting of the students individual work.

The creating an electronic handbook does not cause separate difficulties. As a result of acquaintance with the theoretical foundations of the creating electronic textbooks, individual searching, coordinated actions with the developers of a virtual textbook, it is possible to create own handbook which is used in the educational process and built on the basis of the various computer programs. I would like to describe a phased algorithm for developing an electronic handbook.

1. As R.K. Potapova remarks, the learning resources are divided into two large classes - academic and learning [2, 86]. The main goal of the first class is the development of the student’s creative abilities. However, the first-class learning resources turned out to be impossible to verify with the help of the suggested programs, in this connection all the tasks of a creative format were removed from the structure of the handbook, as the solution of these tasks involves the student’s active work, revealing his own views, ideas and observations; they are not amenable to algorithmization, they require in the process of monitoring the immediate presence of the teacher. The solution of the given tasks is possible only with consultative learning. The tasks of a creative format include the tasks of the type: to make sentences with the following words, to make reasoning on the following topic, to write your opinion about, to write in the qualitative adjectives, to answer the following questions in written form, etc. However, it is possible that they can function in computer-integrated dialogue format systems.

2. The determination of the format of the task. When compiling the electronic handbook, we used the following formats: the test (task + 5 answers, 1 of them is correct), the substitution (write in the suggested correct answer), the free putting in (write in the necessary information, for example, the gender, the number, the case, the category, inanimateness / animateness, etc.), the accordance (between the data of the two classes the accordance is revealed), the translation (it’s offered to the words in Russian, their equivalent in Kazakh). In the process of work, the following fact was revealed: not all tasks “worked” within the framework of the suggested formats. Thus, a new format is the selection of color. Color highlighting allows the student to do the tasks by highlighting the requested information in different colors. Verification of the result is carried out using

control systems. The tasks which are done in this format constitute 60% of the total number of the tasks in the electronic handbook.

3. Adjustment the term of the task. Depending on the format in which the task will be done, the term of the task also changes. The program, and not the person, acts as the controller of the correctness of the assignment, therefore it is necessary to clearly and consistently formulate the terms of the tasks. Otherwise, even with the correct doing of the task, the program will give a failing grade. For example, the task is done in the free putting format, the term of this task is to write in the endings of the adjectives, determine the gender and number of the adjective. Thus, the learner faces three tasks that he must consistently solve: first write in the endings, then determine the gender, and only at the end determine the number. In case of an inconsistent putting the answer, the program will set the answer as incorrect.

4. Arrange the tasks in accordance with the principle "from simple to complex."

5. Prepare a theoretical material and compress it. In the electronic handbook it is necessary to give the minimum theoretical material that allows getting the necessary information to perform tasks.

6. For the completeness of knowledge on each topic, it is necessary to select the additional theoretical material and arrange it in the form of hyperlinks. Also relevant are the hyperlinks that refer to the relevant Internet sites for more information on a particular issue. The hyperlinks allow combining files of the very different formats into one whole: with their help you can move from one document to another, a video program, a graphic editor, audio files, etc. In addition to consecutive hyperlinks leading from one task to another and to keys for self-testing, there should be cross, allowing to get from one section to another; hyperlink to content. Hyperlinks are placed at the very end of the work, because when the file is moved or if it is renamed, the computer will not be able to find it and the hyperlink will lose all meaning.

7. To do each task in accordance with its condition - the most important in the electronic handbook is the development of keys. It is very important to observe the terms of the task, use the colors specified in the term, consistently fix the requested information, etc. All the keys are in italics and one color, for example, pink, which is very important for the programmer to differentiate the tasks from tasks with the keys. Exercises with keys are placed after each task, before the keys the format is pointed, in which the task is done. This information is extremely important: the electronic handbook is developed not by a specialist in this discipline area, but by a programmer, because the choice of the format, clarity of the task terms and the accurate and correct forming of the key are the insurance to creating of an effective electronic handbook.

In this article, it is impossible to demonstrate the multicolor keys. Working with the keys gives the developer great pleasure, it also becomes the possibility of doing the tasks individually in various formats, the diversity of which, in our opinion, activates the student's work. Imprinting answers, highlighting certain letters, phrases, sentences in different colors, dragging various objects around the screen with the mouse, appending missing letters, deleting certain objects, translating words cause a keen interest of all who work with the electronic handbook.

CONCLUSION

As a result, the electronic handbook may have the following form: it begins with a video recording in which the author introduces the student with the objectives and goals of the course, as well as the expected results at the end of the course [2]. The course is divided into blocks by topics; the block contains the minimum theoretical material, after each topic the exercises are offered, the doing of which determines the level of mastering the topic. After each block, there are hyperlinks that refer to the specific Internet sites or theoretical material prepared by the originator of the handbook. The answers are evaluated according to the principle of correct / incorrect, in case of an incorrect answer, the student is offered the opportunity to view the correct answer and compare it with his answer, the opportunity to analyze their mistakes or inaccuracies and, conversely, in the case of the correct answer, go to the next, more complex task proceed to the next, more complex task. The tasks are based on the various training and control programs, which make the handbook interesting and exciting. The handbook is mobile: it is equipped with a system of hyperlinks that allow the student to be at any time in any place of the handbook, check the correctness of their answers and decisions and return the information material [3]. If necessary, it can go to the theoretical part and re-read it, as well as get the additional, sufficiently large amount of information on the subject of interest. The electronic handbook makes the student to work much more actively than the usual printed edition.

REFERENCES

1. Babalikova A., Akimbekov E., Abdraimova G. The role of information technologies in increasing students' interest in the discipline. Proceedings of the scientific-practical conference "Science and education is the most important factor in the development of society in modern conditions." Karaganda. Part 2. – 2015. – p. 234– 241. (In Russian)
2. Chekina E.B., Kapasova D.A. Russian language: Uch. manual for economics students. Almaty. – 2011. – 218 p. (In Russian)
3. Elistratova N.N. Methods of creating a multimedia textbook. Proceedings of the international scientific-practical conference "Ways to improve the professional and methodological skills of management and teaching staff in the conditions of the formation of military education." Ryazan. Part 2. – 2009. – p. 222 – 227. (In Russian)
4. Orlova E.R., Koshkina E.I. Distance Learning: Realities and Prospects. Vestnik MIEP. Science and education. – 2011. – P.5– 13. (In Russian)
5. Potapova R.K. New information technologies and linguistics: handbook. – M.: Editorial URSS. – 2011. – 320 p. (In Russian)

Д.А. Капасова¹, Е.Б. Чекина², Б.Х. Жубанова³

Электронный учебник в образовательном процессе

¹Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак»,
г. Алматы, Казахстан

²Казахский Национальный университет имени аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан

³Казахский Национальный Аграрный Университет,
г. Алматы, Казахстан

В статье рассматривается вопрос использования электронного учебника в учебном процессе как одной из форм дистанционного обучения в высшем учебном заведении. Описаны формы дистанционного обучения, а также методические рекомендации по составлению электронного учебника. Разработан пошаговый алгоритм, который позволяет на основе различных компьютерных программ реорганизовать печатную версию учебного

пособия в электронную. Задания в электронном пособии построены в рамках различных форматов: тесты, выделение цветом, соответствие, перевод, ввода нужной информации и др. Рациональное использование данного пособия на консультативных занятиях по организации самостоятельной работы студента под руководством преподавателя решает ряд вопросов, связанных с изучением грамматических тем, выносимых для самостоятельного изучения. Проанализированы сильные и слабые стороны применения электронных учебников в образовательном процессе.

Д.А.Капасова¹, Е.Б.Чекина², Б.Х. Жұбанова³

Оқу үрдісіндегі электрондық оқулық

¹«Нұр-Мұбарак» Египет ислам мәдениеті университеті,
Алматы қ., Қазақстан

² әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

³Қазақ Ұлттық Аграрлық Университеті,
Алматы қ., Қазақстан

Мақалада жоғары оқу орнында оқу үдерісінде электронды оқулықты қашықтықтан оқытудың бір түрі ретінде пайдалану мәселесі қарастырылады. Қашықтықтан оқыту түрлері, сондай-ақ электрондық оқулықты дайындау бойынша әдістемелік ұсыныстар сипатталады. Әр түрлі компьютерлік бағдарламалар негізінде оқулықтың басылған нұсқасын электрондық түрде қайта шығаруға мүмкіндік беретін қадамдық алгоритм әзірленген. Электрондық оқулықтағы тапсырмалар әр түрлі үлгіде дайындалған: тестілер, түске бояу, сәйкестігін табу, аударма жасау, қажетті мәліметті енгізу және т.б. Оқытушының жетекшілігімен орындалатын студенттің өздік жұмысын ұйымдастыру бойынша кеңес беру сабақтарында бұл оқулықты тиімді пайдалану өзбетінше оқуға арналған грамматикалық тақырыптарды оқыту бойынша біршама мәселелерді шешіп береді. Білім беру үдерісінде электронды оқулықтарды пайдаланудың мықты және әлсіз тұстарына талдау жасалған.

УДК 372.8

А.Т. Магзумова

старший преподаватель, Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, magzumova.61@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Данная статья посвящена эффективности применения инновационных методов обучения в образовательном процессе, как одного из важных аспектов в преподавании русского языка в иноязычной аудитории.

Инновационные методы обучения по внедрению в процесс обучения требуют практической реализации.

В данной статье рассматриваются различные методы обучения из опыта преподавателя и приведены виды работы с использованием активных методов обучения. Главной целью является умение не просто внедрить современные методы обучения в образовательный процесс, но и существенная реализация выбранного метода занимает особое место в процессе речевой деятельности студентов. А также были рассмотрены педагогические подходы исследователей.

Виды методов для обучения, предложенные в статье помогает студентам, преодолеть психологические и лингвистические сложности воспринимаемых на слух различных текстов и вызывает интерес к предмету, развивает умения студентов работать в группах, анализировать текст, выделять основные события и искать их причины, обобщать и делать выводы. Активные методы и приемы подбираются по уровню овладения речевой подготовки студентов.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, критическое мышление, средство коммуникации, творческий поиск, инновационный подход, образовательный процесс.

ВВЕДЕНИЕ

В Республике Казахстан изучение государственного языка и языка межнационального общения, русского языка, занимает в нашей республике одно из важнейших мест, в том числе и в воспитании патриотизма и интернационализма, толерантности, культуры.

В Концепции языковой политики Республики Казахстан (1996г.) записано, что «в перспективе русский язык будет оставаться одним из основных источников получения информации по разным областям науки и техники, средством коммуникации с ближним и дальним зарубежьем. Интересы экономического и научно-технического развития страны определяют востребованность знаний и образования, получаемых на русском языке»: [1]

Традиционная система обучения несколько отстает от потребностей общества. Концепция современного образования определила цель профессиональной деятельности учителя – сформировать у студентов способность к успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда. Следствием этого становится разработка инновационных технологий в обучении. Инновационные методики характеризуются новым стилем организации учебно-познавательной деятельности студентов. Современные педагоги признают, что в развитии творческих способностей, интеллектуальной деятельности максимальные возможности представляет технология проблемного обучения. Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли Н.А.Менчинская, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Т.В.Кудрявцев, Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, И.С.Якиманска, А.К.Мынбаева, З.М.Садвакасова. [2]

Инновационный аспект обновления образования связан с проблемой совершенствования обучения, с разработкой и выдвижением активных его форм с актуализацией самостоятельной работы студентов, с формированием компетентностных свойств личности, характеризующая деятельные возможности студента в социальном контексте деятельности. [3] Имеются разные педагогические подходы в организации образовательного процесса. Каждый исследователь педагогических подходов к организации образовательного процесса (А.А.Вербицкий, Т.И. Власова, А.М. Герасимов, И.А.Зимняя, М.В.Кларин, И.П. Логинов, В.Н.Сластенин, Д.В.Чернилевский, Г.И.Лижакова и др.) вносит что-то свое, индивидуальное. Так, у А.М.Герасимова и И.П.Логинова раскрыт инновационный подход с позиции качественного обновления педагогической деятельности, которая по своей сути есть модель рефлексивной взаимосвязи обучающего и обучаемого, у А.А.Вербицкого контекстный подход дан с ориентацией на активное обучение [4], а метод опережающего обучения, разработанный С. Н. Лысенковой, на протяжении многих лет дает положительные результаты.

Результаты большинства исследований подтвердили, что использование интерактивных методов является самым эффективным путем обучения, который способствует оптимальному усвоению нового и закреплению старого материала. По мнению исследователя А.П.Панфиловой, интенсивные интерактивные технологии в образовательном процессе решают важные цели и задачи, т.е. способствуют: [5],

-приобретению на материалах социального опыта, в том числе опыта межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества;

-развитию аналитического, практического мышления;

-формированию познавательной мотивации.

Исследователи Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова классифицируют интерактивные методы обучения по трем группам: 1. Дискуссионные 2. Разбор ситуации из практики 3. Тренинговые [6]

Далее, если рассмотреть опыт использования инновационных методов обучения в системе образования и науки Казахстана, то мы знаем, что Казахстан одним из первых среди постсоветских стран стал участником Болонского процесса и накопил определенный опыт в развитии своей образовательной траектории, интеграции образования и науки, в применении западных программ, технологий и стандартов обучения, а также в создании научно-исследовательских университетов.

Современные методики и эффективные педагогические технологии, такие как технология Кембриджского университета способна решать задачи, поставленные в новых стандартах. В век динамичных изменений главным аспектом становится умение учиться самостоятельно.

Применяя 7 модулей по технологии Кембриджского университета, учащиеся наглядно получают информацию из электронных учебников, слайдовых презентации, оценивают свои знания, взаимооценивают, учатся критически и творчески мыслить. Кембриджские технологии это:

1. Новые подходы в преподавании – диалогическое обучение и обучение тому, как учиться.
2. Обучение критическому мышлению.
3. Оценивание.
4. Использование ИКТ.
5. Работа с одарёнными и талантливыми учащимися.
6. Преподавание в соответствии с возрастными особенностями.
7. Управление и лидерство в преподавании [7].

Эффективным является использование в образовательном процессе следующих методов для развития речи студентов в иноязычной аудитории: «Семантическая карта», «Аквариум», «Таксономия Блума», «Литературный кружок», «Диаграмма Венна», «Жигсо», «INSERT». «Ассоциограмма», «Синквейн» и другие.

При применении данных методов обучения формируются орфографические и пунктуационные умения, обогащается словарный запас.

Во-вторых, при организации самостоятельной работы учащихся по формированию основополагающих знаний курса русского языка, по коррекции и учету знаний студентов используется обучение и тестирование. Тестовый контроль предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить знание и незнание обучающихся. Этот способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработки информации.

В-третьих, применение технологий позволяет повысить интерес студентов к предмету, успеваемость и качество знаний учащихся, сэкономить время на опрос, дают возможность студентам самостоятельно заниматься не только на уроках, но и в домашних условиях, помогают и учителю повысить уровень своих знаний, а главное развивают речь, как устную, так и письменную.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В рамках преподавания русского языка в группах, обучающихся по программе «Серпин» следует отметить, что уровень владения русским языком современных студентов, приезжающих из сельских местностей, в настоящее время низок.

В этой связи актуальными остаются вопросы качества самого процесса образования.

Особое внимание необходимо обратить на методику преподавания языка, чтобы студенты-первокурсники проявляли интерес к изучению русского языка и в дальнейшем действительно могли бы применять его на практике. При изучении языка должны решать задачи, присущие для реального общения. Самое главное в работе преподавателя – это стремление к тому, чтобы процесс обучения превратился из монотонного механического воспроизведения учебного материала в творческий поиск. Поэтому целью системы высшего образования является не только подготовка профессиональных кадров, но и творчески мыслящей личности, а именно, конкурентноспособной, креативной, человека с новым способом мышления, умеющего приспосабливаться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям жизни.

В преподавании курса «Русский язык» в группах с казахским языком обучения создаются огромные возможности использования современных методов обучения. Приведу в качестве примеров использование некоторых из них. При проведении СРСР (самостоятельная работа студентов с преподавателем) по теме «Интернет-зависимость-проблема современного общества» был использован метод анализа конкретных ситуаций кейс-стади (case-study). Метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году.

На данном занятии был дан текст из газеты и на основе текста были предложены вопросы для решения данной ситуации. В нем поднимались проблемы интернет-зависимости нашего современного общества.

- Считаете ли вы важной затронутую проблему?

- Что зависит от решения этой проблемы, от той или иной точки зрения?

Задания:

- сформулировать проблему письменно;

- подобрать аргументы в пользу избранной точки зрения, описать действие интернет зависимых людей.

- подготовить контраргументы противоположной точке зрения.

В процессе обсуждения студенты обменивались суждениями и высказывали свою точку зрения по данной проблеме. Обсуждение было очень эмоциональным и в конце обсуждения представили статистику интернет-зависимости среди своего окружения. Данный метод показал себя как действенный, с помощью которого можно анализ конкретных ситуаций выстраивать в двух направлениях: 1. Ролевое разыгрывание конкретных ситуаций 2. Коллективное решение одной и той же ситуации.

Одним из методических приемов, который можно использовать в группах, является прием «Фишбоун». Дословно он переводится с английского как «Рыбная кость» или «Скелет рыбы» и направлен на развитие критического мышления у студентов в наглядно-содержательной форме. Суть данного методического приема — установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора.

Схемы Фишбоун дают возможность:

- организовать работу участников в парах или группах;
- развивать критическое мышление;
- визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями;
- ранжировать факторы по степени их значимости [8].

Данный метод был использован мной при обобщении темы: «Публистический стиль. Отрывок из статьи О.Сулейменова «Золотая латынь»».

Использование технологии Фишбоун развивает умения студентов работать в группах, анализировать текст, выделять основные события и искать их причины, обобщать и делать выводы.

Наибольший интерес у студентов с казахским языком обучения, исходя из моего опыта, вызывает проведение уроков с активным использованием «метода 6 шляп». Это идея одного из известнейших исследователей механизмов творчества Эдварда де Боно, который разработал метод, обучающий эффективно мыслить. Де Боно является автором таких признанных бестселлеров, как «Использование нестандартного мышления», «Рождение новой идеи», «Нестандартное мышление: креативность шаг за шагом».

Данный прием применяется при проведении любой дискуссии как удобный способ управлять мышлением и переключать его. Все методы и приемы подбираются по уровню овладения речевой подготовкой студентов.

ВЫВОДЫ

За это время мною был приобретен опыт по проведению практических занятий по различным темам с применением инновационных методов обучения.

Современная действительность вносит свои коррективы в методику преподавания. Для того чтобы урок был интересен студентам, учителю приходится осваивать новые методы подачи материала, использовать в своей практике нестандартные приемы и инновационные подходы.

Таким образом, использования различных интерактивных методов обучения для успешного педагогического процесса эффективна и обеспечивает многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса.

Выбор обучающих методов зависит от множества факторов:

- общие цели и задачи образования;
- уровень подготовки студентов;
- личные особенности преподавателя;
- материальная оснащенность обучающего заведения (современное оборудование, технические средства).

В заключении надо отметить, что инновационные методы обучения мотивируют студентов к учебно-профессиональной деятельности и повышают собственную активность обучающихся. Интерактивный способ ведения образовательного процесса позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях, что повышает качество подготовки будущих специалистов и делает их конкурентоспособными на мировом рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Из выступления Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева // Русский язык и литература в казахской школе, – 2004.- №2
2. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения или как интересно преподавать: Учебное пособие. – А., 2009
3. Стрельникова Т.Д. Некрасова Е.А., Пучнина А.А., Иванова И.В. Интерактивные методы обучения в ВУЗе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований №1. – С. 47-49
4. Герасимова Т.Ю. Диссертация.// Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя
5. [Электронный ресурс] // Название сайта: <http://www.dslib.net/catalogue.html>
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, – М.: Издательский центр «Академия». – – 25 с

7. Внедрение 7 модулей обучения <https://www.metod-kopilka.ru/>
8. Панина Т.С.Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – 4-е изд., стер. – М., 2001. – 176 с.
9. Оксана Бойко. «Метод Фишбоун» (Рыбий скелет) что это такое? [Электронный ресурс] // Название сайта: <http://pedsovet.su/>

Магзумова А.Т.

Өзге тілді аудиторияда орыс тілін оқытуда инновациялық әдістерді қолданудың тиімділігі

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

Мақала өзге тілді аудиториясында орыс тілін оқытудағы маңызды аспектілердің бірі ретінде саналатын инновациялық әдістерді білім беру үдерісінде қолданудың тиімділігіне арналған. .

Оқыту үдерісіне енгізу бойынша оқытудың инновациялық әдістері практикалық іске асыруды талап етеді.

Бұл мақалада оқытушы тәжірибесінен оқытудың түрлі әдістері қарастырылады және оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы жұмыс түрлері келтірілген. Басты мақсат білім беру үдерісіне оқытудың заманауи әдістерін енгізу ғана емес, сонымен қатар таңдалған әдісті жүзеге асыру студенттердің сөйлеу іс-әрекеті барысында ерекше орын алады. Сонымен қатар зерттеушілердің педагогикалық тәсілдері қарастырылды.

Мақалада ұсынылған оқу әдістерінің түрлері студенттерге есту арқылы қабылданатын әр түрлі мәтіндердің психологиялық және лингвистикалық қиындықтарын жеңуге көмектеседі және пәнге қызығушылық туғызады, студенттердің топтарда жұмыс істеу, мәтінді талдау, негізгі оқиғаларды анықтау және олардың себептерін іздеу, қорытынды жасау және жалпылау дағдыларын дамытады. Белсенді әдістер мен тәсілдер студенттердің сөйлеу дайындығын меңгеру деңгейі бойынша іріктеледі.

Түйін сөздер: .оқытудың инновациялық әдістері, сыни ойлау, коммуникация құралы, шығармашылық ізденіс, инновациялық тәсіл, білім беру бағыты

Magzumova A.T

Efficiency of the use of innovative learning methods in teaching russian in the foreign audience

Kokshetau State University named after Sh.Ualikhanov
Kokshetau ,Republic of Kazakhstan

This article focuses on the effectiveness of innovative learning methods in the educational process, as one of the important aspects in the teaching of Russian language in a foreign language audience.

Implementation of innovative teaching methods in the educational process requires practical implementation.

This article examines various teaching methods from the experience of the teacher and shows the types of work with the use of active teaching methods. The main goal is not only the fact of introducing modern teaching methods in the educational process, but also significant realization of the chosen method, which takes a special place in the speech activity of students. Additionally pedagogical approaches of researchers were considered.

The types of teaching methods proposed in the article help students to overcome the psychological and linguistic difficulties of perceiving different topics and trigger the interest to study the subject, develop students' ability to work in groups, analyze the text, determine key occasions and search for their causes, summarize and draw conclusions. Active methods and techniques are selected according to the language level of students.

The result of the application of innovative teaching methods is an increase in students' creative potential, ability to analyze, compare and freely express their thoughts.

ӘОЖ 14.07.00;14.07.09.

Г.Ж. Меңлібекова¹, Л. Нәби,² М.Т. Кошанова³

¹ Л.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, п.ғ.д, профессор, Қазақстан Республикасы, Астана. e-mail: gmen64@mail.ru

² Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, п.ғ.к, профессор м.а., Қазақстан Республикасы, Көкшетау, e-mail: liza281073@mail.ru

³ Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, п.ғ.к, профессор м.а., Қазақстан Республикасы, Көкшетау, e-mail: marash.koshanova70@mail.ru

МЕКТЕПТЕРДЕ ИНТЕРАКТИВТІ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ҚОЛДАНУ ТИІМДІЛІГІ

Бұл мақалада автор аталған интерактивті технология ұғымына түсініктеме берумен қатар мектептерде интерактивті технологияны қолдану жолдарын және тиімділігін сипаттайды. Бүгінгі таңда жаңа педагогикалық технологияда интерактивті технологияның бірнеше моделдері туралы айтылады. Интерактивті технологиясының негізгі қағидаларымен мақсаттары туралы айтылып, сол қағидаларды қалай қолдануға болатын мүмкіндіктері қарастырылған. Мектептерде интерактивті технологияларды қолданудың оқушылардың ақпараттық білімділігі мен қабілеттілігін жетілдіруде, біліктіліктің қазіргі талаптарға сай болуына байланысты көкейкесті мәселелері қарастырылған.

Бүгінгі таңда ақпараттандырылған заманда оқу үдерісінде интерактивті технологияларды пайдалану түрлі мәселелер тудырумен қатар білім алушылардың таным сапасын жетілдіруге, оқу материалдарын меңгеру сапасын арттыруға және қолдануға тиімді екенін дәлелдеп көрсеткен.

Кілтті сөздер: жаңа педагогикалық технология, интерактивті технология, интерактивті әдіс, тұлға, білім беру жүйесі.

КІРІСПЕ

Бүгінде еліміздің әлемнің бәсекеге қабілетті дамыған елу ел қатарына енуді мұрат етуі халыққа білім беру жүйесіне, оның ішінде, білімнің негізгі іргетасы қаланатын мектептегі оқу үрдісіне қойылар талаптарды қайта қарауды, түбегейлі жаңартуды қажет етеді. Өйткені білім беру жүйесі қоғам дамуының қай кезеңінде болса да, сол уақыттың талабына сай үздіксіз жүзеге асатыны белгілі.

Жалпы білім беретін мектептің білім мазмұнының тұжырымдамасында «оқыту мен тәрбиелеу әдістерін жетілдіру міндеті қойылсын» делінген. Осы міндеттерді жүзеге асыру арқылы жаңа педагогикалық технологияларды қолдануға болады.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Президентіміз Н.Ә.Назарбаевтың биылғы жылғы жолдауындағы «Адам капиталы – модернизациялау негізі» деген жетінші бағыты еліміздің бүгінгі даму деңгейінде білім берудің жаңа сапасына назар аудару керектігін баса көрсетеді. Сонымен қатар **білім беру ісінде елімізде озық білім беру жүйесін** құруды жеделдету қажеттігі айтылды [1].

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Білім саласын дамыту жоспары жүргізілуде. Қазақстан Республикасында білім беру жүйесін дамытудың басым бағыттарының бірі білім беруді ақпараттандыру» делінген [2].

Бұл міндеттерді жүзеге асыру үшін мектептерде оқыту-тәрбие үдерісін жаңа педагогикалық қолдану арқылы өзгерістерге үнемі бейім бола алатын, жаңа білімді меңгеруге қабілетті, функционалдық сауатты, сыни тұрғыдан ойлау қабілеті дамыған тұлғаны қалыптасыра аламыз.

Жаңа педагогикалық технологиялар өріс алуына орай оқыту үдерісінде «интерактивті оқыту», «интерактивті оқыту әдістері» ұғымдары жиі қолданылатын болды. Бұл ұғымдардың ортақ түбірі «интер» ағылшын тілінің «бірлескен әрекет» деген сөздерінен енген. «Интерактивті оқыту» өзара әрекеттесуге негізделіп құрылған белсенді оқыту деп анықтауға болады, ал «интерактивті оқыту әдістері» ұғымының мәні оқушылардың өзара белсенді байланыста болып, мұғалімдермен бірлесіп отырып жұмыс жасауы, оқу-танымдық нәтижелерге жетуі.

Педагогикада интерактивті оқытудың бірнеше моделін атап көрсетуге болады:

- пассивті – оқушы оқытудың «объектісі» ролін атқарады (тыңдау және көру);
- активті (белсенді) оқушы оқытудың «субъектісі» болып шығады (өзіндік жұмыс, шығармашылық жұмыс, лабораториялық-практикалық жұмыс);
- интерактивті – *inter* (өзара), *akt* (әрекеттесу). Оқыту процесі барлық оқушылардың тұрақты белсенді өзара қарым-қатынасы арқылы жүзеге асырылады. Оқушы мен мұғалім оқытудың тең құқылы субъектісі болып табылады [3].

Интерактивті оқу/оқытудың негізгі қағидалары мен мақсаттары [4]

| Қағидала р | Мақсаттар |
|--|--|
| <i>Орта қалыптас тыру</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Білім алушы оқып/үйренуде өз әрекеттерінің жемісті екендігін сезінетін жағдайлар жасау; - Үйренушілер арасында ашық, еркін, шығармашылық қарым-қатынас орнату; - Үйренушілерге білімді дайын күйде бермей, оны ізденуге бағыт-бағдар сілтеу. |
| <i>Әрекет арқылы үйрету/үйрену</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Үйренушілерге білімнің өзіндік әрекеттер арқылы ғана тиімді түрде меңгерілетіндігін дәлелдеу; - Үйренушілерді белсенді әрекеттерге баулып, олардың білім игеру әрекеттерін ұйымдастыру. |
| <i>Өмірмен байланыстыру</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Үйрету/үйренуді практикалық әрекеттерге негіздеу, пән мен тақырыпты күнделікті өмірде туындайтын проблемаларды шешу деп қарастыру. |
| <i>Өзінділік пен дербестікке баулу</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Үйренушілердің дайын жауаптарын қанағат тұтпай, оларды ой-толғаныс арқылы өзіндік пікір құрастыруға, проблема шешуде өзіндік тұрғыдан жауап табуға ынталандыру (егер студент жауап бере алмаса, дұрыс жауапты өзі бермей, оны басқа студенттердің табуына ықпал жасау); - Үйренушілерде сыни және аналитикалық ойлау дағдыларын қалыптастыру (күмәндану, өзіндік түсінікке ұмтылу, ақпараттан әртүрлі мағынаны көре білу, дәлелдеме келтіру). |

Педагогикада интерактивтілік - терминінің жиі қолданылатынына қарамастан ол теория мен практиканың жеке пәні ретінде қарастырылған емес. Әдіскер ғалымдар бұл ұғымды жан-жақты саралай келе оны жүйе ретінде төмендегідей сипаттайды:

- екі не одан да көп қатысушының біріккен әрекеттерін талдаудың бірлігі болып табылатын дидактикалық жүйе;
- ұжымдық іс-әрекет;

- әрекет нәтижесіне рөлдік жауапкершілік;
- басқа тұлғамен субъектілік байланыс;
- тұлға әрекетінің басқа мүшелердің қасиеттеріне тәуелді болуы және ықпалы;
- субъектілердің өзара қарым-қатынасы [5].

Педагог ғалымдардың А.Қ. Рысбаева, Н.А. Кулмышева т.б. пікірінше, интерактивтілік бұл дидактикалық құралдардың (орта, мазмұн, оқу құралдары, іс-әрекет) әрбір субъектінің өз нәтижесі үшін рөлдік жауапкершілікте болуын қамтамасыз ететін және қарым-қатынас кезінде субъектілер арасында «полидиалог», өзара әрекет, өзара түзетулер, қатынастар орнатуда көздейтін іс-әрекетті ұйымдастыра білу қабілеті. Сонымен бірге интерактивтілік оқытудың тәрбиелік міндеттерді шешуде рөлі ерекше мәнді [6].

Бұл технологияның өзін мұғалім түрліше (орташа дәрежеде, ұқыпты, дәл нұсқау бойынша немесе шығармашылықпен) іске асыру мүмкін. Бұл жерде технологияны жүзеге асырушының тұлғалық компоненті, белгілі бір ерекшеліктері елеулі түрде әсер етеді, сонымен бірге студенттің әрекеті – оның қабылдауы, ынтасы, құштарлығы негізгі рөл атқарады.

Интерактивті әдіс кезінде:

- сабақ үстінде білім алушылар мен мұғалімдер арасында тығыз қарым-қатынас орнайды;

- ондай қарым-қатынас білім алушылар әлдебір мәселені талқылап, соның шешімін табуға тырысқан кезде қалыптасады;

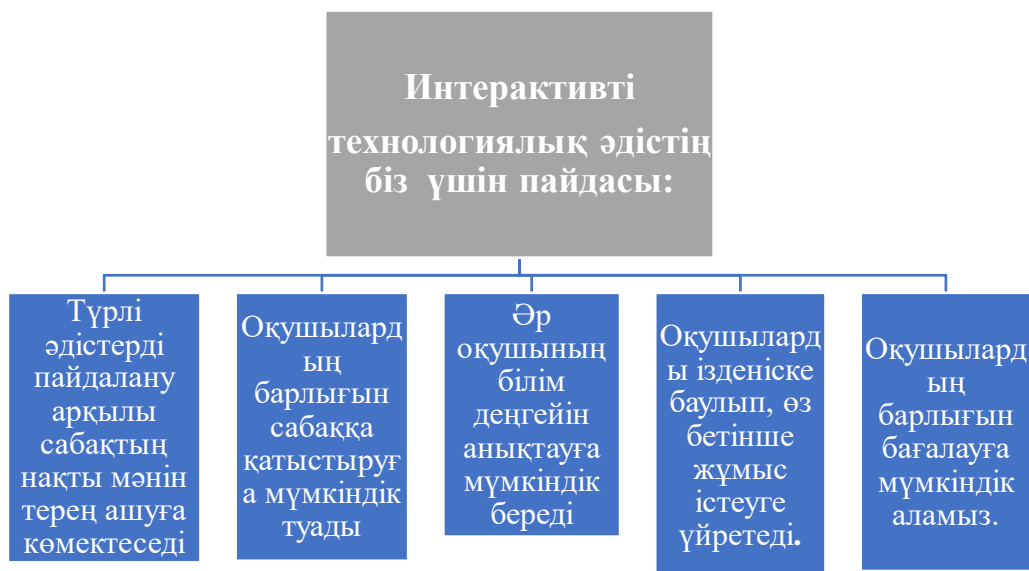
- онда білім алушылардың жауабынан гөрі мәселенің шешімін табуға талпынғаны маңызды болады [7].

Интерактивті оқытудың басты мақсатының өзі сол - білім алушыларды өз бетінше ой қорытып, жауап табуға үйрету. Интерактивті әдістеме өзара қарым-қатынастың мол ауқымын қамтиды. Мұнда балалардың бұған дейін алған өмірлік тәжірибелері білім берудің негізгі көзі болып табылады. Бұл әдісте білім алушы мыналармен қарым-қатынасқа түседі:

- 1) мұғаліммен (сұраққа жауап берген кезде);
- 2) өзге балалармен (қосақталып жұмыс істеген кезде);
- 3) шағын топтармен (топпен жұмыс істеген кезде);
- 4) белгілі бір топпен, аудиториямен (сауалнама алғанда)
- 5) кейбір техника түрлерімен (компьютермен интернетке шыққанда т.б.).

Интерактивті әдістің ерекшелігі – бала өзгелермен араласу барысында ашыла түседі, көбірек оқып, тәжірибе жинай білуі керек. Тәжірибе интеллектуалдық тәуелсіздіктің негізі болып табылады және барлық өркениетті азаматтың қажетті құралы десек те болады. Интерактивті әдістеме білім алушылардың мынадай мақсаттарына жетуге мүмкіндік береді:

- 1) олар мол мағлұмат алып, өздері айтқан пікірге логикалық түсініктеме беруге жол ашады;
- 2) өз пікірлерін терең ойланып айта алады;
- 3) мәселені талқылаған кезде бұған дейін алған, тәжірибеде жинақтаған білім қорын пайдалана алады;
- 4) бір-бірінен жаңа мағлұматтар ала отырып, білімін толықтыра алады;
- 5) шындыққа көз жетуі үшін дәлел іздеп, ойын анықтап көрсете алады;



1-сурет

Интерактивтік оқытудың нақты және болжамды мақсаттары болады. Осындай мақсаттардың бірі – оқытуға жайлы, ыңғайлы жағдай құру, яғни оқушы өзінің жетістігін, интеллектуальдық дербестігін сезінетіндей жағдай, бұл оқыту үрдісінің өзін нәтижелі ете түседі.

Сабақтағы интерактивтік іс-әрекет өзара түсіністік, өзара әрекеттестік орнататын диалогтық қарым-қатынасты ұйымдастыруды және дамытуды көздейді. Интерактив бір көзқарастың немесе бір ғана сөйлеушінің басым болуы жағдайын болдырмайды. Сұхбаттасып оқыту барысында оқушылар сыни ойлауды, тиісті ақпарат пен белгілі жағдайды талдау негізінде күрделі мәселелерді шешуді, балама көзқарастарды салыстыруды, ақылды шешімдер қабылдауды, дискуссияға қатысуды, басқа адамдармен тиімді қарым-қатынас жасауды үйренеді. Ол үшін сабақта жеке, жұптық және топтық жұмыс, зерттеу жобалары, ролдік ойындар, құжаттармен және сантүрлі ақпарат көздерімен жұмыс, шығармашылық жұмыс, суреттер т.б. жұмыстар ұйымдастырылады.

Интерактивті әдіс кезінде мыналар ескерілуі керек:

- тұлғаның еркіндігі мен құқықтары сақталуы керек;
- тұлғаның өзін көрсете алуына жағдай жасау керек;
- оған өзіндік даралығын көрсетуге мүмкіндік жасау керек;
- педагогикалық қолдау көрсету.

Интерактивтік әдістерді қолдану келесі жағдайларды не шарттарды құруға мүмкіндік береді:

- сан алуан шешімдерді іздеуді және талдауды талап ететін мақсаттар мен міндеттер қоюға;
- күтілген нәтижеге жету үшін саналуан тәсілдерді таңдауға;
- коммуникативтік біліктілік пен дағдыларды дамытуға; атқарылған жұмыстар туралы ойлануға;
- шапшаңдық және ептілік секілді маңызды әлеуметтік дағдыларды дамытуға;
- шешім қабылдау барысында ойлануға, мәселеге сын тұрғысынан қарауға;
- өзгелердің пікірін құрметтеуге, топта, командада тиімді жұмыс жасай білуге, жаңа жағдайларға, жаңа ұжымға, өзгермелі ортаға тез бейімделуге.

Интерактивтік оқыту бір мезетте бірнеше міндеттерді шешеді:

- коммуникативтік біліктілік пен дағдыларды дамытады, оқушылар арасында эмоционалды байланыс орнатуға көмектеседі;
- ақпараттық міндеттерді шешеді, өйткені оқушыларды қажетті ақпараттармен қамтамасыз етеді, олай болмағанда ортақ іс-әрекетті жүзеге асыру мүмкін болмас еді;

- жалпы оқу біліктілігі мен дағдыларын (анализ, синтез, мақсат қою т.б.) дамытады, яғни білім беруші міндеттерді шешуді қамтамасыз етеді;
- тәрбиелік міндеттерді қамтамасыз етеді, өйткені топпен, командамен жұмыс жасауға, өзгелердің пікірін тыңдауға үйретеді [7,30].

Интерактивтік оқыту тағы да бір маңызды міндетті шешеді. Сөз релаксация, жүйкеге түсетін жүктемені жою, зейін қою, іс-әрекет формасын алмастыру т.т.б. туралы болып отыр.

Сонымен, интерактивті оқыту технологиясы – бұл ұжымдық, өзін-өзі толықтыратын, барлық қатысушылардың өзара әрекетіне негізделген процесс.

Интерактивтік оқыту технологиялары.

1. Жұптық жұмыс.
2. Ротациялық (ауыспалы) үштік.
3. Карусель – Айналмақ
4. Шағын топтармен жұмыс.
5. Аквариум.
6. Аяқталмаған сөйлем.
7. Миға шабуыл.
8. Броундық қозғалыс.
9. Есептеу ағашы
10. Өз атынан сот.
11. Азаматтық тыңдау.
12. Ролдік (іскерлік) ойын.
13. Пресс (сығымдау) әдісі.
14. Өз қағиданды ұстан.
15. Дискуссия.
16. Дебаттар.

Интерактивті оқыту әдістері оқушылардың өз өмір тәжірибесіне, біліміне сүйенуіне негізделген. Сондықтан да олар сабақта ынтымақтастық педагогикасының жүзеге асуына, бірлесіп әрекет етуге, сабақта жайлы да, жағымды психологиялық жағдай орнауына мүмкіндік жасайды. Бұл педагогикалық үрдісті демократияландыруға жол ашады. Оқыту нәтижесі оқушылардың бір-бірімен байланыс бірлігінен көрініп, оқушылар оқу нәтижесін бір-бірінің жауаптылығын сезінеді [8].

ҚОРЫТЫНДЫ

Интерактивтік оқыту қатысушылардың күтілетін проблемаларды шешуде мотивациясын арттырады, одан әрі қарайғы ізденіс белсенділігіне эмоциональды түрткі болады, оларды нақты әрекетке жетелейді. Интерактивтік оқытуда оқушылардың әрқайсысы жетістікке жететіні, топтық жұмыстың жалпы нәтижесіне өз үлестерін қосатындығы ешкімді бей-жай қалдырмайды, оқыту үрдісі мағыналы және қызықты бола түседі.

Сонымен қатар, интерактивтік оқыту проблемалық ситуацияларды өзінше көріп, одан шығу жолдарын жаңаша ойлау қабілетін қалыптастырады: өз ұстанымын, өзінің өмірлік құндылықтарын негіздеу – өзгелердің көзқарасын тыңдай білу, ынтымақтаса білу, серіктестік қарым-қатынасқа түсу секілді қасиеттерін дамытады.

Интерактивтік оқыту барысында педагог ақпарат көзінің бірі ретінде көмекші қызметін атқарады; оның қызметінде басты назарда индивид ретіндегі жеке оқушы емес, бірін-бірі ынталандырып, белсендендіріп отыратын, өзара әрекеттесуші оқушылар тобы болуы қажет.

Осылайша, мұғалімнің проблемалық-ізденушілік әдістерін меңгеруі – бұл оқушылардың шығармашылық-ізденушілік іс-әрекетін ұйымдастырудың ең дұрыс жолы, демек, бұл - интерактивтік оқыту.

Жинақтап айтқанда, интерактивті технологияны оқыту тәрбие үдерісіне тиімді қолдана білсек, оқушылардың қызығушылықтарын арттырып, белсенділігін оята аламыз.

ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы.28.01.2018ж <http://www.akorda.kz>
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. ҚР Президентінің 02.11.2012ж <http://adilet.zan.kz>
3. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, ҚР Президентінің 24.10.2010ж <http://adilet.zan.kz>
4. Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғарғы оқу орындарда қолдану. –Алматы, 2013ж.- Б.126
5. Әлімов А. Оқытудағы интербелсенді әдіс-тәсілдер.– Астана, 2014ж.- Б.76
6. Сулейменова О.Я., Толебаев Т.П., Қайбалдиева Б.М. Шетел тілін оқыту үрдісінде жаңа технологияларды қолданудың маңызы. - Алматы: Вестник КазНМУ. 19.09.2012ж.- Б.23-276
7. Жайтапова А.А., Абдолдаева А.А., Студенттердің мәдениетаралық қатысым құзыреттілігін қалыптастыруда инновациялық оқыту технологиясының негіздері.-Алматы, Вестник КазНМУ №2 (53).2015ж.-Б.22-266
8. «Оқытудың инновациялық интерактивті әдістері» пәні бойынша оқу-әдістемелік материал №1 басылым 10.09.2014 ж. –Семей,2014ж.-Б.10-196

Менлибекова Г.Ж.,¹ Л.Навий² Кошанова М.Т.³

Эффективность интерактивной технологии в школе

Евразийский Национальный университет им.Л.Гумилева
Казахстан,г.Астана

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
Казахстан, г.Кокшетау

В этой статье автор объясняет понятие интерактивных технологий и описывает пути и средства использования интерактивных технологий в школах.

В настоящее время новые педагогические технологии касаются нескольких моделей интерактивных технологий. Основные принципы интерактивных технологий и их цели обсуждаются, как их использовать. Использование интерактивных технологий в школах ориентировано на улучшение знаний и навыков учащихся, удовлетворение текущих требований к квалификации.

Сегодня использование интерактивных технологий в учебном процессе в информационном обществе оказалось из множества вопросов, но и для повышения качества знаний учащихся, повышения качества преподавания и использования учебных материалов.

Menlibekova G.Jh,¹ L.Naviy² Koshanova M.T.³

Efficiency of interactive technology in school

Euroasian national university named after L.Gumilev
Kazakhstan, Astana

Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov,
Kazakhstan, Kokshetau

In this article, the author explains the notion of interactive technologies and describes ways and means of using interactive technologies in schools.

At present, new pedagogical technologies concern several models of interactive technologies. The basic principles of interactive technologies and their goals are discussed, how to use them. The use of interactive technologies in schools is aimed at improving the knowledge and skills of students, meeting current requirements for qualification.

Today, the use of interactive technologies in the educational process in the information society has turned out to be a multitude of issues, but also to improve the quality of students' knowledge, improve the quality of teaching and use of teaching materials.

Н.П. Локтионова, Г.В. Забиякова

Кандидат педагогических наук, доцент, Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: nploktionova@mail.ru
старший преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: galinazabinyakova@mail.ru

НОВЫЕ ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен материал, связанный с реформированием школьного образования, в частности, с обновлением содержания литературного образования. В данной работе дается подробный анализ учебников-хрестоматий "Русская литература" для 5 – 7 классов общеобразовательных школ, подготовленных в рамках типовой учебной программы, а также методических пособий к ним. Рассмотрены содержание и структура, цели и задачи, методический аппарат учебно-методических комплексов. В основе методики, предложенной авторами, лежат деятельностный и компетентностный подходы, дифференциация и персонализация образовательного процесса, метод проектов, а также современные информационные технологии в литературном образовании.

Ключевые слова: реформа, обновленное содержание образования, деятельностный и компетентностный подходы, дифференциация, таксономия Блума, инновационные методы, межпредметные связи, диалог культур, проектная технология

ВВЕДЕНИЕ

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство предполагает существенные изменения в системе школьного образования. Возникла острая необходимость в обновлении и совершенствовании учебно-методического обеспечения дисциплин, изучаемых в школе. Новые требования, предъявляемые к процессу обучения, заставляют научных работников и школьных учителей активно включиться в процесс решения актуальных проблем методики преподавания литературы, главной из которых является обновление содержания литературного образования.

Учебный предмет «Русская литература» занимает важное место в системе образования Казахстана наряду с другими дисциплинами общественно-гуманитарного цикла, которые раскрывают проблему человека и его места в мире. Художественная литература является способом познания жизни, художественной моделью мира, выраженной в образах и эмоционально воздействующей на человека. Отобранные для изучения произведения дают возможность приобщить учащихся к богатству русской, казахской и мировой классики, привлечь внимание к волнующим их нравственным проблемам, расширить и углубить жизненные впечатления, формировать нравственные принципы школьников. Задача уроков литературы состоит в развитии долговременных духовных потребностей, которые столь же важны для выживания, как и удовлетворение материальных запросов или правильная ориентация в материальном мире (экономическая, политическая и т.д.). Приобретенный духовный опыт способствует в итоге воспитанию гражданских и патриотических чувств личности, что является необходимым условием развития современного общества. Литература как учебный предмет содействует интеллектуально-нравственному и мировоззренческому развитию личности, формирует гуманистическое сознание, способность понимать себя и других.

В современных условиях главной задачей образования является не столько получение обучающимися определенной суммы знаний, сколько формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний. Программа по учебному предмету «Русская литература» призвана открыть перед учащимися новые возможности самовыражения. Она

отвечает задачам современного школьного интегрированного образования – учить учиться, учить думать, учить действовать, учить жить.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Учебники-хрестоматии "Русская литература" для 5 – 7 классов общеобразовательных школ, подготовленные в рамках типовой учебной программы по обновленному содержанию, реализуют основную цель литературного образования – способствовать формированию духовных ценностей человека через восприятие и анализ художественных произведений, воспитывать компетентного читателя, способного на основе личного выбора использовать знания, умения и навыки для познания мира и самого себя.

В программе по учебному предмету «Русская литература» обозначены следующие задачи: формирование знаний, умений и навыков, способствующих успешной социальной адаптации, на основе русской, казахской и мировой литературы и культуры; создание условий для усвоения литературоведческих понятий, позволяющих учащимся понимать авторский замысел произведений художественной литературы; формирование навыков критического мышления на основе анализа произведений; развитие коммуникативных навыков на основе глубокого понимания и анализа художественных произведений различных жанров [1].

В основе методики, которая предлагается учителю в учебно-методическом комплексе "Русская литература" для 5 – 7 классов, лежат деятельностный и компетентностный подходы, дифференциация и персонализация образовательного процесса, метод проектов (коллективных творческих работ), а также современные информационные технологии в литературном образовании.

Авторы учебника ставят своей задачей формирование таких компетенций, как ценностно-ориентированная, читательская, речевая, аналитическая, коммуникативная, культурологическая.

Содержание и структура учебников-хрестоматий «Русская литература» для среднего звена соответствуют "Типовой учебной программе для 5 – 9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию".

Базовое содержание учебной программы организовано по трем основным разделам обучения: понимание и ответы по тексту, анализ и интерпретация текста, оценка и сравнительный анализ. С учетом этих ведущих направлений в учебнике-хрестоматии выделяются основные рубрики (разделы). Например, в 6 классе эти рубрики называются следующим образом: "Размышления о прочитанном", "Опыт исследования", "Творчество читателя", "Обобщаем, сравниваем, оцениваем". Подчеркнем, что каждая изучаемая тема включает в себя перечисленные рубрики.

Данная структура отвечает уровням мыслительных умений по таксономии Б.Блума: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (от простого к сложному).

Обратимся к конкретным примерам. Раздел учебной программы "Понимание и ответы по тексту" предполагает понимание терминов и художественного произведения, чтение наизусть и цитирование, составление плана, пересказ, ответы на вопросы. Все эти задачи реализуются в первой рубрике учебника-хрестоматии "Размышления о прочитанном". Вопросы и задания этой рубрики помогают выявить первоначальное восприятие текста, достичь понимания художественного произведения.

Следующий раздел учебной программы "Анализ и интерпретация текста" предполагает обращение к жанру, композиции, теме и идее произведения, анализу эпизодов, характеристике героев, художественно-изобразительным средствам, выявлению авторской позиции. Все перечисленные задачи реализуются в рубрике учебника-хрестоматии "Опыт исследования". Задания данного раздела – это следующий этап постижения литературного произведения, этап анализа и интерпретации текста.

В учебной программе выделяется подраздел "Творческое письмо". Составители учебника посчитали целесообразным выделить для этой важной цели специальную рубрику

при изучении каждой темы – "Творчество читателя". Изучение литературного произведения должно быть неразрывно связано с литературным творчеством самих школьников.

Наконец, третий раздел учебной программы «Оценка и сравнительный анализ» включает в себя оценивание художественного произведения, сравнение литературного произведения с произведениями других видов искусства, сопоставление произведений литературы, оценивание высказываний. Соответственно этим направлениям выстраиваются задания последней рубрики учебника "Обобщаем, сравниваем, оцениваем". К этому разделу ученики и учащиеся обратятся на заключительном этапе изучения каждого произведения, когда делаются выводы и обобщения, проводятся литературные параллели, выносятся итоговые оценки.

Таким образом, авторы учебников-хрестоматий стремились к реализации теории Б.Блума в практике преподавания русской литературы. Учителю становится понятна логика движения, которая идет от первоначальных впечатлений, знаний и понимания к применению этих знаний при анализе, а далее – к синтезу и оценкам. В итоге ученики могут целостно, то есть на всех уровнях проанализировать произведение, чтобы прийти к сути, осмыслению целого.

Учебники нацелены на формирование навыков критического мышления учащихся. Уроки литературы призваны помочь ученику найти себя в современной жизни, определить свое отношение к самому себе, к другим людям, к окружающему миру. Вопросы и задания учебников постоянно побуждают обучающегося на размышление о том, что он хочет узнать, что узнал на уроке нового, где и как эти знания пригодятся ему в жизни. Отношение к окружающему миру сквозь призму собственного восприятия и понимания способствует развитию рефлексии, самопознания. Литературное образование вооружает личность коммуникативными умениями и навыками, которые лежат в основе любой деятельности. Те знания, умения и навыки, которые формируются на уроках литературы, во многом определяют личностные ориентации каждого из наших учеников.

Авторы стремились к воспитанию читателя, формированию у учащихся читательской самостоятельности, то есть наличия активных читательских потребностей и интересов, внутренних побуждений, высокого уровня литературной подготовки, поскольку чтение относится к общенациональным проблемам, и от его состояния зависит духовное здоровье и будущее нации.

Составители учебников также ставили своей задачей реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению, создание условий для проявления и развития личностных функций ученика. Анализируя на уроках литературы психологические ситуации, постигая переживания героя, юный читатель учится понимать окружающих людей, разбираться в самом себе. Литература вовлекает читателя в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться в своих чувствах. В борении чувств и мыслей и выбирается установка на определенный тип человеческих отношений, происходит обогащение духовным опытом человечества, сконцентрированным в литературе. Авторы стремились к развитию у школьника механизмов самореализации, саморазвития, необходимых для формирования самобытной личности, способной к продуктивному взаимодействию с людьми, природой, культурой.

Литература, как никакой другой предмет, помогает учащимся в самопознании. В учебниках введены специальные небольшие рубрики "Загляни в себя", "Выскажи свою позицию". Вопросы и задания этой рубрики обращены к личному опыту школьника, побуждают "заглянуть в себя", дать свою оценку литературной или жизненной ситуации.

В программе и учебниках определен круг знаний по теории литературы. Так, в 6 классе вводятся понятия: художественный мир, миф, мифический герой, мифологический образ, рассказ, повесть, пьеса-сказка, афиша, ремарка, портрет, пейзаж, метафора, олицетворение, риторические фигуры, антитеза, перифраз, эпос, лирика, драма как роды литературы.

Почти в каждой теме учебников-хрестоматий есть особый подраздел – «Ключ к пониманию литературы», помеченный особым значком. В небольших статьях этого раздела

объясняются теоретические понятия, без понимания которых постижение литературного произведения будет односторонним и неполным. Статьи, направленные на расширение, а затем и углубление теоретико-литературных представлений школьников, сопровождаются примерами из уже известных ученикам произведений и заданиями, которые помогают проверить, насколько дети разобрались в теоретическом материале. В дальнейшем изучение произведений последовательно сопровождается заданиями, развивающими умения применять полученные теоретические знания на практике.

Таким образом, к сложным теоретическим темам авторы учебника возвращаются неоднократно, на материале разных литературных произведений, тем самым на практике закрепляя и углубляя знания учащихся и, самое главное, обучая их применять эти знания при анализе произведений.

Теоретико-литературные статьи написаны лаконично, доступным для учащихся данного возраста языком. В конце каждого учебника-хрестоматии помещен краткий словарь литературоведческих терминов.

Значительное внимание в учебниках уделяется вопросам художественной формы литературного произведения в единстве с содержанием. Авторы видят свою задачу в том, чтобы воспитать у юных читателей интерес и внимание к художественному слову. Постоянные наблюдения над языком литературного произведения, предлагаемые учебником, делают восприятие прочитанного более полным, глубоким и многогранным.

В учебниках-хрестоматиях реализуется региональный компонент. Продуманы задания, которые нацеливают учащихся видеть связи русской и казахской литератур. Так, персонаж пьесы-сказки Островского «Снегурочка» Мороз сопоставляется с героем Абая из стихотворения "Зима". Размышляя о нравственных ценностях, ученики сравнивают стихотворения В.Высоцкого и М.Шаханова на тему дружбы.

Вступительные статьи, предшествующие произведениям, создают у учащихся установку на чтение и анализ художественного произведения. В начале каждого из четырех разделов всех учебников помещены небольшие тексты, помогающие организовать восприятие учебной темы. Эти статьи переключают внимание обучающегося с одной темы на другую, стимулируют его интерес, раскрывают специфику данной темы (например, "Что такое нравственный выбор?", "Древним сказаньям внимая..." и др.). Помимо установочных текстов, в учебник включены небольшие статьи о писателях, готовящие школьников к восприятию и осмыслению изучаемого произведения. Составители учебника убеждены, что у школьников 12 – 14 лет уже нужно формировать представление о писателе как авторе, творце литературного произведения. Содержание статей не сводится к подробному изложению биографии писателя, поскольку это и не нужно делать в среднем звене, а преследует цель раскрыть неповторимость личности писателя, познакомить учащихся с наиболее яркими, запоминающимися фактами из его жизни, вызвать у них желание познакомиться с художественным произведением.

Особенно важно при изучении литературных произведений уделять внимание автору, особенностям художественного слова, стилю писателя. Обращение к новым методикам не исключает подходы и принципы традиционной методики. Например, Г.А.Гуковский в книге «Изучение литературного произведения в школе» обозначил этапы постижения художественного произведения, и первый назвал «наивным реализмом». «Наивнореалистическое восприятие литературы хорошо как первичный элемент юного восприятия, но нетерпимо как единственный элемент его. Ученики должны видеть в книге не только людей и события, но и отношение к ним автора» [2, 32]. Последней ступенью в постижении художественного произведения должна стать выработка собственного отношения к авторской позиции. Необходимо, чтобы школьники различали мир художественных произведений и реальный мир, учились соотносить свое понимание произведения с авторской позицией.

В учебниках реализуется принцип наглядности. Во-первых, все теоретические статьи иллюстрируются примерами из текстов. Во-вторых, в учебниках-хрестоматиях помещены

портреты писателей, фотографии культурных объектов и памятников. В-третьих, репродукции полотен известных художников не только расширяют культурные представления школьников, но и помогают понять специфику языков разных видов искусства. Наконец, в учебниках немало иллюстраций к изучаемым произведениям, которые сопровождаются вопросами и заданиями.

Учебники-хрестоматии направлены на культурное развитие школьников. В них прочерчиваются самые разные культурные связи: между изучаемыми произведениями, написанными на одну тему, но созданными в разные времена и в разных странах; между историческими событиями и литературными произведениями; между звучанием одной темы в разных видах искусства.

Авторы учебников стремятся познакомить учащихся со знаменитыми культурными объектами, связанными с именами великих писателей и поэтов. Рубрика "Литературные места России" предлагает интересный материал о Ясной Поляне Л.Толстого, Тарханах М.Лермонтова, дворянской усадьбе Спасское-Лутовиново И.Тургенева, имении Щелыково А.Островского.

Особое внимание уделяется связи литературы с другими видами искусства: живописью, музыкой, киноискусством, театром. В учебниках сформулированы задания и вопросы к музыкальным произведениям, к художественным или анимационным кинофильмам, которые рекомендуется прослушать или посмотреть ученикам.

В частности, предлагается сравнить повесть «Ночь перед Рождеством» Н.В.Гоголя с ее экранизацией («Вечера на хуторе близ Диканьки. Ночь перед Рождеством» режиссера А.Рои), размышляя над тем, насколько точно передали создатели фильма авторский замысел. В ходе изучения рассказа Л.Н.Толстого «Кавказский пленник» составляется киносценарий на тему «Побег Жилина из плена», что позволяет учащимся проникнуть в тайны кинематографа.

Работа с репродукциями картин И.Левитана «Золотая осень», «Цветущие яблони», Ф.Васильева «Летний жаркий день», И.Шишкина «Зимой в лесу», К.Юона «Русская зима», И.Грабаря «Мартовский снег» приобщает детей к искусству живописи на уроках по изучению лирики.

Прослушивание музыкальных фрагментов на уроках ("Декабрь. Святки" из цикла «Времена года» П.Чайковского, песни Леля из оперы "Снегурочка" Н.Римского-Корсакова и др.) помогает создать особую эмоциональную атмосферу на уроках, понять героев литературных произведений, развивает творческое воображение учащихся.

Цель всей этой работы – показать диалог литературы с другими видами искусства.

Методический аппарат учебников-хрестоматий ориентирован на развитие творческих способностей учащихся. Уже подчеркивалось, что при изучении каждой темы обязательной рубрикой в учебнике является раздел "Творчество читателя". Школьникам предлагается создание различных видов и жанров творческих работ: эссе, отзыв, сочинение, миф, рассказ, сравнительная характеристика, письмо герою произведения, предполагаемое интервью с писателем или литературным героем, создание сценария кинофильма, репортаж в газету, составление «линии эмоций» персонажа и т.д.

Большое внимание авторы учебников обращают на развитие творческого воображения учащихся. В основе многих заданий лежит стремление разбудить и активизировать фантазию детей, их эмоциональное восприятие, самостоятельность мысли. Уроки литературы не должны сводиться к чтению и пересказу прочитанного, важно развивать образное и логическое мышление учащихся, побуждать их думать над прочитанным, осознавать мотивы поступков героев, постигать в доступной мере мысли автора.

В учебниках и методических руководствах для учителя учтен принцип дифференцированного подхода в обучении. Вопросы и задания по сложности и характеру можно разделить на репродуктивные, обобщающие, поуровневые, аналитические, поисковые, творческие и т.д. Учебники дают отличную возможность для работы с детьми разного типа и уровня мышления, литературного развития. Курс литературы призван

стимулировать обучающегося, способствуя росту его личности. Разноуровневые задания позволяют ученикам погружаться в учебный материал в индивидуальном темпе, используя при этом удобные способы восприятия информации, что вызывает у учащихся позитивные эмоции и формирует положительные учебные мотивы. Рекомендуются разнообразные формы проведения коллективной работы с обсуждением проблемных вопросов, задания на самостоятельный поиск путей решения поставленной проблемной ситуации. Учитель и ученики найдут в учебниках много индивидуальных заданий, а также задания для работы в парах и группах разного состава. Различные типы групповых работ выделены особым значком. Задания повышенной сложности тоже помечены специальным значком.

Следует обратить особое внимание, что при изучении той или иной темы у учителя всегда есть право выбора заданий с учетом литературных способностей отдельных учеников и общего литературного развития конкретного класса. Составители учебников рассчитывали на дифференциацию, предлагая задания различных типов сложности.

С учетом возраста учащихся предлагаются виды игровой деятельности: игра в ассоциации, ролевая игра, "Волшебный сундук", "Реставратор", "Верно-неверно", "Собери текст" и др.

Учебники ориентированы на интерактивную технологию в обучении, когда учитель из монополиста знаний превращается в организатора получения информации и ее применения в решении разного рода проблем, а школьник из пассивного потребителя знаний – в активного участника процесса собственного обучения. Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, в ходе которого учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с одноклассниками.

Например, к интерактивным методам и приемам, рекомендованным авторами учебников, можно отнести дебаты, дискуссионные карты, "Шесть шляп", "Фишбоун" и др. Подобные методы позволяют взглянуть на любые литературные явления с нескольких сторон, взвешивать все «за» и «против», самостоятельно находить оптимальные решения.

Надо отметить, что в учебниках дано много заданий, направленных на развитие коммуникативных способностей учащихся. В частности, это коллективное составление коллажей и постеров, "письмо по кругу", "авторский стул". Постоянно используется рубрика "Элементы театра", где ученикам предлагаются инсценировки произведений, вхождение в роль того или иного героя, создание мизансцены и пр. При изучении каждой темы практикуется работа в парах и группах.

В учебниках и методических руководствах к ним рекомендованы такие приемы технологии развития критического мышления, как кластер, синквейн, диаграмма Венна, маркировочная таблица ЗХУ (знаю, хочу узнать, узнал), структурно-логические схемы, "Дерево предсказаний", конструирование «толстых» и «тонких» вопросов, дневники двойной записи «До и после», «Бортовой журнал», приемы РАФТ и ПОПС-формула, «Корзина идей», «Дискуссионная карта», «Двухчастный дневник», «Ромашка Блума», стратегия "Инсерт" (Чтение с пометками), "Кубик Блума" и др.

Ключевую роль в решении современных задач образования играет владение человеком информационно-коммуникационными технологиями (поиск, обработка и извлечение информации, создание презентаций, сайтов, блогов, аудио- и видеоматериала, обмен информацией и др.).

Авторы учебников активно внедряют в процесс обучения современные информационно-коммуникационные технологии, которые активизируют мотивацию учащихся в получении образования: создание слайд-презентаций по литературному произведению, виртуальные экскурсии по литературным местам при помощи мультимедийных ресурсов, создание виртуального литературного музея или экспозиции, создание галереи иллюстраций к произведению, буктрейлера, гипертекста.

Серьезное внимание в учебниках уделяется проектной технологии. Художественные проекты становятся мотивом и целью изучения произведения. Проектная деятельность

укладывается в парадигму личностно ориентированного обучения, так как при работе над проектом каждый ученик выбирает дело, наиболее соответствующее его интересам и возможностям. Участие в проекте подталкивает школьника к самостоятельному поиску информации, к чтению как художественной, так и научно-популярной, публицистической литературы, дает возможность ученикам на практике применить знания, полученные на уроках, воспитывает исследовательскую культуру, развивает навыки эстетического оформления и презентации результатов своего труда.

В процессе изучения литературы предлагается использовать индивидуальные и групповые проекты (по количеству участвующих), однопредметные и межпредметные (по исследуемому материалу), краткосрочные и среднесрочные (по продолжительности выполняемой работы).

В учебниках-хрестоматиях разработаны задания для проектов разных типов, отличающихся по форме и содержанию. Даны подробные рекомендации к выполнению художественных проектов «Заседание театрального художественного совета» по комедии Фонвизина «Недоросль», «Создание поэтического календаря» при изучении лирики природы, подготовка виртуальной экскурсии «Лев Толстой и Ясная Поляна».

Учебники направлены на формирование оценочной самостоятельности школьников, т.е. умений оценивать результаты своей учебной деятельности и работы одноклассников. Для достижения этой цели в учебниках используются различные формы самооценивания и взаимооценивания. Обучающийся должен знать требования к оценке работ разного вида. Они даются в специальных таблицах «Светофор» и «Оценочные смайлики». По предложенным критериям учащиеся могут оценить выразительное чтение наизусть своих одноклассников, коллективную работу в группе, умение пересказывать, давать характеристику герою произведения, писать творческие работы и т.д. Также ученик имеет возможность обратиться к таким формам самооценивания и взаимооценивания, как "Лист честных мнений", "Три момента и действие", "Паутинка", "Пять открытий уроков", "Трактат", "ХИМС", "Две звезды и желание", "Лестница успеха" и др.

В методических пособиях к учебникам учитель найдет методические указания к темам, а также планы проведения каждого урока. При составлении поурочных планов авторы опирались на базовую модель уроков по технологии развития критического мышления. Учтены ее основные этапы: стадия вызова (актуализации, побуждения), стадия осмысления (восприятия нового), стадия рефлексии (самооценки учащегося).

Все уроки построены с учетом целевых установок типовой учебной программы. Разделы программы состоят из подразделов, которые содержат в себе цели обучения в виде ожидаемых результатов: навыка или умения, знания или понимания. Данные рекомендации учитывались авторами при разработке каждого урока.

Среди методических приемов авторы особенно выделяют прием "медленного чтения", при котором читатель, погружаясь в текст, раскрывает многие незаметные на первый взгляд художественные детали произведения, особенности языка писателя.

В методических пособиях даны разработки таких нестандартных уроков, как урок-мастерская, урок-презентация, урок-практикум, урок-театральное представление, урок "чтение с остановками", урок с элементами литературного суда, урок по составлению киносценария, урок-путешествие, урок-литературная композиция, урок-устный журнал и др.

ВЫВОДЫ

В заключение хочется сказать, что учебники-хрестоматии "Русская литература" для 5 – 7 классов ориентированы на диалог, сотворчество учителя и учеников в постижении литературы. С учетом современных требований школьного образования в них проложены маршруты для чтения и понимания художественной литературы. Авторы надеются, что учебник будет подвигать к размышлению и творчеству не только учеников, но и учителя-словесника, который привнесет в предложенный учебный и методический материал свой опыт, свою неповторимую индивидуальность.

Создать идеальный учебник литературы, который гармонично содержал бы в себе научное и эмоциональное начала, трудно, особенно в условиях реформирования литературного образования. Главное, что опыт создания новых учебников существует, и учителю есть что сравнивать. Последнее слово всегда принадлежит учителю-практику, потому что от него зависит будущее образования, интеллектуальный и нравственный уровень вступающих в жизнь поколений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Типовая учебная программа по предмету «Русская литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. – <https://multiurok.ru/>

2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. – Тула: Автограф, 2000. – 224 с.

Н.П. Локтионова, Г.В. Забинякова

Білім берудің мазмұнын жаңарту тұрғысында әдебиет бойынша жаңа мектеп оқулықтары

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

Мақалада мектепте білім беруді реформалаумен байланысты материалдар ұсынылған, нақты айтқанда әдебиеттік білім мазмұнын жаңарту туралы баяндалған. Осы жұмыста типтік оқу бағдарламасына сәйкес жасалған жалпы білім беретін мектептердегі 5-7 сынып оқушыларына арналған «Орыс әдебиеті» хрестоматия-оқулықтары мен оларға әдістемелік құралдар туралы толық талдау берілген. Мақалада оқу-әдістемелік кешеннің әдістемелік аппараты, мақсаты мен міндеттері, мазмұны мен құрылымы қарастырылады. Авторлар ұсынған әдістеменің негізінде білім беру үдерісінің белсенділік және құзіреттілік тәсілдері, дифференцияланған және дербестендірілген әдістері, жоба әдістері сонымен қатар әдебиеттік білім берудегі заманауи ақпараттық технологиялар жатыр.

N.P. Loktionova, G.V. Zabinyakova

New schoolbooks on literature in the context of updating the content of education

^{1,2}Sh.Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau, Kazakhstan

The article presents material related to the reform of school education. This paper provides a detailed analysis of reading books "Russian literature" for grades 5-7 of secondary schools, prepared in the framework of the model curriculum, as well as teaching aids for them. The content and structure, goals and objectives, methodological apparatus of educational and methodical complexes are considered. The methodology proposed by the authors is based on the activity and competence approaches, the differentiation and personalization of the educational process, the method of projects, as well as modern information technologies in literary education.

Рахметова Ш.С.

докторант 1 курса специальности 6D011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: Rakhmetova_Shnar@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РЕФОРМЫ КАЗАХСТАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена понятию профессиональная компетенция. В частности рассмотрена профессиональная компетенция учителя иностранного языка на современном этапе Казахстанского образования. В условиях инновационного развития экономики и общества происходят коренные изменения в системе образования: предлагается вариативное содержание образования, появляются новые педагогические технологии, современные концепции и идеи. Специальность «Иностранный язык: два иностранных языка» становится все больше востребованной в обществе. Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях, в том числе в образовательных организациях высшего профессионального образования. Владение иностранным языком в профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда. Исследования, посвященные изучению понятия профессиональной компетентности учителя в целом и профессиональной компетентности учителей иностранного языка в частности показывают, что существует многообразие современных подходов, трактовок и определений понятия профессиональная компетентность.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, компетентность, компетентностный подход, иностранный язык, методы обучения, образовательная парадигма, иноязычное образование, профессиональное образование, современные подходы, когнитивные аспекты.

ВВЕДЕНИЕ

«Образование как ключевой инструмент построения наукоемкой экономики должно ориентироваться на новое качество всех уровней системы образования». «Система образования должна давать не только знания, но и необходимые навыки их применения на практике, постоянно внедрять современные методы обучения, активно использовать информационно-коммуникационные технологии». - Н.А. Назарбаев (Евразийский форум развивающихся рынков «Вхождение Казахстана в 30-ку наиболее развитых государств мира») [1].

В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предполагаются новые подходы, иное право, другие отношения, и, конечно, иной педагогический менталитет.

В условиях инновационного развития экономики и общества в целом происходят коренные изменения в системе образования: предлагается вариативное содержание образования, появляются новые педагогические технологии, современные концепции и идеи. Крайне важным становится вопрос о формировании личностных профессионально значимых качеств учителя. Эти качества учителя непосредственно связаны и ориентированы на

результат деятельности образовательного учреждения высшего профессионального образования.

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана, во втором разделе «Повышение качества жизни», в четвертом пункте говорится о «Статусе педагога» «...На рынке должны остаться только те из них, которые обеспечивают высокое качество образования» - Н.А.Назарбаев [2].

Качество подготовки специалистов на современном этапе развития высшего профессионального образования оценивается через такие показатели как компетентность, самостоятельность, готовность к принятию решений в ситуациях альтернативного выбора, умение адаптироваться в быстроменяющихся политических, социальных и производственных условиях, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту. В этой связи, содержание и технологии вузовского образования ориентированы на определение и формирование совокупности специальных знаний, умений и опыта деятельности, что, согласно новому образовательному стандарту, составляет набор общекультурных и профессиональных компетенций, овладение которыми характеризует компетентность будущего специалиста в целом.

На сегодняшний день, современное профессиональное педагогическое образование в качестве методологической основы использует компетентностный подход. Многие ученые (Гальскова Е.Д., Соловова Е.Н., Сафонова В.В. и др.) сходятся во мнении, что это наиболее востребованный способ подготовки будущих учителей. С.С. Кунанбаева в своей монографии «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования» отмечает, что в настоящих условиях «кардинально меняется и усложняется сущность и содержание понятия «профессиональное образование»... «В современных условиях профессиональное образование призвано формировать нового специалиста для качественно нового уровня инновационно-профессионального потенциала страны, способного придать новый импульс трансферу технологий в стратегическом развитии страны» [3].

В настоящее время компетентным скорее можно назвать не специалиста, обладающего энциклопедическими знаниями, а человека, который умеет применить имеющиеся у него знания к реальным жизненным ситуациям.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Специальность «Иностранный язык: два иностранных языка» становится все больше востребованной в обществе. Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях, в том числе в образовательных организациях высшего профессионального образования. Владение иностранным языком в профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда.

Новый статус учителя иностранного языка ставит задачу существенной модификации профессиональной подготовки педагогических кадров, обновления содержания и технологии лингвистического образования, повышения качества высшего образования. Для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности учитель иностранного языка должен не только в совершенстве овладеть иностранным языком, но и обладать базовым уровнем профессиональной компетентности [2].

Компетентность и компетенция, считает В.А. Метаева, являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [4].

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 90-е годы прошлого века. С того времени этой проблемой стали заниматься такие исследователи как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.И. Руднева, Г.Н. Стайнов и другие. Также вопросы формирования профессиональных компетенции рассматривались в психолого-педагогической литературе А.В. Аниськиным (2010), Е.С. Бессмельцевой (2008),

А.В. Гамовым (2008), Г.Р. Гарафутдиновой (2008), Э.Ф. Зеер (2005), И.А. Зимней (2003), В.М. Ростовцевой (2009), А.В. Хуторским (2003) и другими [5].

Профессиональная компетентность (от латинского «принадлежность по праву») в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова дается в двух значениях:

- во-первых, это круг вопросов, явлений, в которых личность обладает авторитетностью, познанием, опытом;

- во-вторых, это круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов, явлений [6, с. 839].

Анализ соответствующих исследований свидетельствует о том, что практически все они изучают процесс формирования профессиональных компетенций в контексте обучения основам специальности или специальным дисциплинам. Прежде всего, это объясняется тем, что термин «профессиональная компетенция» подразумевает принадлежность к профессии и, следовательно, к тем профессиональным знаниям, умениям, навыкам, производственному и социальному опыту, которые обеспечивают ее профессиональное функционирование. Также под профессиональной компетентностью учителя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Исследования, посвященные изучению понятия профессиональной компетентности учителя в целом и профессиональной компетентности учителей иностранного языка в частности показывают, что существует многообразие современных подходов, трактовок и определений понятия профессиональная компетентность. Ниже рассмотрены некоторые из них.

По определению А.В. Хуторского, «компетенция это - готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность же - это совокупность личностных качеств (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере. Компетентность учителя иностранного языка - это комплекс профессиональных и личностных качеств (компетенций) педагога, которая определяет эффективность его педагогической деятельности» [7, с. 59].

Как отмечает В. И. Михеев, «профессиональная компетентность - это психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [8, с. 15].

Согласно А.К. Марковой, профессиональная компетентность включает в себя пять сторон трудовой деятельности учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога, обученность (обучаемость) и воспитанность (воспитуемость).

Каждая из этих сторон состоит из следующих компонентов: педагогические знания (сведения из психологии, педагогики о сущности труда учителя, особенностях его педагогической деятельности, общения, личности, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях), умения (действия, выполненные на достаточно высоком уровне), профессиональные психологические позиции (устойчивые системы отношений учителя к ученику, к коллегам, к себе, определяющие его поведение, выражающие его самооценку, уровень профессиональных притязаний и тесно связанные с мотивацией учителя, осознание смысла своего труда), психологические особенности (качества), затрагивающие его как познавательную сферу (педагогическое мышление, рефлексия, самооценивание, наблюдательность), так и мотивационную (целеобразование, мотивы, интересы личности).

Согласно Г.М. Коджаспировой профессиональная компетентность учителя подразумевает владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, которые формируют личность учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания в ходе непосредственной педагогической деятельности, педагогического общения [9]. Профессиональная компетентность учителя базируется, по мнению

Н.В. Кузьминой, на фундаментальном научном образовании, эмоциональном отношении к педагогической деятельности, владении учителем технологией педагогического труда [10].

Е.Н. Соловова определяет профессиональную компетентность как «совокупность профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному росту» [11].

По мнению Т.Б. Сребровской, профессиональная компетентность учителя иностранного языка представляет собой интегративную совокупность качеств учителя, отражающую уровень его личностного, социально-нравственного опыта, определяющую готовность педагога к развитию и совершенствованию профессиональной деятельности, осознанное владение языковыми средствами выражения смысловых отношений [12].

Очевидно, что профессиональная компетентность не может выражаться одним определением, однако, для педагогов осуществляющих профессиональную подготовку студентов важно само понимание сущности «профессиональной компетентности», формируемой в ходе аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности и при прохождении педагогической практики в различных типах образовательных учреждений при личной заинтересованности обучаемого.

В свою очередь, профессионально-педагогическую компетентность учителя иностранного языка можно понимать как системное свойство личности, которое характеризует его сформированную иноязычную компетенцию, приобретаемые профессиональные умения и навыки, а также личностный опыт и образованность, уверенность в себе и способность учителя достигать значимые результаты в профессиональной деятельности. Несомненно, в полной мере профессиональная компетентность проявляется лишь у работающего учителя, но фундаментальные основы данной компетенции формируются уже в период обучения в педагогическом вузе.

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка может включать в себя ряд составляющих обобщенных ключевых компетенций, представленных предметной и общепедагогической компетенциями. В свою очередь, предметная компетенция, состоит из:

- лингвистической компетенции (обеспечивающей овладение студентами языковыми знаниями и речевыми навыками: фонетическими, лексическими, грамматическими);
- социолингвистической компетенции (формирующей способность студента целенаправленно использовать языковые и речевые единицы в зависимости от изменяющихся условий коммуникации);
- социокультурной компетенции (формирующей способность будущего учителя иностранного языка к участию в диалоге культур на основе осознания универсалий и специфики культурных контекстов);
- стратегической компетенции (формирующей способность студента применять компенсаторные стратегии для осуществления коммуникации при условии недостаточности языковых средств);
- дискурсивной компетенции (формирующей способность студента продуцировать и понимать речь, для которой характерна определенная организованность: последовательность, логика, связность и т. д.);

Общепедагогическая компетенция может быть представлена:

- социальной компетенцией (формирующей способность студента иметь гражданскую позицию, нравственные и эстетические и ценности и т.д.);
- психолого-педагогической компетенцией (формирующей способность будущего педагога применять знания, полученные в ходе изучения педагогики и психологии);
- методической компетенцией (формирующей способность применять не только теории и актуальные интерактивные модели обучения иностранному языку, но и способность будущего учителя разработать и апробировать собственную методическую систему).

Профессиональную компетентность в рамках функционально-деятельностного подхода исследовали Д.М. Гришина, Н.В. Кузьмина, А.К. Марковой, Н.В. Матяж. Согласно этому подходу, компетентность рассматривается как теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций. При этом в фокусе внимания - функциональная сторона педагогической деятельности.

Согласно аксиологическому подходу, образовательная ценность профессиональной компетентности в том, чтобы ввести человека в общекультурный мир ценностей. В свою очередь это позволит ему реализовать себя как специалиста и профессионала.

Универсальный подход делает попытку объединить профессиональную компетентность с базовой квалификацией специалиста, при этом позволяет человеку сориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных специализацией. Это позволяет человеку быть социально и профессионально мобильной личностью, быть открытым к изменениям, заниматься творческим поиском, быть способным к самовыражению, самосозиданию, самообразованию. Согласно личностно-деятельностному подходу рассматривается профессиональный труд педагога, в процессе которого личность взаимодействует с другими людьми и воздействует на них.

Интегративный подход предполагает включение в единое методологическое пространство следующих подходов: системный, личностный, коммуникативно-деятельностный, аксиологический, культурологический, антропологический подходы. Интегративный подход объединяет элементы знаний об учителе в единое исследовательское поле, раскрывает многогранность и сложность феномена профессиональной компетентности учителя иностранного языка во всех его существенных проявлениях: социальном, профессиональном, культурологическом.

Так, системный подход ориентирован на выделение инвариантных, системообразующих связей и отношений, на изучение того, что в структуре и содержании профессиональной компетентности учителя является устойчивым, носит общий характер, а что - специфическим, переменным.

Личностный подход направлен на признание и учет личностно значимых характеристик, свойств, качеств педагога в его профессиональной деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает активную роль личности педагога по формированию своей «Я-концепции», утверждению себя на практике.

Аксиологический (ценностно-смысловой) подход базируется на убеждении в позитивном потенциале человека, его творческих возможностях и саморазвитии на основе внутреннего духовно-ценностного содержания конкретного бытия в его целостности.

Культурологический подход задает социально-гуманистическую программу деятельности. Антропологический подход важен тем, что обеспечивает системное использование данных всех наук о человеке как субъекте и объекте воспитания.

Феномен профессиональной компетентности учителя иностранного языка можно рассматривать в нескольких измерениях одновременно: как подсистему культуры и форма деятельности, механизм профессиональной социализации и особую реальность становления, развития, самореализации индивида. Такой методологический подход позволяет провести научный анализ профессиональной компетентности учителя иностранного языка, а также в полной мере учитывает ее специфику [13].

ВЫВОДЫ

Специфика профессиональной деятельности учителя иностранного языка заключается в том, что он обязан решать не только целый спектр профессионально-образовательных, культурно-просветительских, исследовательских и проектных задач. Готовность педагога к эффективному построению процесса обучения иностранному языку, к формированию у обучающихся адекватной современной ситуации картины мира должно основываться на принципах интеграции его личности в мировую и национальную культуру, то есть на способности к межкультурному общению с учетом приобретенных качеств. Педагогическая

специальность, требует значительной суммы профессиональных знаний, а также профессиональных навыков и умений обучающей деятельности. Наличие сформированных профессиональных компетенций имеет особое значение для учителей иностранного языка. Формирование профессиональных компетенций учителей осуществляется в процессе их обучения дисциплинам предметной подготовки в вузе.

Выбор данных компетенций обоснован спецификой современного иноязычного образования и предмета «Иностранный язык». Все виды компетенций находятся в непосредственной взаимосвязи, но первичным организующим звеном содержания профессиональной компетенции учителя иностранного языка считается общепедагогическая компетенция.

Таким образом, профессиональная компетенция учителя иностранного языка представляет собой нормативную модель, отображая научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков способов деятельности и выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности.

Предполагается построить такую модель учителя иностранного языка, которая бы базировалась на более широком круге компетенций, связанных с современным уровнем развития общества, введением новых доктрин и изменений в имеющуюся систему обновленного содержания обучения иностранному языку. Данная модель должна основываться на широком спектре базовых и профессиональных дисциплин, способствующих подготовке специалиста на основе современных достижений педагогики, психологии, социологии и методики преподавания иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Доклад Главы государства Н.А. Назарбаева на Евразийском форуме развивающихся рынков «Вхождение Казахстана в 30-ку наиболее развитых государств мира». 10.09.2013 г.
- 2 Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 05.10.2018 г.
- 3 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. С.С. Кунанбаева. Алматы, 2014. – 208 с.
- 4 Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность//Педагогика. - 2006. - №3.
- 5 <http://infourok.ru>.
- 6 Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ; Государственное издательство иностранных и национальных слов.- М., 1935-1940. – 1574 с.
- 7 Хуторский А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. -2003.-№2.- 90с.
- 8 Михеев В.И. Методы измерения в педагогике: Учебное пособие. – М. «Логос», 2003. – 64 с.
- 9 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 176 с.
- 10 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1990.-218с.
- 11 Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранных языков: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
- 12 Серебровская Т.Б. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка. Учебное пособие. Орск . 2014. -124с.
- 13 Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов// Иностранные языки в школе. – 2000. - №5. – 88с.

Рахметова Ш.С.

Қазақстандық білім реформасының қазіргі кезеңінде шет тілі мұғалімінің кәсіби біліктілігі

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

Бұл мақала кәсіби құзыреттілік тұжырымдамасына арналған. Атап айтқанда, Қазақстандық білім берудің қазіргі кезеңінде шет тілі мұғалімінің кәсіби біліктілігі қарастырылады. Экономика мен қоғамның инновациялық дамуы жағдайында білім беру жүйесінде түбегейлі өзгерістер орын алады: білім берудің өзгермелі мазмұны, жаңа педагогикалық технологиялар, қазіргі заманғы ұғымдар мен идеялар пайда болады. «Шет тілі: екі шет тілі» мамандығы қоғамда кеңінен танымал болып келеді. Шет тілін оқыту - барлық деңгейдегі мамандарды кәсіби даярлау жүйесінің негізгі элементтерінің бірі, оның ішінде жоғары кәсіптік білім беретін оқу орындарында. Еңбек нарығында бәсекеге қабілетті адам болу үшін шет тілін меңгеру қажет. Жалпы алғанда, мұғалімнің кәсіптік құзыреттілігі тұжырымдамасын және шет тіл мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін зерттеуге арналған зерттеулер, кәсіби біліктілік тұжырымдамасының қазіргі заманғы тәсілдерінің, түсіндірмелерінің және анықтамаларының алуан түрлерінің бар екенін көрсетеді.

Sh.Rakhmetova

Foreign language teacher's professional competence at the present stage of the reform of Kazakhstan education

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University
Kokshetau city, Kazakhstan

This article is devoted to the concept of professional competence. Particularly, a foreign language teacher's professional competence at the modern stage of Kazakhstan education is considered. Under the conditions of the innovative development of the economy and society, fundamental changes are taking place in the education system: the variable content of education is proposed, new pedagogical technologies, modern concepts and ideas appear. The speciality "Foreign Language: Two Foreign Languages" is becoming increasingly popular in society. Teaching a foreign language is one of the main elements of the system of specialists' professional training at all levels, including in educational institutions of higher professional education. Proficiency in a foreign language is necessary in order to be a competitive person in the labor market. Researches devoted to the study of the concept of the teacher's professional competence in general and foreign language teachers' professional competence in particular show that there is a variety of modern approaches, interpretations and definitions of professional competence concept.

Г.Т. Фаткиева¹, А.А. Сабдина², К.И. Большина³

¹кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской филологии и библиотечного дела, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: fatkieva_2006@mail.ru

²учитель начальных классов, Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления г.Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: a_sabdina@mail.ru

³ старший преподаватель, Многопрофильный колледж при Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, e-mail: kalam.62@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ В НИШ Г. КОКШЕТАУ)

В статье рассматриваются вопросы внедрения и развития метода языкового погружения в Назарбаев Интеллектуальных школах РК. Языковое погружение – это один из наиболее действенных методов двуязычного обучения. Его преимуществом и сильной стороной являются системность, методическое единство и научная основа. Метод языкового погружения отражает факты свободного владения казахским языком и функционирования русского и английского языков в языковой компетенции школьников.

Ключевые слова: полиязычие, речевое поведение, языковая компетенция, языковое погружение, мультилингвизм, языковая политика.

ВВЕДЕНИЕ

Общеизвестно, что школьное образование занимает особое место в формировании личности в юном возрасте. Школа закладывает основы психологической устойчивости и потенциал к дальнейшему развитию. Развитие языкового потенциала обучающихся необходимо начинать с раннего возраста. Анализ ученых показывает, что именно активное изучение языков необходимо формировать в начальном звене, либо, начиная с дошкольного возраста. Правильная методика изучения нескольких языков – это результат формирования и функционирования у потенциального обучающегося билингвального поля.

Языковая компетенция полиязычной личности за последние десятилетия стала актуальным объектом лингвистической, а также междисциплинарных наук. В связи с этим динамика развития современной языковой ситуации вызывает особый интерес не только у лингвистов, но и является актуальной задачей для историков, социологов, политологов, государственных работников.

В настоящее время дву- и многоязычные индивиды составляют большую часть мирового сообщества. Полиязычная личность стала многочисленным компонентом языкового пространства любой страны, отражающая жизнь языка в синхронии и диахронии. Мы живем в поликультурном государстве, где на официальном уровне функционируют два языка. Правительство нашей страны ведет актуальную языковую политику для сохранения и функционирования языков в Республике Казахстан.

«Отдельной, очень важной с точки зрения распространения и сохранения языков сферой является система образования. Есть две основные формы для реализации языковой политики в образовании: то, на каком языке (каких языках) ведется обучение, и то, каким языкам и сколько лет и часов обучаются на данном уровне образования. По отношению к

обоим вопросам во многих странах государство предоставляет тот или иной выбор между языками: есть школы, где обучение организовано как на титульном языке, так и на других языках, а есть школы, где преподаются разные неродные и иностранные языки» [1, 12].

Изучая другие языки, мы расширяем свой мир. Сегодня метод языкового погружения дает возможность выучить обучающимся языки, которые для носителя языка не были функционально первыми. Но именно, и такая особенность дает уникальную возможность для понятия и признания родного языка.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В 2013 году впервые в Назарбаев Интеллектуальных школах Казахстана (г. Кокшетау, г. Талдыкорган) введена методика внедрения метода языкового погружения.

Цель метода языкового погружения – дать равноценные знания на хорошем уровне, как на функционально обязательном языке, так и на государственном, а также и на любом иностранном.

Языковое погружение является одним из наиболее эффективных способов двуязычного обучения, а в перспективе и многоязычного. Его преимущество и сила состоит в систематической, методологической последовательности.

Впервые метод языкового погружения был использован в 1965 году в г. Монреале (Канада). Метод языкового погружения – это метод обучения второму языку, при котором само обучение ведется полностью или частично на изучаемом языке. Источники показывают, что данный эксперимент оказался удачным в Канаде и начал активно распространяться в других странах. В последнее время метод языкового погружения активно используется для изучения иностранных языков.

В настоящее время данная программа активно используется в шести странах: Финляндия, Япония, Испания, США, Австрия, Эстония, а также стал актуальным и в Казахстане.

Важно отметить, что изучая другие языки, мы расширяем свой мир. Метод языкового погружения дает возможность выучить обучающимся новые языки, которые для носителя языка не были функционально первыми.

В классах языкового погружения учатся дети разных национальностей, для некоторых из них казахский язык является родным, и для некоторых – неродным. Но именно, и такая особенность дает уникальную возможность для понятия и признания родного языка.

Метод языкового погружения открывает перед учащимися больше карьерных возможностей, помогает лучше понять свою культуру и культуру других стран и народов. Координатором внедрения данного метода в школах НИШ Казахстана является эстонская школа языкового погружения.

Эстонская программа погружения вызывает большой интерес и является хорошим фундаментом для Казахстана в целях реализации функционирования государственного и одного из иностранных языков. На сегодняшний день на протяжении 4-х лет данная программа функционирует и формирует в языковом сознании учащихся функционирование трех языков: казахского, русского и английского.

В одном из своих выступлений президент нашей республики Н.А. Назарбаев отметил, что все казахстанцы должны приложить все усилия для дальнейшего развития казахского языка, который является главным фактором объединения всех казахстанцев. А также президент выделил, что всем нам необходимо создать благоприятные условия, чтобы представители всех проживающих в стране народностей могли свободно говорить, обучаться на родном языке и развивать его.

Именно метод языкового погружения, начиная с раннего возрастного периода, дает полную возможность овладения казахским языком. Это та форма полиязычного образования с целью углубленного изучения казахского языка. Следует отметить, что среди учеников классов языкового погружения не зависимо от национальности, языковая компетенция

личности на первых порах обучения состояла практически из одного языка – русского языка. Он для школьников является доминирующим, зависит от продуктивности и частоты его использования в коммуникативной среде необходимой для общения коммуниканта. «Именно данный язык является в жизни индивида функционально основным (ФОЯ), то есть таким, с помощью которого личность умеет решать максимально большее количество коммуникативных задач в общении с самыми разными адресатами, говорящими на данном языке. В таком случае другой язык (или другие языки) можно охарактеризовать как функционально непервый (ФНЯ), то есть обладающий меньшим масштабом языковых средств, меньшей коммуникативно стилиевой парадигмой, меньшим числом функциональных субкодов национального языка и меньшим набором освоенных жанров речи» [2, 34].

Анализ теоретико-методологической базы показывает, что «функционально обязательный язык может быть как родным, то есть усвоенным с рождения, так и приобретенным, выученным позднее, но в силу обстоятельств вытеснившим родной язык личности на функционально непервое место. Точно также функционально непервый язык может быть как родным, так и приобретенным» [2, 35]. Именно данную закономерность мы наблюдали среди учеников, обучающихся в классах с языковым погружением.

Следовательно, для учеников 1, 2-х классов погружения казахский язык являлся функционально непервым. Результатом того, что метод языкового погружения работает, является тот факт, что у обучающихся уже к третьему, четвертому году обучения языковая компетенция состоит из двух функционально обязательных языков: русского и казахского.

То есть у учащихся данной программы из года в год языки закрепляются и начинают одинаково функционировать. Наблюдения над речью и поведением школьников показывают, что у них происходит переключение кодов, они в зависимости от языковой ситуации и думают на том языке, на котором в тот момент разговаривают.

Например, приведем пример из наблюдений. Ученики 4 «А» класса Назарбаев Интеллектуальной школы города Кокшетау в беседе на казахском языке и думают на казахском языке, в беседе на русском – думают на русском. В беседе на английском – думают на русском. То есть приведенные данные свидетельствуют о том, что ученики уже являются билингвами. В их языковом сознании происходит переключение кодов.

В первый год обучения эстонским коллегам был задан вопрос: «Будут ли дети переключаться с русского языка на казахский?» На который был получен положительный ответ. Действительно, это программа сработала.

В настоящее время происходит такая реакция и с английским языком. Дети еще не думают на нем, но очень легко его воспринимают и заинтересованы в его изучении. Необходим еще период времени, чтобы все три языка одинаково закрепились в их сознании, и они легко смогли ориентироваться в каждом языке. Такой результат приведет к тому, что все три языка будут для них функционально обязательными, таким образом, выпускники программы языкового погружения станут мультилингвами.

Но в реализации данного прогноза обязательно необходима языковая среда, которая будет отражать реалии современного общества.

На первом периоде обучения были сложности в адаптации к данному методу. Родителям казалось, что их дети не справятся с поставленной задачей. Непонимание казахского языка, неумение полностью раскрыться – это, возможно, была проблема на первых порах обучения во всех классах с языковым погружением. Но умелое владение ситуацией, рациональное использование методики языкового погружения из года в год показывают свои положительные результаты. Именно метод языкового погружения является одним из успешных методов системы образования и должен стать неотъемлемой и естественной частью системы образования РК.

В чем же заключается успех данной программы, каковы ее перспективы, почему ученики уже свободно говорят и думают на государственном языке? Дело состоит в том, что в реализации данного метода разработана определенная методика, которая позволяет данному механизму сработать:

1. В программе языкового погружения не менее 50% предметов преподается/изучается на неродном языке;
2. один учитель – один язык;
3. интегрированное обучение и учеба в сотрудничестве:
 - изучение языка поддерживается на уроках по всем предметам;
 - используется тематическое и проектное обучение;
 - усвоение предмета (напр., география, история) поддерживается на уроках языка;
 - в учебе одно из основных мест занимает принцип взаимного обогащения;
 - в учебном процессе постоянно присутствует обратная связь.

Важно отметить, представленные пункты легли в основу реализации данного метода. Именно «погружение в язык» создает благоприятную атмосферу для эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности школьника в процесс обучения. Весь накопленный за предыдущие годы запас знаний, до «погружения» хранящийся где-то в пассиве, за дни «погружения» активизируется. Изученные ранее слова, выражения, правила «всплывают из пассива» и начинают функционировать в языковом потоке речи. Школьники легко справляются с языковым барьером

Именно поэтапное, разделенное изучение каждого языка отдельно в учебном году дает успех в реализации программы. Одновременное изучение сразу всех трех языков не дало бы такого результата.

Интенсивное изучение только казахского языка в первые два года обучения – хороший результат, который уже является основой языкового погружения. Поэтапное подключение русского и английского языков – это возможность закрепления, сохранения и дальнейшего функционирования данных языков. Конечно, успех реализации программы языкового погружения зависит, в первую очередь, от учителя, который должен быть творческой личностью, проявлять особый интерес и любовь к своему делу, использовать инновационные приемы обучения. Именно данные характеристики – один из успехов реализации данного метода.

Правильный подбор педагогических кадров, профессиональная подготовка – это те критерии, которые сегодня есть в классах погружения. Важно отметить, что компетентный подход педагога к своему делу – это результат того, что обучающиеся с особой любовью и ответственностью относятся к процессу обучения, к своей школе. На протяжении всего периода практически у школьников не возникает желания пропустить занятия, нет страха перед школой, они заинтересованы в овладении новых знаний.

Проектная работа в командах воспитывает у них здоровую конкуренцию, тем самым расширяет их кругозор. Таким образом, для успешной реализации метода языкового погружения необходима позитивная атмосфера, доверительное общение с учениками, с их родителями, с коллегами, руководством. Что и действительно наблюдается в классах погружения НИШ г. Кокшетау.

Педагоги мастерски подходят к своему делу, повышают мотивацию учебно-познавательной деятельности в детях. В первый год обучения у родителей была тревожность в успешной реализации данного метода, но сегодня с уверенностью можно отметить, что данный страх рассеялся, обучающиеся стали самостоятельными и увлеченными в процесс обучения.

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что в настоящее время на протяжении 4-х лет мы видим результаты реализации метода. Метод языкового погружения отражает факты свободного владения языком и функционирования казахского языка в языковой компетенции школьников, проявления интереса к русскому и английскому языкам, заинтересованности в предметах, а также формирует развитие у школьников личностных качеств, общекультурных и профессиональных (проектных, научно-исследовательских, коммуникативных,

организационно-управленческих, критико-экспертных, педагогических) компетенций, развитие навыков их реализации в практической деятельности (проектной, научно-исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой, критической, экспертной, педагогической) в соответствии с требованиями законодательства страны.

Данный метод обеспечивает реализацию государственного образовательного стандарта, образовательных потребностей и запросов обучающихся, отвечает потребностям рынка труда, подготавливает высококвалифицированных и конкурентноспособных обучающихся, готовых продолжить свое образование в школе высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Мустайоки А. Языковая политика Европы. // Язык, культура, диаспора: казахи Европы. Коллективная монография. – Кокшетау: Келешек-2030, 2014.

2 Пуссинен О. Типы коммуникативных неудач при владении русским языком в качестве функционально непервого // Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации: сборник статей / отв. ред. Н.Б. Вахтин. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. – С. 32-69.

Г.Т. Фаткиева, А.А. Сабдина, К.И. Большина

Қазіргі Қазақстандық көптілді ортада оқушылардың сөйлеу әрекетінің ерекшеліктері (Көкшетау қаласындағы НЗМ-де тілдік ортаға батыру әдісін іске асыру материалдары негізінде)

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
Назарбаев Зияткерлік мектебі

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетіндегі
көпсалалы колледж
Көкшетау қ., Қазақстан

Мақалада ҚР-сы бойынша Назарбаев зияткерлік мектептеріне тілдік әдістемені енгізу және дамытуды тереңдету мәселесі қарастырылған. Тілді тереңдетіп оқыту – екі тілді қатар үйретудегі ең бір тиімді әдіс. Оның басымдылығы мен артықшылығы жүйелілігінде, әдістемелік бірлігінде және ғылыми негізінде. Тілді тереңдетіп оқыту әдістемесі қазақ тілін еркін меңгерудегі оқушылардың тілдік құзыреттілігін және орыс, ағылшын тілдерін терең үйретудегі қызметін арттыра түсетіндігі туралы мәселе қарастырылған.

G.T. Fatkueva, A.A. Sabdina, K.I. Bolshina

Features of speech behavior of schoolboys in the polilingual environment of modern Kazakhstan (on the material of the implementation of the method language dive in NIS Kokshetau)

Sh.Ualikhanov Kokshetau State University

Nazarbayev Intellectual School

Multidisciplinary College at Kokshetau State University

Kokshetau, Kazakhstan

The questions of implementation and development of the method of language immersion in Nazarbayev intellectual schools of RK are considered in this article. Language immersion is one of the most efficient methods of bilingual training. The systemacity, methodical unity and a scientific basis are its benefit and strength. The method of language immersion reflects the facts of speaking Kazakh fluently and functioning of the Russian and English languages in language competence of school students.

К.С. Якубаева, А.С. Айтпаева

кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: k.s.yakub@mail.ru

старший преподаватель, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: asaitpay@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русскому языку на этапе предвузовской подготовки, связанной с формированием аудитивных навыков и умений в учебно-профессиональной сфере общения.

В статье описывается система упражнений, которая построена на конкретном лексико-грамматическом материале по научному стилю речи и предусматривает формирование навыков различения, узнавания и семантизации единиц учебного материала, речевых механизмов, умений воспринимать речь однократно или в естественном темпе и умений, необходимых для решения коммуникативных задач.

В системе упражнений выделяются условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения. Условно-коммуникативные упражнения снимают фонетические, лексические и грамматические трудности, развивают механизмы речи. Коммуникативные упражнения направлены на содержание речевого высказывания, выявление общего его содержания или его частей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), аудирование, иностранные студенты, учебно-профессиональная сфера общения, упражнения.

ВВЕДЕНИЕ

Важной задачей для иностранных учащихся факультетов предвузовской подготовки является овладение русским языком в объеме, необходимом для обучения на основных курсах вузов по выбранной специальности. В соответствии с учебной программой студенты-иностранцы должны уметь воспринимать на слух информацию, необходимую для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере (УПС), приобрести навыки и умения, которые в дальнейшем обеспечат им успешное овладение устной и письменной научной речью.

Анализ работ ученых-методистов (Е.И.Мотина, Н.И.Соболева и др.) и многолетний опыт работы с иностранной аудиторией показал, что студенты-иностранцы испытывают большие трудности в понимании и усвоении материала специальности. Отмечено, что первокурсники владеют теоретическими основами русской грамматики, имеют необходимый запас лексики, но плохо воспринимают русскую речь на слух и поэтому недостаточно хорошо понимают содержание лекций по специальным дисциплинам.

Вопросам обучения аудированию иностранных студентов посвящен ряд исследований: обучение аудированию русской речи на начальном этапе (Н.А.Высотская, Р.П.Неманова, Е.В.Сорокина, А.В.Рябокоть); анализ лекторской речи с целью обучения иностранных студентов ее пониманию и требованиям, предъявляемых к учебному аудиотексту (Н.И.Соболева, Р.С.Кузина, Г.В.Колосницына); обучение профессиональному общению и аудированию лекций на среднем этапе овладения русским языком (А.Ю.Иванова, О.С.Кузина, Е.С.Суздалева, Т.Л.Яковлева); контроль сформированности умений и навыков в области аудирования (Н.В.Лаврова, Л.П.Смирнова). Тем не менее существуют нерешенные

части данной проблемы, как, например, разработка системы упражнений для обучения иностранных учащихся аудированию в учебно-профессиональной сфере (медико-биологический профиль).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

На начальном этапе обучения аудированию (на материале научного стиля речи) необходимо сформировать у студентов следующие навыки: умение узнавать на слух усвоенные речевые элементы; членить речевой поток на предложения, синтагмы, словосочетания, слова; находить центр интонационной конструкции; определять тип интонации и осмысливать ее функции; узнавать слова, претерпевшие изменения в потоке речи; определять значение слов по контексту, по сходству с родным языком; понимать интернациональные слова. Другая задача состоит в развитии механизмов речи, обслуживающих процесс аудирования: внутреннего проговаривания, оперативной памяти, эквивалентных замен, вероятностного прогнозирования. Уровень зрелости аудирования (полнота, точность, глубина понимания звучащей речи) зависит от того, насколько хорошо развиты у слушающего механизмы аудирования.

Аудитивные умения вырабатываются при выполнении различных действий и операций, связанных с этим видом речевой деятельности. Полное и точное понимание осуществляется в результате автоматизирования всех процессов аудирования: восприятия звуковой формы, узнавание ее элементов, синтезирование на их основе. В обучении это достигается с помощью системы упражнений.

В нашем исследовании методическая система по формированию аудитивных навыков и умений разработана в соответствии с концепцией сознательно-практического метода обучения. Принято выделять четыре группы принципов:

1) лингвистические – системность, концентризм, функциональность, минимизация, стилистическая дифференциация, изучение лексики и грамматики на синтаксической основе, ситуативно-тематическая организация материала;

2) дидактические – сознательность, наглядность, прочность, достаточность, посильность, системность и последовательность, активность, коллективность, проблемность, развивающее обучение;

3) психологические – мотивация, поэтапное формирование знаний, навыков и умений, учет индивидуально-психологических особенностей личности учащегося;

4) методические – коммуникативность, учет особенностей родного языка, комплексность, устное опережение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Все принципы, входящие в указанные группы, тесно взаимосвязаны и образуют единую систему, обеспечивающую эффективность обучения.

В то же время можно выделить принципы, которые играют доминирующую роль применительно к конкретной форме обучения. Так, для обучения иностранных студентов аудированию на русском языке с учетом специальности в период вводно-предметного курса ведущими принципами являются:

- среди *методических* – принцип коммуникативности, который обеспечивает наибольшую эффективность занятий при установке на практическое овладение языком как средством общения;

- среди *дидактических* – принцип сознательности и наглядности;

- среди *психологических* – принцип мотивации обучения, т.к. формирование речевой деятельности невозможно без целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности человека;

- среди *лингвистических* – принцип системности, рассматривающий язык как системное образование.

Принципы обучения определяют функционирование системы методических приемов. Понятие «методический прием» неоднозначно трактуется исследователями [1; 2; 3]. Вслед за О.Д.Митрофановой, методический прием понимается нами как «наименьшая

методическая единица в деятельности преподавателя, интегративная по своей сущности, призванная решить конкретную методическую и педагогическую задачу в процессе обучения» [4, 146]. Такими задачами являются: показ, объяснение, аналогия, имитация, обобщение, наблюдение, анализ, сопоставление, трансформация, конструирование, комбинирование, подстановка, ознакомление, осмысление, контроль, самоконтроль и др.

Для того чтобы учебная деятельность была успешной, она должна соответствовать следующим основным требованиям:

- «быть как для обучающего, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом ...;

- иметь развитую и гибкую структуру;

- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а учащемуся использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков» [5, 292].

В нашей работе согласно концепции сознательно-практического метода процесс усвоения речи состоит из *семантизации* (объяснения, осмысления) нового материала, его *запоминания, закрепления* и последующего овладения им в ходе упражнений в речевой деятельности. Осмысление, объяснение учебного материала строится на сознательной основе и реализуется в плане функциональной грамматики, т.е. установления определенных отношений между содержанием и формой с опорой на модели.

Ведущим принципом построения системы упражнений является связь грамматики с развитием речи учащихся. Этот принцип выражается в том, что основой изучения грамматики является синтаксическая конструкция: изучаемая грамматическая форма дается в предложении, лексика увязывается с изучаемой грамматической темой.

В настоящее время существует множество работ, посвященных вопросам классификации и типологии упражнений (И.Л.Бим, Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, Е.И.Мотина, Е.И.Пассов, В.Л.Скалкин, И.В.Рахманов, Э.Ю.Сосенко). Принципы подхода к выделению типов упражнений и терминология значительно различаются. Имеющиеся классификации упражнений различают два их вида – *языковые* (предречевые, тренировочные, подготовительные и т.п.) и *речевые*. Так, И.В.Рахманов называет их языковые и речевые; И.Д.Салистра – подготовительные (первичные и вторичные предречевые) и речевые; Б.А.Лапидус – комбинированные и речевые; Э.П.Шубин – некоммуникативные и коммуникативные; А.А.Миролюбов и В.С.Цетлин – подготовительные к речи и речевые и т.д.

В методической литературе имеется ряд работ, в которых авторы предлагают проверенную практикой систему упражнений для обучения аудированию (М.Л.Вайсбурд, В.А.Ильина, Н.В.Елухина, Н.А.Высотская, А.Ю.Иванова, Н.Н.Алексеева и др.) Эти работы касаются овладения аудированием на иностранных языках, в том числе и РКИ. Для реализации реальных коммуникативных потребностей иностранных учащихся в аудировании, возникающих на начальном этапе в связи с изучением общеобразовательных предметов медико-биологического профиля требуется специальная система упражнений. Под системой упражнений мы понимаем «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей с учетом становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [6, 31].

Система упражнений должна отвечать определенным требованиям с учетом целей, задач и условий обучения, особенностей контингента учащихся, этапа обучения. Эти требования имеют общедидактический характер и методический. К общедидактическим требованиям мы относим:

- повторяемость и регулярность определенных видов заданий, что способствует автоматизации навыка и закреплению умения;
- организацию работы на основе принципа «от легкого к трудному», что дает возможность предусмотреть поэтапный характер становления навыков и умений;
- организацию контроля и самоконтроля для определения достигнутого уровня в сравнении с намеченным, для повышения мотивационных факторов обучения и т.п.

Методические требования следующие:

- упражнения, включенные в эту систему, должны соответствовать психофизиологическим особенностям аудирования;
- система упражнений должна обеспечивать постепенное и взаимосвязанное формирование навыков и умений в аудировании;
- в системе упражнений должна быть предусмотрена взаимосвязь основных видов речевой деятельности, которая проявляется не только в однотипных заданиях, направленных на формирование общих для всех видов речевой деятельности навыков и умений, но и в единстве языкового материала в рамках определенного учебного центра или подэтапа.

Предлагаемая нами система упражнений предназначена для последовательного формирования навыков и умений аудирования на начальном этапе в учебно-профессиональной сфере на материале химии и биологии. В этой системе, вслед за С.Ф.Шатиловым, выделяются условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения [7, 44].

Условно-коммуникативные упражнения снимают трудности аудирования, связанные с языковой формой сообщения, способствуют формированию речевых механизмов, вырабатывают темп внутренней речи. Данные упражнения направлены на отработку операций различения, узнавания и семантизации единиц учебного материала, а также выполняют функции первичного контроля правильности понимания воспринятой информации.

Коммуникативные упражнения вырабатывают умения воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению, направлены на содержание речевого высказывания.

Рассмотрим условно-коммуникативные упражнения, которые делятся на:

- упражнения, направленные на снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей;
- упражнения, направленные на развитие механизмов речи.

Предлагаем в качестве образца некоторые виды упражнений. При выполнении упражнений по снятию трудностей лингвистического характера выполняются следующие типы заданий:

1) *имитация*, направленная на различение фонем, морфем, слов, словосочетаний и предложений;

2) *тренировка темпа речи*, направленная на мгновенное различение в потоке речи фонем (и их вариантов), морфем, слов, словосочетаний, предложений;

3) *анализ и синтез* (количественный и качественный) морфем и фонем на уровне слова, словосочетаний, предложения, микротекста.

1. *Упражнения для снятия фонетических трудностей:*

1.1. На различение звуков в словах. При составлении таких упражнений учитывались, во-первых, трудности самой фонологической системы русского языка, например, различение звуков по линии твердости-мягкости; во-вторых, трудности, связанные с интерференцией родного языка, например, различение шипящих и свистящих для индусов, различение губных для арабов и т.п.:

- слушайте и повторяйте пары слов, называйте звуки, которыми различаются эти слова: что-сто, стебель-степень, цвет-свет, соль-ноль;
- слушайте и повторяйте те пары слов, где вы услышите:

два одинаковых слова: двенадцать – девятнадцать, двадцать-двадцать, цитоплазма-эктоплазма, цитоплазма-цитоплазма;

два разных слова: соль-соль, моль-ноль, мел-мел, стебель-степень;

- прочитайте на карточках пары слов, близких по звучанию. Прослушайте предложения, в которых будет встречаться одно из этих слов. Определите, какое слово употреблено в предложении и подчеркните его.

1.2. На выделение синтагм, несущих логическое ударение:

- прослушать группу предложений и определить в них количество синтагм;
- прослушать микротекст и определить в нем количество предложений.

1.3. На различение слов со сходным звучанием:

- прослушать предложения и выделить смешиваемые слова.

Биология изучает живые организмы. Зоология изучает животные организмы. Клетка – это часть живого организма. Животная клетка – это часть животного организма.

- закончить по смыслу предложение, используя одно из смешиваемых слов.

Биология изучает Зоология изучает Ботаника изучает

- ответить на вопросы, содержащие смешиваемые слова: Какие организмы изучает зоология? Какие организмы изучает биология? Какие организмы изучает ботаника?

1.4. На различение типов интонационных конструкций:

- прослушать предложения, поставить точку, вопросительный или восклицательный знаки;

- повторить только вопросительные предложения;
- трансформировать вопросительную интонацию в повествовательную и наоборот;
- кратко ответить на вопрос в зависимости от центра интонационной конструкции;
- повторить интонационно выделенный новый термин, слова-ориентиры смысловой части.

1.5. На определение предиката вопроса. Данные упражнения готовят студентов к выделению смысловых центров во фразе, к выделению предиката сообщения, к определению предмета высказывания, что является конечной целью аудирования.

- ответить на вопрос одним словом. Сначала предикат вопроса определяется в одной фразе:

*Все кислоты содержат кислород? Все кислоты *содержат* кислород? Все кислоты *содержат* кислород?*

Это упражнение можно усложнить, используя разные фразы:

*Все вещества делятся на простые и сложные? Кислород – это *простое* вещество?*

- прослушать микротекст, состоящий из двух фраз. Подчеркнуть слова, несущие главную информацию.

Молекулы *простого* вещества / состоят из атомов *одного* элемента. Молекулы *сложного* вещества / состоят из атомов *разных* элементов.

2. Упражнения для снятия лексических трудностей:

- прослушать прилагательные, назвать существительные и суффикс, с помощью которого они образованы.

Физический, химический, биологический, периодический, математический.

- прослушать ряд слов и образовать из них сложные слова.

Одна клетка (одноклеточный), много клеток (многоклеточный).

- прослушать слова и указать, с какими из слов родного языка или любого другого языка они совпадают (сходны) по звучанию и значению.

Атом, биология, гидра, зоология, индекс, мембрана, минус, молекула, нейтрон, организм, период, плюс, протон, символ, формула, фосфор, хлорофилл, цитоплазма, электрон, элемент.

- прослушать микротекст с опорой на схему (таблицу, рисунок). Показать на схеме элементы, обозначающие понятия, о которых вы слышали;

- прослушать группу слов и выделить слова, относящиеся к определенному виду понятий. Вещество, молекула, элемент, оболочка, электрон, частица, ядро, заряд, нейтрон, протон, атом.

3. *Упражнения для снятия трудностей грамматического характера:*

- прослушать ряд предложений и выделить из них те, которые построены на основе определенных структур. Например, вычленив модель *что содержит что*.

Углекислый газ содержит углерод и кислород. В молекуле воды содержится два атома водорода и один атом кислорода.

- прослушать предложения и определить, на основе каких структур они построены. (Структуры записаны на доске).

- ответить на вопросы, построенные на основе определенных структур;

- прослушать предложения, заменить их структуру синонимичной.

Белок – это органическое вещество. Амеба является одноклеточным животным.

- прослушать начало предложения, выбрать окончание из ряда предложенных.

4. *Упражнения на развитие механизмов оперативной памяти:*

- студенты слушают и повторяют сообщение, содержание которого увеличивается.

Например: Химия – это наука. Химия – это наука о веществах. - Химия – это наука о веществах, которая изучает их состав.

Может увеличиваться количество предложений, например: Кислород – это химический элемент. – Кислород – это химический элемент. О – это его химический символ.

- прослушать ряд слов, запомнить и повторить те из них, которые относятся к одной теме. Например: вода, железо, мел, сера, соляная кислота, калий.

- прослушать два варианта предложения, и сказать, что добавлено или опущено во втором варианте;

- прослушать фразу, повторить ее и добавить к ней новую, связанную по смыслу с предыдущей.

5. *Упражнения на развитие механизма эквивалентных замен:*

- прослушать словосочетания, заменить их одним словом;

- прослушать сложные предложения, заменить их несколькими простыми (и наоборот).

6. *Упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования:*

- прослушать ряд глаголов (прилагательных) и назвать существительные, которые чаще всего с ними употребляются.

Например: содержать, состоять, иметь, находиться, растительный, периодическая, органическое, поваренная, химический и т.д.

- прослушать начало предложения и выбрать окончание из ряда предложенных.

Например: Тело амебы состоит из ... (одной клетки; многих клеток).

- прослушать группу предложений и добавить одно (2 и т.д.) предложение, подходящее по смыслу;

- в прослушанном микротексте выделить предложение, не подходящее по смыслу;

- прослушать микротекст, заполнить пропуски в графическом варианте текста;

- прослушать название текста, а также опорные слова и словосочетания. Определить тему аудиотекста.

Коммуникативные упражнения дифференцируются в зависимости от направленности на развитие конкретных аудитивных умений.

1. *Упражнения, способствующие умению выделять информацию из речевого потока.*

- прослушать микротекст, записать информацию, относящуюся к определенной теме или кругу понятий. Например: записать названия кислот.

«Почти все кислоты содержат водород. Так, например, молекула азотной кислоты содержит один атом водорода. В состав одной молекулы серной кислоты входят два атома водорода, а молекула фосфорной кислоты содержит три атома водорода».

- выделить новую информацию из двух вариантов сообщения на уровне предложения, группы предложений, текста;

- прослушать микротекст и указать допущенные в нем неточности;
- прослушать микротекст и выделить в нем главную информацию одним предложением;
- прослушать микротекст и составить вопросы: а) к главной информации; б) к второстепенной информации.

2. *Упражнения, способствующие осмыслению логического плана речевых высказываний.*

- прослушать текст по частям и озаглавить каждую часть. Составить план текста;
- внести поправки в предложенный план прослушанного текста в соответствии с логикой изложения;
- сгруппировать факты (явления, процессы и т.д.) в той последовательности, в которой они были описаны в прослушанном тексте;
- расположить записанные на доске словосочетания в той последовательности, в которой они были изложены в прослушанном тексте;
- прослушать микротекст, поднять руку, когда в нем будет обнаружена нелогичность.

ВЫВОДЫ

Анализ изученной научно-методической литературы и собственный опыт практической работы с иностранными учащимися показывают, что аудирование является одним из наиболее трудных для овладения иностранцами видом речевой деятельности.

Для решения поставленных задач обучения студентов-иностранцев русскому языку с учетом специальности на начальном этапе нами была разработана система упражнений, направленная на поэтапное формирование навыков и умений аудирования на отобранном материале научного стиля речи с целью реализации коммуникативных потребностей обучающихся в данном виде речевой деятельности. Система упражнений ориентирована на внедрение принципов коммуникативности и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности при доминировании аудирования; учитывает многочисленные трудности, сопровождающие процесс устной рецепции, а также особенности формирования речевых механизмов.

Описанная система упражнений позволит повысить эффективность работы по обучению иностранных студентов восприятию и пониманию иноязычной речи, помочь коммуникации в учебно-профессиональной сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 373 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблема школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Пассов Е.И. Понятийная система основных методических категорий //Русский язык в национальной школе. – 1981. - №2. – С. 21-31.
4. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
5. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 3-х кн. – Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
6. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков //Иностранные языки в школе. – 1969. - №6. – С.29-40.
7. Шатилов С.Ф. Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке //Иностранные языки в школе. – 1977. - №4. – С. 44-51.

К.С. Якубаева , А.С. Айтпаева

Тіл мамандағы материалы негізінде шетелдік студенттердің тыңдалым дағдылары мен қабілеттіліктерін қалыптастыру бойынша әдістемелік жүйе

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы, Қазақстан

Мақала шетелдік студенттердің тыңдалым дағдыларын және тілдесудің кәсіби-оқу саласындағы қабілеттіліктерін қалыптастырумен байланысты жоғары оқу орнына түсуге алдын ала дайындық кезеңінде орыс тілін оқыту мәселесіне арналған.

Мақалада ғылыми сөйлеу стилі бойынша лексика-грамматикалыққа құрылған жаттығулар жүйесі сипатталады. Сонымен қатар мақалада ажырата алу және тани алу дағдылары, оқу материалы мен сөйлеу механизмдерін семантикалау, сөзді бірден немесе шынайы қабылдау қабілеттігі, коммуникативтік міндеттерді шешу қабілеттігі қарастырылады.

Жаттығулар жүйесінде шартты-коммуникативтік және коммуникативтік жаттығуларға бөлінеді. Шартты-коммуникативтік жаттығулар фонетикалық, лексикалық, грамматикалық қиындықтарды шешеді, сөйлеу механизмдерін дамытады. Коммуникативтік жаттығулар сөйлеу мазмұнына бағытталады, ортақ немесе оның бөлігінің мазмұнын бөліп көрсетеді.

K.S.Yakubayeva , A.S.Aitpayeva

Methodical system for the formation of audition skills and abilities of foreign students on the material of a speciality language

Al Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan

The article deals with the problem of teaching foreign students Russian language at the stage of pre-university training related to the formation of audition skills in the educational and professional sphere of communication.

The article describes the system of exercises, which is based on a specific lexico-grammatical materials of the scientific style of speech and provides the formation of the skills of recognition and semantization of the units of educational material, mechanisms of speech, the abilities to perceive speech pronounced once or with natural tempo, necessary for solving communicative tasks.

In the system of exercises, there are distinguished conditionally-communicative and communicative exercises. Conditionally-communicative exercises are to solve phonetic, lexical and grammatical difficulties and develop the mechanisms of speech. Communicative exercises are aimed to the content of the speech, identifying its overall content or its parts.