

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА**

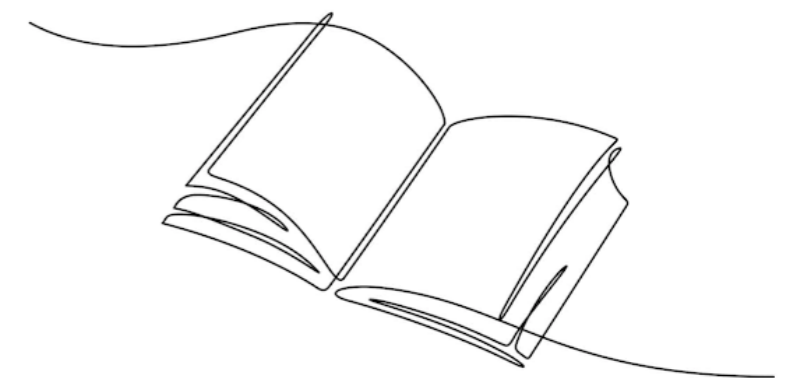


ФИЛОЛОГИЯ НА СТЫКЕ НАУК: ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ



Издательство "Полилингва"
АО "КазУМОиМЯ имени Абылай хана"
Тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85, вн. 21-19
E-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru

2022



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА**

**ФИЛОЛОГИЯ НА СТЫКЕ НАУК:
ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ**

Алматы, 2022

УДК 80/81

ББК 81.2

Ф54

*Рекомендовано к печати кафедрой Теоретического и прикладного языковедения
Казахского университета международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана. Протокол № 4, от 08.12. 2022 года*

Ответственный редактор:

Доктор педагогических наук, профессор: **Т.А. Кульгильдинова**

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор: **К.У. Кунакова**
Кандидат филологических наук, доцент: **Д.Б.Аманжолова**

ISBN 978-601-270-578-2

Ф 54

Филология на стыке наук: вызовы и тренды. Сборник материалов Круглого стола, посвященного юбилею доктора филологических наук, профессора Мурзалиной Б.К., 18 ноября 2022 года, КазУМОиМЯ имени Абылай хана. – Алматы, 2022. - 136 с.

В сборнике содержатся материалы Круглого стола, посвященного юбилею доктора филологических наук, профессора Мурзалиной Ботагоз Казбековны. Сборник состоит из 4-х разделов, включающих статьи, которые отражают вопросы филологической науки, а также междисциплинарных гуманитарных проблем по следующим аспектам: языковая картина мира как объект лингвистических исследований, теория языка и межкультурная коммуникация, современные тенденции развития теории и практики перевода, поэтика и проблематика художественного текста; интеграция методики преподавания языков и филологии. Статьи даны в авторской редакции.

Сборник предназначен для филологов, методистов, преподавателей вузов, докторантов, магистрантов и студентов.

УДК 80/81

ББК 81.2

ISBN 978-601-270-578-2



©Издательство «Полилингва»
АО «КазУМОиМЯ имени
Абылай хана», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Кабдулова К.Л. Полифункциональная деятельность педагога новой формации: ученый-лингвист, преподаватель-билингв, профессор-исследователь5

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Степанов Е. Безэквивалентные и фоновые понятия в российско-китайских дипломатических документах10

Им С.Б. Явления фузии и агглютинации в словообразовании диминутивов мужского рода16

Бабашева З. Обогащение лексического состава русского языка в конце XX – начале XXI века22

Баяндина С.Ж. Государственный язык – основной компонент полиязычия в Республике Казахстан25

Мурзалина Б.К. Интонационные средства интерпретации текста30

Осокина Д. Когнитивно-информационная природа терминосистемы «электронное обучение»34

Текжанов К.М. Функционирование государственного языка в сфере среднего образования Северного Казахстана39

Мурзагалиева М.К. Политкорректная лексика как симулякр45

СЕКЦИЯ 2.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Andryuchshenko O., Temirgazina Z. Means of creating images in the lyrics of P. Vasiliev.....49

Сапарбаева А.М. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации53

Абжапарова М.Д. Значение лингвокультурологии в исследовании языка56

Ахметова Г.С., Рыспаева Д.С. Анализ языковой репрезентации концептов казахской лингвокультуры в сказках59

Утесбаева Ж.М. Концепт «питание» в русской языковой картине мира63

СЕКЦИЯ 3.

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ФИЛОЛОГИИ

Табачникова-Смит О.М. Филология как ценностно ориентированная педагогика: опыт преподавания русской литературы для иностранной аудитории70

Қонақова К.Ө. Білім алушылардың шеттілдік медиасауаттылығының ерекшеліктері	73
Утесбаева Ж.М. Формирование профессиональной компетенции студентов с использованием стратегии критического мышления	78
Алтаева А.Ш., Демеубекова К.К. Обучение профессиональной коммуникации в процессе преподавания курса «Профессиональный русский язык»	82
Абжанова Т.А., Абжанов Р.С. Расширение профессиональной лексики студентов специальности «Международные отношения» на занятиях по русскому языку	87
Акбембетова А.Е. О взаимодействии внешней и внутренней речи	93
Iskakova A.Z. Ways to use strategies effectively for improving reading	99
Қазабеева В.А. Применение в учебном процессе «Сборника диктантов и изложений» для учащихся русских школ 2 класса	104
Сулейменова А.Т. Особенности формирования китайской письменной речи обучающихся военных вузов	109
Юнусова М.С. Педагогическое значение пословиц «Дивану лугат-ит тюрк» Махмуд аль-Кашгарий	114
Ибадильдина З.Х. Анализ текста как средство формирования языковой компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному	119

СЕКЦИЯ 4.

ПОЭТИКА И ПРОБЛЕМАТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ОБРАЗЫ, МОТИВЫ, ИДЕИ

Алтыбаева С.М. Философия текста и современный роман: жанровые модификации и семиотические сближения	124
Сыздыкбаев Н.А. Смыслообразующая функция музыки в структуре художественного текста	129



Ботагоз Казбековна Мурзалина
доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языковедения Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА НОВОЙ ФОРМАЦИИ: УЧЕНЫЙ-ЛИНГВИСТ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-БИЛИНГВ, ПРОФЕССОР-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

Самой благородной, по мнению большинства казахстанцев, является профессия учителя. Основной работы учителя Нового Казахстана должна стать национальная педагогика – опора страны.

В связи с этим совершенно необходимо знать и изучать достижения наиболее известных отечественных педагогов. Именно они представляют собой золотой генофонд нашей страны, способный решить главную задачу – воспитание людей, от которых будет зависеть будущее страны и всего человечества. У педагогов, по сути две главные задачи: 1) определять и поддерживать традиционные устои в воспитании людей, 2) своевременно менять, развивать педагогическую систему сообразно велениям времени и миссии народа.

Всему этому следует учиться у педагогов новой формации, чьи идеи, методы и теории принимают многие другие педагоги, педагогическая общественность. Такие творчески думающие педагоги становятся основоположниками современной системы образования в нашей стране, которая сегодня нуждается в умелой политике и научно обоснованном управлении. Авангард сегодняшнего казахстанского образования представлен учеными-лингвистами. Среди них – профессор кафедры теоретического и прикладного языковедения КазУМОиМя имени Абылай хана Мурзалина Ботагоз Казбековна.

Б.К. Мурзалина родилась 5 ноября 1952 года в г. Макинск Акмолинской области Республики Казахстан. После окончания в 1976 году Московского государственного

университета имени Михаила Васильевича Ломоносова по специальности «русский язык и литература» работала в должности ассистента преподавателя, стажёра-исследователя в Кокчетавском педагогическом институте.

В 1978 – 1982 гг. обучалась в очной аспирантуре при кафедре русского языка филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова под руководством кандидата филологических наук, Лауреата Государственной премии СССР Елены Андреевны Брызгуновой.

В 1987 году, продолжая свои научные занятия в области русской филологии, защитила кандидатскую диссертацию по специальности 10.02.01 – Русский язык на тему «Особенности смысловозначительных возможностей и фонетической структуры русской интонации: по сравнению с казахской интонацией» (объемом 151 стр.). Решением Совета при МГУ им. М. В. Ломоносова от 25 сентября 1987 года (протокол №4) Мурзалиной Б.К. присуждена ученая степень кандидата филологических наук по специальности 10.02.01 – русский язык.

Свою научно-педагогическую деятельность Б. К. Мурзалина начала в 1982 году сразу же после окончания МГУ им. М.В. Ломоносова в качестве старшего преподавателя Кокчетавского педагогического института, в котором с 1989 по 1993 гг. возглавляла кафедру русского языка и методики его преподавания, а с 1993 по 1995 гг. работала старшим научным сотрудником.

В 1991 году ей было присуждено ученое звание доцента по кафедре русского языка, а в 2011 году Решением Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан – профессора по специальности «Языкознание».

С 1995 года по 2001 год она исполняла обязанности начальника кафедры государственного языка Академии Комитета национальной безопасности Республики Казахстан, возглавляя блестящий профессорско-преподавательский коллектив.

Руководя кафедрой, Ботагоз Казбековна продолжает заниматься научной деятельностью, ведёт работу с аспирантами, соискателями, а с 2001 года по 2003 год является докторантом кафедры общего языкознания Казахского национального университета имени аль-Фараби.

12 января 2004 года Б.К. Мурзалина защитила диссертацию «Коммуникативная природа интонации в сопоставительном освещении» по специальности 10. 02. 20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание на соискание ученой степени доктора филологических наук. В работе Мурзалиной Б.К. исследованы интонации, выражающие, передающие и воспринимающие объективные смысловые различия высказываний, а также субъективное отношение к передаваемой/получаемой информации в русском и казахском языках. Ботагоз Казбековной описана коммуникативная природа интонации, обнаружены результаты взаимодействия интонации с другими языковыми средствами формирования, передачи и восприятия смысла высказывания, рассмотрены русская и казахская интонации, интонационные средства двух языков с точки зрения их функционирования и коммуникативной роли в выражении смысловых и прагматических различий высказываний. В работе была разработана техника сопоставления функциональной нагрузки интонации в русском и казахском языках, проанализированы предложения с изоморфной синтаксической и лексической структурой, а также с алломорфной структурой, коммуникативные различия которых выражаются только интонационными средствами.

Кроме научно-исследовательской деятельности Ботагоз Казбековна занимается активной общественной деятельностью. Так, с 1998 года Б.К. Мурзалина – член Казахской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Высокие заслуги Мурзалиной Б.К. по достоинству оценены научной общественностью. Так в 1999 и 2002 годах она являлась обладателем грантов фонда СОРОС-Казахстан по программе «Проездные гранты».

2004 года по 2010 год Ботагоз Казбековна была назначена начальником кафедры языков народов Содружества независимых государств.

Высокий научно-исследовательский потенциал Мурзалиной Б.К. позволяет ей быть неизменным членом советов по защите диссертаций. Так, с 2004 года по 2010 гг. она – член диссертационного совета Д14 А 01.22 по защите (докторских) диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук при Казахском национальном университете имени аль-Фараби. Во время своей работы в этом диссертационном совете она внесла также большой вклад в становление и развитие русистики в нашей республике. С 2011 года по настоящее время Мурзалина Б.К. – профессор кафедры теоретического и прикладного языковедения Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана.

Широта научных исследований профессора Б.К. Мурзалиной отражена в её трудах. Она – автор более 160 научных и научно-методических работ. О глобальности научных интересов профессора Ботагоз Казбековны свидетельствует диапазон лингводидактических вопросов, поставленных и разработанных в многочисленных трудах:

1. Интонационная маркированность слова как коммуникативный феномен // *Zmogus ir zodis*, Vilnius, Lietuva, 2002, 4 t., №. 3, С. 28–32.

2. О контекстуальной обусловленности интонационного маркирования слова в тексте // *Аспекты звучащей речи*, М., МГУ, 2004, с.150–153.

3. Вариативность как свойство интонационных конструкций в русском и казахском языках // В сб. материалов международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы», т.1, Санкт-Петербург – Гранада (Испания), 2007, с.695–700.

4. Произносительные особенности казахских специфических звуков в сопоставлении со сходными русскими // *Вестник КазНУ им. аль-Фараби*, серия филологическая, №7-8 (123-124), 2009, с.12–15.

5. Русские вербальные приветствия и обращения сквозь призму казахского языка // В сб. материалов 3 Международной научно-практической конференции «Гибкая модель иноязычного образования: проблемы, тенденции, перспективы», Москва, 2010, с.113 – 116.

6. Культура русской речи в билингвальном пространстве Казахстана (соавт. Шаймерденова Н.Ж). Монография. – Астана: Фолиант, 2012. – 276с.

Профессору Мурзалиной Б.К. удалось найти ключ не только к пониманию глубины и масштабности универсальных проблем русского и казахского языков, но и к научно-практическому её развитию. Ведь важнейшим критерием адекватности и перспективности фундаментальных результатов является возможность их использования и развития в современной образовательной практике. Прогрессивные методические подходы нашли отражение как в публикациях самого профессора-ученого, так и в ныне действующих учебниках:

1. «Қазақ тілі» (учебное пособие). – Алматы: Ана тілі, 2-е издание, 2002 – 152 с. (в соавторстве).

2. «Қазақ тілі» (учебное пособие). – Алматы: Ана тілі, 1998 – 264 с. (в соавторстве).

3. «Практикум по русскому языку». – Алматы, 2008.- 160 с. (в соавторстве).

4. «Русский язык» (для групп с казахским языком обучения). – Алматы, 2009. – 104 с.

5. «Профессиональный русский язык для сотрудников специальных государственных органов». – Алматы, 2013. – 124 с.

Мурзалина Б.К. – не только признанный ученый, но и талантливый педагог. Что же необходимо для того, чтобы занятия по русскому языку из малопродуктивных и неинтересных превратились в увлекательные и результативные? Мы нашли ответ в методике преподавания русскому языку средствами субъективизации, разработанной проф. Мурзалиной Б.К. При опоре на эту методику определенным образом меняется

содержание и организация обучения русскому языку. Во-первых, существенно обогащается содержательная сторона за счёт работы с языковыми категориями и словарными словами как с понятиями. При этом студенты-первокурсники в совместной работе с преподавателем видят путь определения каждого понятия, с которым они знакомятся. Процесс нелегкий, но он учит будущих педагогов думать над каждым словом, фразой, предложением, способствует развитию точной, доказательной, правильной речи, совершенствует логическое мышление первокурсников, помогает глубже познать и прочнее запомнить изучаемый материал... По-особому идёт подготовка и преподавателя к занятию, построенному на такой методике. Речь профессора Мурзалиной чёткая и отточенная, ведь вопросы и задания, адресованные студентам, должны быть точно сформулированы и произноситься по возможности только один раз. Каждый вопрос или задание продуманы так, что со стороны преподавателя не требуется пояснения. Это даёт возможность экономить драгоценные минуты занятия, а студентам – иметь постоянный пример правильной речи.

Ученикам Мурзалиной, принадлежащим к разным научным поколениям, не только передаются обширные знания и навыки научной работы. Профессор Мурзалина воспитывает в своих учениках те личностные качества, которыми обладает сама, – независимость в научных суждениях, способность отстаивать своё мнение, убеждённость, добропорядочность и благожелательное отношение к коллегам и ученикам, студентам и магистрантам. Не случайно в статьях профессора Мурзалиной Б.К. широко используется концепция «мягкой силы» (см. статью «Использование языка как мягкой силы» в процессе модернизации общественного сознания»). Нельзя не согласиться с её мнением, что современная языковая ситуация в регионе складывается под влиянием различных факторов. Действительно, существует прямая связь статуса русского языка в стране и степени её интеграции с Россией в рамках Шанхайской организации сотрудничества, Евразийского экономического союза, Организации Договора о коллективной безопасности и Таможенного союза. Наиболее вовлечённым в интеграционные процессы является и наша республика, которая остаётся лидером по русскоязычному обучению среди стран Центральной Азии и в целом по СНГ, о чём свидетельствуют данные статистики: в 2014 – 2015 учебном году получали образование на русском языке 805 тысяч человек, а число педагогов-русистов составляло 18 990 человек (в том числе в школах – 15 тыс. чел. Благодаря более высокому качеству обучения, сохранившемуся с советских времён, в школах сложилась парадоксальная ситуация, когда от половины до 4/5 контингента учащихся являются представителями коренных национальностей. Таким образом, по мнению профессора Б.К.Мурзалиной, в нашей стране сохраняются возможности для использования лингвистического фактора «мягкой силы», однако их влияние имеет и свои пределы. Национальные ассоциации русистов в последние годы отмечают и негативные тенденции в сфере русскоязычного образования: падение престижа специальности русиста, отсутствие квалифицированных кадров среди молодёжи, низкое качество подготовки педагогов и, соответственно, выпускников школ.

В период работы в Кокчетавском педагогическом институте, в Академии, в Казахском университете международных отношений и мировых языков имени Абылай хана Ботагоз Казбековна участвовала и участвует в подготовке и проведении республиканских, союзных и международных научно-практических конференций и педагогических чтений, семинаров-совещаний по проблемам обучения, преподавания русского и казахского языков в Казахстане. В коллективе Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана Мурзалина Ботагоз Казбековна пользуется уважением как добросовестный сотрудник, человек широкой эрудиции и высокой культуры, высококвалифицированный специалист, грамотный организатор, интересный собеседник, отличающийся пунктуальностью, ответственностью, творческим отношением к делу.

Научно-педагогическая деятельность Ботагоз Казбековны, ее вклад в развитие отечественного образования оценены государством. В соответствии с Указом Президента

Республики Казахстан от 7 мая 2002 года Приказом Председателя КНБ РК за большой вклад в развитие системы образования награждена медалью «Мінсіз қызметі үшін» (За безупречный труд!!!), за значительный вклад в развитие образования и науки, многолетний и добросовестный труд награждена также Почётными грамотами, благодарственными письмами ректоров вузов и другими общественными знаками.

Поздравляя профессора Мурзалину Ботагоз Казбековну со знаменательным юбилеем, мы, ее коллеги и друзья, желаем ей крепкого здоровья, безмерного счастья, осуществления намеченных планов, благополучия! Пусть в любые холода Вас согревают любовь и забота близких и любимых людей!

Кабдулова К.Л.

д.п.н., профессор

кафедры теоретического и

прикладного языковедения

КазУМОиМЯ им. Абылай хана

СЕКЦИЯ 1.
ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 80/81

Степанов Е.,
Докт. филол. наук, проф., заслуж. профессор Сяосян
Хунаньский пед. унив., ф-т русского языка
Чанша, Китай, e-mail: stepanov175@163.com

**БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ И ФОНОВЫЕ ПОНЯТИЯ В РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ
ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ**

Аннотация: В статье рассматривается эволюция подходов к письменной передаче в русскоязычных вариантах международных российско-китайских дипломатических документов безэквивалентных и фоновых понятий, характерных для китайских реалий XVII – XX веков: единиц измерения времени, площади, товара, ценностей, социально-статусных наименований, антропонимов, топонимов. Объясняются подходы к выбору языков, на которых пишутся такие документы.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, дипломатический подстиль, безэквивалентное понятие, фоновое понятие, российско-китайские межкультурные связи, социальный статус, единица измерения, оним.

Stepanov Ie.,
Grand Ph.D., prof., distinguished professor Xiaoxiang
Hunan Normal University, Russian Dep.,
Changsha, China, e-mail: stepanov175@163.com

**NON-EQUIVALENT AND BACKGROUND CONCEPTS IN RUSSIAN-CHINESE
DIPLOMATIC DOCUMENTS**

Annotation: The article discusses the evolution of approaches to the written transmission of non-equivalent and background concepts characteristic of the Chinese realities of the 17th - 20th centuries in Russian-language versions of international Russian-Chinese diplomatic documents. These are the names of units of measurement of time, area, goods, values, social status names, anthroponyms, toponyms. Approaches to the choice of languages in which such documents are written are also explained.

Key words: official business style, diplomatic substyle, non-equivalent concept, background concept, Russian-Chinese intercultural relations, social status, unit of measure, onym.

Известно, что язык дипломатических документов, то есть дипломатический подстиль официально-делового стиля более консервативен, чем другие подстили этого стиля. Иногда создаётся впечатление, что в этой сфере коммуникации застыл и речевой этикет, и языковые нормы дипломатического документоупотребления. На самом деле, это далеко не так.

Обратившись к документам конца XVII – начала XVIII века и сравнив их с документами XX и XXI вв., любой исследователь увидит значительную разницу. Современные международные правила дипломатического протокола регламентируют употребление национальных языков в международных отношениях, а также позволяют

составлять документы на национальном языке стран, участвующих в переговорах, а в случае возникновения противоречий – опираться на документ, составленный на языке-посреднике. Сегодня это, в основном, английский язык.

Первый официальный двусторонний документ, заключённый между Россией и Китаем, – это Нерчинский мирный договор о границах и условиях торговли. Его официальные экземпляры были составлены на русском и латинском языках, поскольку в 1689 году (7197-ом «от сотворения мира») международным языком дипломатии была латынь. В документах XIX века таким языком-посредником выступает французский, а собственно китайские варианты составляются чаще всего на маньчжурском, а иногда и на монгольском, если речь шла о Монголии, всю территорию которой тогда контролировал Китай. На китайском параллельные варианты документов подписывались до конца XIX века очень редко. Разумеется, российский экземпляр текста всегда составлялся на русском языке.

Опыт социолингвистического и лингвокультурологического анализа текстов двусторонних российско- и советско-китайских дипломатических документов за более, чем 300 лет взаимных государственно-политических контактов свидетельствует о том, что с основными трудностями составители русскоязычных вариантов таких текстов сталкиваются в случае необходимости передать безэквивалентные для российского общества и русской культуры понятия, а также понятия фоновые, которые носителями русского языка и культуры осознаются, но имеют несколько иное лингвокультурное наполнение, чем в китайском языке. К основным таким лексическим группам в проанализированных текстах мы относим наименования лиц по их социальному статусу в китайском обществе, занимаемой должности, наименования слов, имеющих отношение к государственной и экономической системам Китая, наименования традиционных единиц измерения всего, что можно измерять, а также онимов: как топонимов, так и антропонимов.

Остановимся на статусных наименованиях. В Нерчинском мирном договоре между Россией и Китаем о границах и условиях торговли (27.08.1689 г.), Кяхтинском трактате с условиями политических и экономических взаимоотношений между Китаем и Россией (21.10.1727 г.), а также в ряде других документов той эпохи находим многие заимствования статусных названий лиц, представляющих руководство Китайской империи. Однако заимствуются не только слова, денотативная структура которых имеет функциональные несоответствия с теми, которые входили в русскую ЛСГ «Названия лиц по социальному статусу», но и те, которые имели прямые соответствия в русском языке. Так, император Китая назван императором только в Кяхтинском трактате. В Нерчинском же договоре встречаем такие варианты: *бугдыханово высочество*, *богдойское* и *китайское бугдыханово высочество*. В это время у власти в Китае была маньчжурская династия Цин. Земли, находившиеся севернее Великой Китайской стены, называли *Богдой*. Кроме того, в русской национальной картине мира XVII в. сохранялась память о монголо-татарском иге, о жестокости монгольских воинов.

Статусное название китайского императора было заимствовано не из китайского, а из маньчжурского и монгольского языков (*бугдыхан* / *богдохан*). Из этих же языков пришли такие названия лиц по их статусу: *дариамба* / *дорги амбань* – вельможа, сановник при императорском дворе; *тусулакчи*/*тусулагчи* – помощник старшины аймака по военным делам; *зергин* / *зерген тайжи* – чиновник; *асханьи амбань фулу* – внештатный член совета министерства, другие. Это полные лексические заимствования из маньчжурского и монгольского языков.

Частым в проанализированных текстах является калькирование статусных личных наименований. К примеру: *больших азиатских государств повелитель*; *вельможа внутренней палаты*; *воевода внутренней палаты*; *царства советник*; *первого чина князь*; *знамена господ*; *верховный стольник*; *комнатный стольник*; *начальник над стольниками*; *управляющий делами внутренней палаты*; *президент и красного знамени вельможа*;

второй президент военного Трибунала; генерал; вельможа царского караула и другие.

Использованы, кроме того, гибридные модели статусных наименований лица. Так, в документах находим: *лама (священник); советник китайского хана; господин ханского знамени; ханский дядя; Трибунала мандаринского президента; управляющий Трибунала внешних провинций.*

С. Е. Степанова **основной причиной полных заимствований** слов, называющих личность по её социальному статусу, считает неуверенность переводчика в правильном понимании денотативной структуры таких слов, ибо в ту эпоху международные отношения между Китаем и Российской империей только начинали развиваться после многовековой неосведомлённости ни о языке, ни о быте, социальном, экономическом устройстве Китая. У тех, кто выполнял функции дипломатов, было мало информации о статусных характеристиках каждого китайского вельможи. Использование преимущественно монгольских и маньчжурских лексем в русских текстах дипломатических документов было вызвано, во-первых, использованием языков, которые преобладали в пограничной зоне, во-вторых, – владичеством на китайском престоле маньчжурской династии, в-третьих, – сохранившимися стереотипами народного сознания со времён монголо-татарского нашествия [11].

В более поздних документах статусных заимствований намного меньше, что свидетельствует о большей информированности дипломатов, которые работали на китайском направлении, о функциональных обязанностях китайских должностных лиц. Однако находим интересный подход в назывании китайского государства во второй половине XVIII века. Так, в Дополнительной статье к Кяхтинскому трактату о режиме русско-китайских границ (18.10.1768 г.) читаем: ...**Срединнаго государства амбани дали Российскаго государства комисару в сохранение за печатью на двух языках, на маньчжурском и на мунгальском, одинакаго содержания...** По-китайски Китай – 中国 [Zhōngguó], где 中 [Zhōng] – середина, а 国 [guó] – страна.

В XVII – 1-ой пол. XIX века основным регионом двусторонних экономических отношений России и Китая было российско-китайское приграничье. В роли **расчётного эквивалента** здесь обычно использовали **меха, ткани, скот**. Так, общепризнанным расчётным эквивалентом в XVII–XVIII вв. были шкурки соболя – 貂皮 [дяо пи] и белки – 松鼠皮 [сунн шу пи] [3, с. 136–138]. Напр.: *А урянхи в которую сторону платили по пяти соболей, впредь оставлены... у своих владетелей* [5, с. 368 (Кяхтинский трактат... 21.10.1727 г.)].

Развитие российско-китайских отношений в приграничных районах, бесспорно, стало **культурно-цивилизационным «прорывом»** для большинства населявших эти районы народов. Уже через сто лет, в середине XIX в., в российско-китайских официальных документах допустимым эквивалентом двусторонних отношений признаются деньги, однако как основной отмечается процесс замены натуральных эквивалентов количественными и весовыми характеристиками предметов обмена. А ведь известно, что в других регионах мира процесс смены первоначальных всеобщих натуральных эквивалентов (мехов, скота, рабов) количественными и весовыми эквивалентами обмениваемых товаров был намного протяжённее. Напр.: *Как русские в Китае, так и китайские подданные в России, в местах, открытых для торговли, могут заниматься торговыми делами совершенно свободно, ... продавать и покупать разные товары оптом или в розницу, на деньги, или посредством мены...* [5, с. 391 (Пекинский доп. договор... 02.11.1860 г.)]. *С тяжёлою почтою посылается одновременно не более двадцати ящиков, весом каждый не более ста двадцати китайских фунтов (гинов) – четырёх пудов* [5, с. 394 (Пекинский доп. договор 02.11.1860 г.)].

Во 2-ой пол. XIX в. в документах начинают упоминаться **металлические деньги**: сначала без наименования валюты, а затем с указанием конкретной валюты [9]. Обычным

для договоров третьей четверти XIX в., когда ведущие европейские страны, особенно Франция, делали попытки унифицировать систему мер и весов во всём мире, является отсутствие указания на конкретные валютные единицы. Обычно стороны договаривались о принципах расчёта, который осуществлялся уже по действующим в разных местах тарифам и правилам, или указывался материал, из которого изготавливались деньги. О бумажных деньгах не идёт речи в этих документах [2]. Напр.: *В торговле сухопутной впредь не должно быть никаких ограничений относительно <...> употребляемого капитала. В торговле морской и во всех подробностях её производства, как-то: представлении объявлений о привезённых товарах, уплате якорных денег, пошлин по действующему тарифу и т. п., русские купеческие суда будут сообразоваться с общими постановлениями об иностранной торговле в портах Китая* [4, с. 32 (Тяньцзиньский трактат ... от 01.06.1858 г.)]. *При конфискации товара купец может, если пожелает, уплатить за товар серебром...* [5, с. 403 (Правила сухопутной торговли между Россией и Китаем 15.04.1869 г.)].

В последней четверти XIX в. в российско-китайском дипломатическом дискурсе в качестве расчётного эквивалента стали использоваться **российская и китайская валюты**. Напр.: *Правительство его величества императора китайского уплатит российскому правительству сумму в девять миллионов металлических рублей...* [5, с. 408 (С.-Петербург. договор... 12.02.1881 г.)]. *С каждого му собирается ежегодно поземельный налог серебром один цянь один фынь семь ли, следовательно сорок восемь лан пять цяней один фынь четыре ли...* [5, с. 424 (Положение о русской концессии в Ханькоу от 21.05.1896 г.)]. *По окончании сооружения дороги и по открытии по ней движения Общество внесёт китайскому правительству сумму в размере 5000000 (пять миллионов) купин-таэлей* [5, с. 430 (Контракт на постройку и эксплуатацию КВЖД от 27.08.1896 г.)]. Кроме того, для расчётов использовались валюты Британской империи и Франции – наиболее развитых тогда в экономическом отношении и политически влиятельных государств. Напр.: *Китайское правительство обязуется назначить на уплату процентов и погашения займа 1895 года в 400 миллионов франков золотом номинально часть доходов от морской таможни...* [5, с. 22 (Декларация... 24.06.1895 г.)]. *Китайское правительство внесёт в фунтах стерлинг сумму, составляющую девять миллионов металлических рублей, то есть один миллион четыреста тридцать одну тысячу шестьсот шестьдесят четыре фунта стерлинг два шиллинга, братьям Беринг и К° в Лондоне, в шести равных частях, по двести тридцати восьми тысяч шестьсот десяти фунтов стерлинг тринадцати шиллингов восьми пенсов каждая...* [4, с. 60 (Протокол об уплате Китаем России по С.-Петербург. договору 9 млн. рублей от 12.02.1881 г.)]. Ценность металлических (серебряных или золотых) денег официально отличалась, как свидетельствуют международные документы, от ценности бумажных денег той же номенклатуры.

Однако «живая» валюта, овцы – 羊皮 [ян пи], ещё в конце XIX в., как и в предыдущие тысячелетия, в приграничье Западного Китая и России официально признавались универсальным расчётным эквивалентом. Овец в эти пустынные районы пригоняли с российской стороны. Наиболее же востребованным китайским товаром здесь ещё со времён «Шёлкового пути» были ткани [9]. Именно поэтому обязательную обменную пошлину российские купцы платили баранами, а поощрялись китайскими властями за **каждого переданного в китайскую казну барана одной дабой ткани (大布 [да бу])**. Напр.: *Если русские купцы пригонят баранов в Или или Тарбагатай для промена, то местное начальство выменивает для казны из десяти баранов двух, выдавая за каждого променного барана по курсу холста (дабу – законной меры)...* [5, с. 381 (Трактат ... о торговле в Кульдже и Чугучаке 25.07.1851 г.)]. 1 даба ткани соответствовала приблизительно нынешнему 1 бу, то есть 1,6 м.

Дипломатические тексты 1990-х – 2000-х гг. отражают процессы беспрецедентного влияния США на мировую экономику, поскольку даже в двусторонних российско-

китайских отношениях в качестве расчётной единицы избирается доллар США. Напр.: *Стороны предпримут усилия для выведения к 2010 году двустороннего товарооборота на уровень 60–80 млрд. долл. США* [6]. *По итогам 2004 года товарооборот вплотную приблизится или достигнет рубежа в 20 млрд долларов* [7]. И только в последние 6 лет в российско-китайских отношениях приветствуется использование национальных валют РФ и КНР. Напр.: *...Поощрять участников двусторонней торговли и инвесторов больше использовать национальные валюты при взаиморасчётах; китайская сторона приветствует размещение российской стороной облигаций, номинированных в китайских юанях, на российском фондовом рынке* [8].

Григорианский календарь, которым сегодня официально пользуются на большей части земного шара, был принят в Китае и в России почти в одно время: в Китае – 20 ноября 1911 г., в России – 14 февраля 1918 г. *До начала XX в. в Китае пользовались календарём китайской циклической эры, первым годом которой, по преданию, является первый год царствования легендарного правителя Хуан Ди (2637 г. до н.э.)* [1, с. 36]. До начала XVIII в. в России пользовались византийским календарём, первым днём которого, по преданию, был день сотворения мира (1 марта 5508 г. до н. э., а позже – 1 сентября 5509 г. до н. э.). Интересно, что имеется более десяти разных дат, которые в разное время провозглашались временем сотворения мира (от 3483 до 6984 г. до Рождества Христова). Так, в основе иудейского календаря, который используется сегодня в Израиле, тоже лежит концепция сотворения мира, однако за основу этого события принят день, который соответствует 6/7 октября 3761 г. до н. э.

С начала XVIII в. более двухсот лет Россия пользовалась юлианским календарём. Разные традиции летоисчисления требовали от авторов российско-китайских двусторонних документов вплоть до 1918 года быть внимательными при переложении дат. В документах датировка их подписания обычно двойная: российская и китайская [10]. Например: (1) *Заключены в г. Пекине в лето от Рождества Христова тысяча восемьсот шестьдесят девятое, месяца апреля в пятнадцатый день (правления Тун-чжи, 8-го года, 3-й луны, 16-го числа)* [4, с. 54 (Правила сухопутной торговли между Россией и Китаем от 15.04.1869 г.)]. (2) *Составлено в двух экземплярах в Пекине марта 26 дня 1902 г., а по китайскому летосчислению в 28 год правления Гуан-сюй, третьей луны в первый день* [4, с. 93 (Соглашение между Россией и Китаем относительно Маньчжурии от 26.03.1902 г.)]. В русской традиции указания дат в международных документах чётко прослеживается христианское единобожие: летоисчисление не прерывается сменой императора, а ведётся от Рождества Христова. «Представленная в официальных государственных документах «формула даты» объективно свидетельствует о том, что в российском обществе императоров России их подданные всё же позиционировали как обычных живых людей, обладавших большой властью. Китайская же «формула даты» эпохи династии Цин основана на авторитарном почитании императора, наместничество которого на Земле проходило под выбранным им девизом (именем). При этом никакой роли не играл возраст императора. В официальных государственных документах указывался не текущий год китайского календаря, а год правления конкретного императора Китая: 8-ой год Тун-чжи (по имени императора-ребёнка Тунчжи (同治), правившего Китаем с 1861 по 1875 гг.), а не 4566 год; 28-ой год правления Гуан-сюй (по имени девятого императора династии Цин Гуансюя (光緒), правившего Китаем с 1875 по 1908 годы), а не 4599 год» [10].

Международные документы на русском языке с датировкой только в одной календарной системе встречаем крайне редко. Напр.: *Заключён в Санкт-Петербурге, февраля двенадцатого дня тысяча восемьсот восемьдесят первого года* [4, с. 60 (Санкт-Петербургский договор между Россией и Китаем об Илийском крае и торговле в Западном Китае от 12.02.1881 г.)].

В русской датировке ряда российско-китайских документов можно найти следы культурного влияния китайской традиции указывать год правления императора. Так, в XIX в. параллельно с юлианской, а иногда и григорианской датировкой дано указание на порядковый номер года правления российского императора, при котором заключался договор. Напр.: (1) *Июля двадцать пятого дня, тысяча восемьсот пятьдесят первого года, а государствования Его Императорского Величества, Государя Императора и Самодержца Всероссийского в двадцать шестой год* [4, с. 29 (Трактат, заключённый между Россией и Китаем, о торговле в Кульдже и Чугучаке от 25.07.1851 г.)]. (2) *Заключён и подписан в столичном городе Пекине, в лето от Р.Х. тысяча восемьсот шестидесятое, ноября во второй – четырнадцатый день, царствования же Государя Императора Александра Второго в шестой год; а Сянь-фэн десятого года, десятой луны во второе число* [4, с. 40 (Пекинский дополн. договор об определении русско-китайских границ, порядке дипломатических сношений и о торговле в Кульдже от 2.11.1860 г.)].

Таким образом, наши наблюдения показывают, что дипломатический текст ориентируется на реальные отношения в обществе. Следовательно, он является ценным источником информации о культуре, традициях, социальных устоях, уровне экономического, цивилизационного, политического развития стран и народов, для регулирования отношений между которыми предназначен. Дипломатические тексты содержат цивилизационный код не только той или иной страны, но и код эпохи. Кроме того, в дипломатическом тексте прослеживается политика доминирования одних стран и подчинение других. Динамика становления и функционирования единого расчётного эквивалента российско-китайских экономических отношений в двусторонних официальных документах отражает стремительные процессы развития материальной и духовной культуры и совместной экономической и гуманитарной деятельности народов России и Китая. Кроме того, материал проанализированных дипломатических текстов свидетельствует о постепенном расширении экономических отношений между Россией и Китаем от приграничных регионов к полноценным отношениям между странами на основе общепринятых международных правил.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альфа и Омега: краткий справочник. – 4-ое изд. – Таллинн: Принтэст, 1991. – 448, XIX с.; табл.
2. Май Ликунь. Единицы измерения в русско-китайских договорах конца XVII – начала XX вв. // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства / Одес. нац. унів. ім. І. І. Мечникова. – Одеса: Астропринт, 2005. – № 10. – С. 106–110.
3. Май Ликунь. Русский экономический текст в функционально-стилистическом и социолингвистическом аспектах : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 – русский язык. – Одесса: ОНУ им. И. И. Мечникова, 2008. – 288 с.
4. Русско-китайские отношения (1689–1916) : Официальные документы. – Москва: Изд-во восточной лит-ры, 1958. – 140 с.
5. Сладковский М. И. История торгово-экономических отношений народов России с Китаем (до 1917 г.). – Москва : Наука, 1974. – 440 с.
6. Совместная декларация Российской Федерации и Китайской Народной Республики от 21 марта 2006 г. (Пекин) // Посольство России в Китае: Совместные документы. URL : <http://www.russia.org.cn/rus/?SID=50&ID=1127/>
7. Совместное коммюнике по итогам девятой регулярной встречи глав правительств Китая и России от 24 сентября 2004 г. // ЦентрАзия. URL : <http://www.centrasia.ru/newsA.php4?st=1096297500/>
8. Совместное коммюнике по итогам 21-й регулярной встречи глав правительств России и Китая от 7 ноября 2016 г. URL : <http://m.government.ru/info/25224/>

9. Степанов Е. Н., Фудим Т. А. Дипломатический текст как источник культурной информации о едином расчётном эквиваленте в российско-китайских экономических отношениях // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов : сб. науч. тр. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 170–173.

10. Степанова С. Е. Формулы даты в российско-китайских официальных документах XVII–XX вв. // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов : сб. науч. тр. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 174–176.

11. Степанова С. Є. Вплив мови перекладу на вживання назв соціального статусу особи в дипломатичних документах XVII–XVIII ст. // Актуальні аспекти міжмовних відносин у сучасній науковій парадигмі [Електронне видання] : збірник тез доповідей учасників Міжнародної наукової конференції, м. Київ, 15 листопада 2022 року. Відп. ред. О. Скопненко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2022. С. 70–72.

УДК: 811.161.1

Им С.Б.,

д.ф.н., профессор кафедры современного русского языка
Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан, e-mail: imsb1985@mail.ru

ЯВЛЕНИЯ ФУЗИИ И АГГЛЮТИНАЦИИ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ ДИМИНУТИВОВ МУЖСКОГО РОДА

Аннотация: В работе рассматриваются отношения между такими морфологическими компонентами в словообразовании, как ударение, альтернатива фонем и суффиксация, характер зависимости между ними: носит оно фузионный или агглютинирующий характер. Исследование показало, что словообразование диминутивов мужского рода носит фузионный характер, так как ударение, альтернатива фонем и суффиксация функционально эквивалентны.

Ключевые слова: фузия, агглютинация, морфологические элементы, ударение, чередование фонем, аффиксация.

Им С.Б.

ф.ғ.д., Қазіргі заманғы орыс тілі кафедрасының профессоры
Өзбекстан мемлекеттік әлем тілдері университеті
Ташкент, Өзбекстан, e-mail: imsb1985@mail.ru

ЕРКЕК ЖЫНЫСЫ ДИМИНУТИВДЕРДІҢ СӨЗЖАСАМЫНДА ФУЗИЯ ЖӘНЕ АГГЛЮТИНАЦИЯ ҚҰБЫЛЫСТАРЫ

Түйін: Мақалада сөзжасамдағы екпін, фонема алмасу және жұрнақ сияқты морфологиялық компоненттердің арақатынасы, олардың арасындағы қатынас сипаты: оның фузиональды немесе агглютинациялық сипаты бар. Зерттеу көрсеткендей, ер текті кішірейткіштердің сөзжасамы фузиональды сипатқа ие, өйткені екпін, фонема алмасуы және жұрнақ функционалдық жағынан сәйкес келеді.

Тірек сөздер: фузия, агглютинация, морфологиялық элементтер, екпін, фонема алмасу, аффиксация

Im S.B.

D.Sc. in Philology, professor of the Department of the Modern Russian Language
Uzbekistan State World Languages University
Tashkent, Uzbekistan, e-mail: imsb1985@mail.ru

MORPHOLOGICAL PHENOMENA IN THE DERIVATION OF THE DIMINUTIVES OF MASCULINE GENDER

Annotation: The paper considers the relationship between such morphonological components in word formation as stress, alternation of phonemes and suffixation, the nature of the relationship between them: whether it is fusional or agglutinative. The research showed that the derivation of diminutives of masculine gender is fusional in nature as the stress, the phoneme alternation, and the suffixation are functionally equivalent.

Keywords: fusion, agglutination, morphonological elements, stress, phoneme alternation, affixation.

Все производные имена существительные по ударению распределены на два класса [6, с. 45-58]. Ударение производных I класса зависит от ударения производящих, во II же классе такой зависимости не наблюдается. В работе рассматриваются имена существительные мужского рода с уменьшительно-ласкательным значением, относящиеся ко II классу ударения.

Цель исследования состоит в выяснении характера отношений, которыми характеризуется словообразование диминутивов мужского рода, при котором, предполагается, наблюдается функциональная эквивалентность суффиксации, ударения и чередования фонем.

Традиционно признаётся доминанция суффикса, а ударение и чередование фонем подчинены ему. Между ними отсутствует какая-либо взаимосвязь. Ряд ученых, занимавшихся проблемой синтеза звукового облика слова, утверждает, что русское словообразование агглютинативно по своей природе [1, с. 114]. Наиболее чётко данное мнение получило отражение в Грамматике –70, где авторы раздела «Словообразование» Лопатин В.В. и Улуханов И.С. пишут о том, что морфонологические явления – ударение и чередование фонем – носят механический вспомогательный характер [4, с. 123-453]. В работе высказано предположение, что русское словообразование отличает фузионность, что полностью подтвердило наше исследование диминутивов среднего рода I класса ударения [2, с. 63-73].

Наше понимание фузии и агглютинации существенно отличается от традиционного, где все сводится к морфологической вычленимости морфем, хотя при определении агглютинации соблюдается тот же принцип автономности морфонологических компонентов, а при определении фузии – принцип их взаимообусловленности.

Отсюда агглютинация – это такая система построения звукового облика слова, при которой аффиксация автономна, а ударение и альтернатива фонем ей подчинены; фузия же – это такое соотношение между ударением, альтернативой фонем и аффиксацией, при котором имеет место неавтономность перечисленных элементов, прежде всего аффиксации.

Для того, чтобы выяснить отношения автономности или вариантности суффиксов, которые выражают некоторое словообразовательное значение, включающее сегмент, и которые тогда составляют парадигму алломорфов словообразовательного аффикса, мы рассматриваем зависимости между ударением и консонантным исходом основы производящего. Инвариант определяется по семантическим основаниям. Под ним понимаются те характеристики, которые остаются неизменными при всех последовательных изменениях объекта, Различия между вариантами сводятся к некоторым морфонологическим правилам. Тогда в парадигму с общим семантическим значениям

можно включить алломорфы суффиксов (под алломорфом подразумевается конкретная манифестация словообразовательного аффикса) – **-ик, -ок (-ек), -ушек (-юшек, -ишек), -анёк (-енёк)**. Их инвариант состоит в том, что они образуют уменьшительно-ласкательные имена мужского рода от имён существительных.

Чтобы выявить, что действительно перечисленные суффиксы являются вариантами в рамках одной парадигмы алломорфов словообразовательного аффикса, которые находятся в отношениях взаимозаменяемости в зависимости от набора морфонологических правил, были рассмотрены зависимости между ударением и консонантным исходом основы производящего и алломорфами суффиксов. При этом в работе используются понятия типов ударения и типов консонантных исходов основ, введенные в научный обиход В.А.Редькиным [5, с. 463-465]. Они обозначены символами, которые выражают функции ударения и консонантных исходов основ производящих. Выделяются 4 класса акцентных кривых ударения **a, b, c, d** и 8 классов альтернантов фонем, 9 класс подставляют основы на **-J-**. В пересечении классов ударения с классами альтернантов находятся определенные суффиксы.

Класс **a** характеризуется неконечным ударением в Дат.п. ед. и мн.ч.: *болоту - болотам*; класс **b** – конечным ударением в Дат.п. ед. и мн.ч.: *плечу - плечам*; класс **c** – неконечным ударением в Дат.п. ед.ч. и конечным ударением в Дат.п. мн.ч.: *слову - словам*; класс **d** – конечным ударением в Дат.п. ед.ч. и неконечным ударением в Дат.п. мн.ч.: *зиме - зимам*. В каждом классе ударения выделяются подклассы акцентных кривых: **A, A₁, B, B₁, B₂, B₃** и т.д. Каждый из классов альтернантов характеризуется определённым набором фонем, которые выделены по принципам компактности, периферийности, консонантности.

Мы не приводим подробного описания парадигматических характеристик производных с каждым суффиксом в отдельности. Но образец, например, с алломорфом суффикса **-ик** выглядит так. Вариант I. В производящем и производном акцентная **A** на финали основы (слог основы, предшествующий словообразовательному суффиксу), альтернанты IV, VII классов представлены в производящем и производном палатальными вариантами: *медведь - медведик; портфель - портфельик*.

При I классе альтернантов на **г, к, х, ск** возможны алломорфы суффикса **-ок(-ек)** и ударении производящего на **a, b, c, d**: *острог - острожек, внук - внучек, монах - монашек; биток - биточек, очаг - очажок, грех - грешок; долг - должок, бок - бочок, клоч - клочок*.

При II классе альтернантов на **б-б', п-п', в-в', ф-ф'** и ударении производящего **a** возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок-ушек**: *гроб - гробик, окоп - окопик, клюв - клювик, пух - пухик, ястреб - ястребок, норв - норвовк, хлеб - хлебушек*. При ударении производящего **b** наблюдаются алломорфы суффиксов **-ик, -ок**: *горб - горбик, клоп - клопик, горб - горбок, серп - серпик*, при ударении производящего **c** – алломорфы суффиксов **-ик, -ок**: *гроб - гробик, шкал - шкалик, борв - борвовк, гроб - гробок*. При ударении производящего **d** суффиксы отсутствуют.

При III классе альтернантов на **ж, ч, ш, сч, с'ч** при ударении производящего **a** возможны алломорфы суффикса **-ик**: *коттедж - коттеджик, марш - маршик*; при ударении производящего ввозможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок**: *паж - пажик, калач - калачик, шалаш - шалашик, первач - первачок, барыш - барышок*; при ударении производящего **c** наблюдается алломорфы суффикса **-енёк**: *муж-муженёк*.

При IV классе альтернантов над **-д', т - т', з - з', с-с', ст, с'т'** и ударении производящего **a, c** возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок, -енёк**: *тесть - тестик, но и тестёнок, сват - сваток, мыс - мысик и мысок (a), гость - гостёк и гостёнок (c)*; при ударении производящего **b**, наблюдаются алломорфы суффиксов **-ик, -ок**: *язь - язык, плод - плодик, пруд - прудик и прудок, кот - котик и коток (b), прут - прутик и пруток*.

При V и VII классах альтернантов фонемы отсутствуют.

При VI классе альтернантов на **м-м'** при ударении производящего **a** наблюдаются

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

алломорфы суффиксов **-ик, -ок**: **гном - гномик, ком - комок**; при ударении производящего **в** возможны алломорфы суффикса **-ик**: **сом - сомик**; при ударении производящего **с** возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок, -анёк**: **лом - ломик, ром - ромок, кум - куманёк**; при ударении производящего **д** суффиксы отсутствуют.

При VIII классе альтернативна **р-р', л-л', н- н'** при ударении производящего **а, в** возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок, -ышек**: **сударь - сударик, кристалл - кристаллик, кран - краник, флигель - флигелёк, клин - клинышек (а); букварь - букварик, козел - козлик, слон - слоник, волдырь - волдырёк, кобель - кобелёк, курень - куренёк, кол - колышек** при ударении производящего **с** возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок**. **хор - хорик, вал - валик, хутор - хуторок, пан - панок**; при ударении производящего **д** возможны алломорфы суффикса **-ок**. **чёлн - челнок**.

При основах на **-Ж-** и ударении производящего **а, в** наблюдается алломорфы суффиксов **-ок, -ушек /-ышек/**: **кий - киёк оладья - оладышек (оладушек) (а), ручей - ручейёк, соловей - соловушек (в)**; при ударении производящего **с** возможны лишь алломорфы суффикса **-ок**: **слой - слоёк**; при ударении производящего **д** суффиксы отсутствуют.

Всё приведённое описание можно отразить в Таблице 1.

Класс альтернатив	Класс ударения производящего			
	а	в	с	д
I	-ок /-ек/	-ек	-ок	-ок
II	-ик, -ок, -ушек	-ик, -ок	-ик, -ок	
III	-ик	-ик, -ок	-енёк	
IV	-ик, -ок, -енёк	-ик, -ок	-ик, -ок, -енёк	-ик, -ок
VI	-ик, -ок	-ик	-ик, -ок, -анёк	
VIII	-ик, -ок, -ышек	-ик, -ок, -ышек	-ик, -ок	-ок
J	-ок, -ушек /-ышек/	-ок, -ушек	-ок	

Таблица 1. Таблица выбора алломорфов суффиксов.

Общих запретов на выбор суффиксов, как в диминутивах I класса ударения, не существует. В производных I класса ударения суффиксы не могли быть при основах на III класс альтернатив, основах на **Ж** и ударении производящего класса **д**.

Из приведенной таблицы видно, что алломорф суффикса **-ок /-ек/** возможен при всех классах ударения и при любом исходе основы: **овраг - овражек (а), горб - горбок (в), барыш - барышок (в), адрес - адресок (с), ром - ромок (с), челн - челнок**.

Суффикс **-ик** не испытывает ограничений в выборе ударения производящего, но не может быть при I классе альтернатив и основах на **Ж**: **ухаб - ухабик (а), кряж - кряжик (а), вид - видик (а), гном - гномик (а), столб - столбик (в), грош - грошик (в), плод - плодик (в), сом - сомик (в), козёл - козлик (в), зоб - зобик (с), сад - садик (с), дом - домик (с), вал - валик (с), прут - прутик (д)**.

Суффикс **-ушек, /-юшек, /-ышек** наблюдается при ударении производящего **а, в**, но не **с, д**, при альтернативах II, VIII классов и основах на **Ж**: **хлеб - хлебушек (а), кол - колышек (в), край - краюшек (а)**.

Суффикс **-анёк /-енёк/** возможен при ударении производящего классов **а, с**, но не **в, д**, при альтернативах III, IV, VI классов, но не I, II, VIII и **Ж**: **муж - муженёк (с), тесть - тестёнок (а), кум - куманёк (с)**.

Дальнейшие ограничения в выборе суффиксов обусловлены ударением производящего в рамках данного класса альтернатив.

I класс альтернатив. При ударении производящего **а, в, с, д** возможны алломорфы суффикса **-ок /-ек/**: **овраг - овражек (а), барвинок - барвиночек (в), бог - божок (с), клоч - клочок (д)**.

II класс альтернантов. При ударении производящего **a, b, c**, но не **d**, возможны алломорфы суффиксов **-ик, -ок**; алломорфы суффикса **-ушек** возможны при ударении производящего класса **a**, но не **b, c, d**: *ястреб - ястребок (a), серп - серпик (b), боров - боровок (c), хлеб - хлебушек (a); гроб - гробик (a, c), поп - попик (b), шкал - шкалик (c)*.

III класс альтернантов. Алломорфы суффикса **-ик** возможны при ударении производящего **a, b**, но не **c, d**, алломорфы суффикса **-ок** – при ударении класса **b**, но не **a, c, d**, алломорфа суффикса **-енёк** – при ударении производящего класса **c**, но не **a, b, d**: *коттедж - коттеджик (a), чертёж - чертёжик (b), первач - первачок (b), муж - муженёк (c)*.

IV класс альтернантов. Алломорфы суффиксов **-ик, -ок** возможны при ударении производящего классов **a, b, c, d**; алломорфы суффикса **-ок** невозможны при ударении производящего класса **d**; алломорфы суффикса **-енёк** возможны при ударении производящего классов **a, c**, но не **b, d**: *медведь - медведик (a), альт - альтик (b, c), борт - бортик (c), прут - прутик (d); дёготь - деготок (a), пруд - прудок (b), адрес - адресок (c), тесть - тестенёк (a), гость - гостенёк (c)*.

VI класс альтернантов. Алломорфы суффикса **-ик** возможны при ударении производящего классов **a, b, c**, но не **d**, алломорфы суффикса **-ок** – при ударении производящего класса **a**, но не **b, c, d**, алломорфы суффикса **-енёк** – при ударении производящего класса **c**, но не **a, b, d**: *зном - зномик (a), сом – сомик (b), дом - домик (c), кум - куманёк (c), ком - комок (a)*.

VIII класс альтернантов. Алломорфы суффикса **-ик** наблюдаются при ударении производящего классов **a, b, c**, но не **d**, алломорфы суффикса **-ок** – при всех классах ударения производящего, алломорфы суффикса **-ышек** при ударении производящего классов **c, d**, но не **a, b**: *стул - стулик (a), слон - слоник (b), хор - хорик (c), анкер - анкерок (a), кобель - кобельёк (b), пан - панок (c), чёлн - челнок (d), клин - клинышек (a), кол - колышек (b)*.

При основах на **Я** алломорфы суффикса **-ок** возможны при ударении производящего **a, b, c**, но не **d**, алломорфы суффикса **-ушек /-юшек, -ышек/** – при ударении производящего классов **a, b**, но не **c, d**: *кий- кийёк (a), ручей – ручейёк (b), слой - слойёк; (c), край - краюшек (a), воробей - воробушек /воробышек/ (b)*.

Суффиксы **-ик, -ушек /-юшек, -ышек/, -анёк /-енёк/** обнаруживают абсолютную фузию. Суффикс **-ок /-ек/** нейтрален относительно общих морфонологических условий выбора: он может быть при любом классе ударения и при любом исходе основы производящего. Однако это агглютинативность относительна, так как при отдельно взятом классе альтернантов обязательно имеются ограничения со стороны ударения, ср.: I и II, IV, IV, VII классы альтернантов. Следовательно, в целом суффиксы II класса ударения характеризует фузия.

В производных с суффиксами **-ик, -ок /-ек/** возможны чередования фонем, они происходят автоматически: *князь - княжикз' - ж, красавец - красавчик ц - ч', храм - храмик м - м', гусар - гусарик р-р', овраг - овражек г - ж, горох - горошек х - ш, клок - клочок к - ч'*. Суффикс задает вид альтернанта. Иногда в производном может сохраняться альтернант производящего: *сударь - сударик, грош - грошик, горб - горбок, первач - первачок, крендель - кренделёк*.

Суффиксы **-ушек /-юшек, -ышек/, -анёк /-енёк/** безразличны к выбору альтернанта производного: *хлеб - хлебушек, тесть - тестенёк*.

Ударение в производных II класса ударения может быть на финали основы или на окончании: *сеймик, храмик, карандашик, овражек, горошек, клочок, первачок, соловушек, куманёк, муженёк, тестенёк*.

Таким образом, рассмотрев морфонологические условия выбора суффиксов, можно утверждать, что выбор суффиксов полностью зависит от набора морфологических правил, т.е. суффиксы находятся между собой в отношениях вариантности. В случаях свободной

взаимозаменяемости алломорфов суффиксов, как *тесть - тестик и гостенёк, тестёк, гость - гостёк и гостёнёк, пруд - прудик и прудок*, такие алломорфы считаются дублетами.

Привычное утверждение об автономности, независимости суффикса оказывается весьма относительным: суффикс подчинён правилам выбора и не может вести себя независимо в отношении к морфонологическим характеристикам производящего. Однако и суффикс способен налагать ограничения на выбор ударения производного и исход его основы. Так, в производных с суффиксом *-ик, -ек, -ушек /-юшек, -ышек/* ударение всегда на финали основы: *пуншик, домик, воробушек, камушек, горошек*, а в производных с суффиксом *-ок, -анёк /-енёк* ударение всегда на суффиксе: *куманёк, тестенёк, муженёк*. В производных с суффиксом *-ик, -ок /-ек*, непременно наблюдаются чередования, если исход основы производящего оканчивается на заднеязычные или альтернанты II, IV, VI, VII классов.

Таким образом, можно говорить об иерархии в системе морфонологических элементов, куда включаются алломорфы данного суффикса: сначала морфонологические характеристики производящего предсказывают суффикс производного, а суффикс производного, в свою очередь, накладывает свои ограничения на выбор ударения и консонантный исход основы производного.

Аналогичное заключение было сделано при исследовании словообразовании диминутивов среднего рода.

Выводы, которые были произведены при рассмотрении указанных двух классов суффиксальных образований, дают основание предполагать, что в целом именное словообразование русского языка характеризуется фузией, а не агглютинацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие // Е.А. Земская. – 9-е изд., стер. – М.: Флинта, 2016. – 325 с.

2. Им С.Б. Значимость морфонологических явлений в словообразовании диминутивов среднего рода // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. – №7. – С.63 – 73.

3. Им С.Б. Роль морфонологических единиц в синтезе звукового облика слова. // Андрияновские педагогические чтения. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, академика Международной академии наук педагогического образования Андрияновой Валентины Ивановны. – Ташкент, 2020. – С. 799-802.

4. Лопатин В.В., Улуханов И.С. Словообразование // Русская грамматика. Т.1. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2005. – С. 123-453.

5. Редькин В.А. Альтернации (чередование фонем) // Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970. – С. 462-485.

6. Редькин В.А. Акцентология современного русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1971. – 224 с.

Бабашева Зюльфиназ,

Доцент Азербайджанского университета языков
Баку, Азербайджан, e-mail: sbabashova@gmail.com**ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА РУССКОГО ЯЗЫКА
В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

Аннотация: В статье анализируются активные процессы (семантические преобразования, стилистические преобразования, заимствования из иностранных языков), происходившие в русском языке в конце XX – начале XXI века. В результате этих процессов наблюдается быстрый рост словарного состава языка. В статье также рассматриваются причины интенсивного увеличения лексического фонда в соответствующий период.

Ключевые слова: лексические единицы, семантические преобразования, стилистические преобразования, иноязычные заимствования.

В конце XX – начале XXI века исторические изменения, произошедшие во всех сферах жизни России: в общественно-политической, экономической, научной, культурной значительно ускорили перемены в лексике русского языка. Появилась необходимость в новых словах и новых значениях для обозначения не существовавших ранее реалиях и понятиях в политике, экономике, международных отношениях, науке, культуре, информационных технологиях.

Лексика, в отличие от других сторон языка, а именно: фонетического строя, морфологии, синтаксиса, непосредственно обращена к действительности, поэтому именно в ней отражаются те изменения, которые происходят в жизни. Средствами осмысления разных сторон жизни оказываются слова, у которых наращивается новая семантика, изменяются и переосмысливаются их значения, используются новые сочетания уже существующих элементов, наблюдается движение лексем из пассивного употребления в активное, расширяется стилистическая свобода словоупотребления. Данные процессы сопровождаются также внутриязыковыми преобразованиями в области словообразования, словоупотребления и словоизменения.

Рассмотрим эти процессы в лексике подробнее.

Семантические преобразования в лексике сопровождаются с появлением новых значений слов и, тем самым, с рождением новых слов. Основными семантическими процессами являются *расширение значения, сужение значения и переосмысление*.

Расширение значения произошло с такими давно известными языку словами как *экология, идеология, рынок, дом, клуб, справедливость, гуманность, реализм*. Например, употребление термина *экология* как раздела биологии, изучающего взаимоотношения животных или растений с окружающей средой (*экология животных, растений, человека*) получило распространение и в социальной сфере, сфере культуры, нравственности: *социальная экология, экология культуры, экологическая этика*, а также в переносном значении слова: *экология слова, экология души, экология утрат*.

Таким образом, в слове определяется семантический компонент «бережное отношение к чему-нибудь».

В лексике происходит процесс деполитизации и деидеологизации некоторых групп слов. Семантика слов освобождаются от политических и идеологических домыслов. Например, слово *диссидент* лишилось отрицательной окраски. Слова *бизнес, бизнесмен, коммерсант, предприниматель, миллионер, частник* утратили идеологические приращения негативного характера.

Среди семантических процессов в лексике современного русского языка следует выделить вопрос об изменении значений, переосмысления слов. Путем своеобразной метафоризации или аналогизации появляются новые слова-омонимы. Например: *челноки* – «торговцы с привезенными товарами», *захлопывание* – «хлопая, заставить замолчать» (*захлопать депутата*), *позвоночник* – «лицо, получившее должность по звонку».

Изменение значений, переосмысление слов в ряде случаев совмещаются с процессами расширения и сужения значений. Например, слово *диалог* в политических контекстах конца XX века имеет несколько новых значений: 1) *неофициальные переговоры* (диалог с оппозицией); 2) *дискуссия* (манера диалога); 3) *договоренность* (диалог с руководством предприятия); 4) *общение* (развитие нашего диалога с внешним миром); 5) в деловых кругах обозначает «*сотрудничество*» (диалог с фирмой не получился).

Лексика, относящаяся к духовным традициям российского общества, также претерпела изменения. Например, значение слова «*милосердие*» сузилось до значения «*благотворительность*», тогда как в толковом словаре русского языка С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведовой (–М., 1993 и последующие издания) оно означает – готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия (сестра милосердия, проявить милосердие). А в толковом словаре живого великорусского языка В.И.Даля (в 4 т. 7-ое изд. – М., 1978-1980 и последующие издания) значение этого слова толкуется еще шире, как сердоболие, сочувствие, жалостливость, мягкосердечие, желание помочь.

Стилистические преобразования в лексике связаны с причинами внешнего, социального устройства. К ним можно отнести изменение состава носителей литературного языка, эмоциональную напряженность в жизни общества, а также резкие изменения общественных оценок жизненных явлений, событий, психологических и социальных установок и т.д.

Стилистические преобразования развиваются в двух направлениях: 1) стилистической нейтрализацией и 2) стилистическим перераспределением.

Слова с высокой стилистической окраской, так и слова стилистически сниженной, подвергаются процессу нейтрализации. В литературном языке формируются и устанавливаются более либеральные нормы. В результате этого состав нейтральной лексики пополняется большим количеством книжных слов и в еще большей степени слов сниженного характера: разговорных, просторечных, жаргонных.

Ряд книжных слов как *воздать, доколе, вкупе, предпосылки, тем паче, узреть, стезя, баталия, воочию, нежели, радеть, прах, останки* и др. благодаря активизации экспрессивности в языке ослабляют свою книжную окраску и в составе нейтральных или даже сниженных контекстов становятся привычными, нейтральными.

Лишаются стилистической окраски книжности и становятся нейтральными также многие распространенные термины, потерявшие связь с конкретными отраслями знаний. Например, слова *перспектива, принцип, престиж, тенденция, импонировать, импровизировать, ординарный, инертный* и др. в настоящее время широко и свободно употребляются в разных контекстах, даже в контекстах бытового характера.

Разговорные и просторечные слова теряют свою сниженную окраску и постепенно стилистически выравниваются в нейтральном контексте: *беспредел, накрутка, компромат, ксерить, напряг, нехватка, лодырничать, разбазаривать*.

А *жаргонизмы*, утратив узкую социальную сферу применения, не только преобразуются стилистически, но при этом меняются и семантически, расширяя свою семантику за счет вхождения в новые контексты: *лагерник, летучка, тусовка, перекур, разборка, халява, кайф*; название денежных единиц: *штука, бабки, лимон, кусок, зеленые, баксы, стольник* и др.

Наряду с разговорной, просторечной и жаргонной лексикой состав литературного языка пополняется *профессионализмами*: *накладка, спайка, смычка, прослойка* и др. Эти

слова, стилистически нейтрализуясь, семантически расширяются, утрачивают значение специального.

В языке параллельно со стилистической нейтрализацией идет процесс стилистического *перераспределения*, когда слова из одной стилистической группы перемещаются в другую. Например, слова нейтральной лексики переходят в лексику книжную (*огласить, овеять, меж*) и становятся устаревшими; в просторечную (*взаправду, загодя, кабы, по крайности*); в разговорную (*давеча, повертывать*). Некоторые нейтральные слова стали разговорными с отрицательным оценочным значением: *сговор, писание, сборище*.

В конце XX века появляется новая фразеология: *новые русские, дикий рынок, средний класс, шоковая терапия, теневая экономика, момент истины, русскоязычное население, размер минимальной зарплаты, за чертой бедности, на грани нищеты, страны ближнего (дальнего) зарубежья, группа поддержки*. Новым в таких фразеологизмах является именно сочетание слов, а не слова как таковые.

Помимо естественного пополнения словарного состава за счет слов, обозначающих новые реалии и понятия, в русской речи увеличивается *поток иноязычной лексики*. Приток заимствований происходит в основном через средства массовой информации: через телевидение, радио, прессу, компьютерной сети – Интернет, а также билингвов, людей, свободно владеющих иностранными и русскими словами.

В настоящее время заимствованные слова широко представлены 1) в политике: *спикер, брифинг, истеблишмент, импичмент, лобби, инаугурация* и др.; 2) в экономике: *маркетинг, рейтинг, менеджмент, менеджер, брокер, риэлтор* и др.; 3) в компьютерной технологии: *сайт, провайдер, принтер, сканер, модем, сервер* и др.; 4) в культуре (шоу-бизнесе): *ток-шоу, шоумен, ремикс, кастинг, имидж, имиджмейкер, клип* и др.; 5) в быту: *бодигард, секьюрити, шопинг, тинэйджер, бой-френд, сэконд-хэнд* и др.

Главными причинами интенсивного иноязычного заимствования в этот период являются:

1. Потребность в наименовании новых предметов, явлений, понятий: компьютер; *блейзер* (особого покроя приталенный пиджак); *эвтаназия* (облегчение процесса умирания обреченных больных); *транссексуал* (человек, изменивший свой пол на противоположный).

2. Необходимость в разграничении разных понятий: *визажист* (от фр. visage - лицо) и ранее заимствованное *дизайнер* (художник-конструктор, от англ. design - замысел, чертеж, проект); *плейер* (от англ. to play - играть) и русск. *проигрыватель* (*плейер* – компактный проигрыватель с наушниками, *проигрыватель* – аппарат для воспроизведения музыки на пластинках).

3. Необходимость в специализации понятий: *маркетинг* (рынок); *менеджмент* (управление); *аудит* (ревизия, контроль); *риэлтор* (предприниматель, занимающийся недвижимостью); *киллер* (профессиональный наемный убийца).

4. Надобность в некоторых ситуациях скрыть негативный или прямой смысл понятия: *педикулез* (вшивость); *канцер* (рак); *гениталии* (половые органы).

5. Стремление к более современному модному слову. Иноязычное слово оказывается престижным, звучащим. При этом русский перевод становится приподнятым, необыденным: *презентация* – это не просто представление чего-либо, а торжественная акция; *слаксы* – это не просто широкие брюки, а непременно модные широкие брюки; *бутик* – не маленькая лавочка, а элитный салон-магазинчик.

Войдя в язык, заимствования грамматически вживаются в русское словесное окружение, перерабатываются и приспособляются к русскому словоупотреблению, к русской среде, которая оказывается способной подчинить себе инородное, подвергаются метафоризации: *бомонд* – *политический бомонд*; *таблоиды* – *малогабаритные газеты сенсационного характера, таблоидная пресса*.

Таким образом, в результате активных процессов, происходящих в русском языке в конце XX – начале XXI века, произошел стремительный рост лексики. Пополнение лексического фонда в этот период непосредственно связано с социальными факторами в области семантики, в стилистических преобразованиях во многих группах слов, в активизации иноязычных заимствований. Однако это не значит, что все подобные слова и фразеологизмы обязательно войдут в литературный язык. В активный запас русского языка попадут лишь те лексические единицы, которые будут актуальны для следующих периодов в жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Русская речь начала 90-х годов XX века // Русская словесность. – М., 1994, №3, с. 88.
2. Бабашева З.М. Неологизмы в русском языке конца XX – начала XXI века (статья). *Elmi xəbərlər. Azərbaycan Dillər Universiteti. Bakı.* – 2007. №1, s. 8-10.
3. Овсиенко Ю. Изменение в лексическом составе современной русской разговорной речи. Тезисы Международной научной конференции «Теория и практика русистики в мировом контексте», посвященном 30-летию МАПРЯЛ. – М., 1997, с. 90-91.
4. Новикова О.О. Процесс прямого лексического заимствования из английского языка в современный русский литературный язык. Екатеринбург, Россия, 2020, с. 55-58.

УДК 81.1

Баяндина С.Ж.

д.ф.н., проф. КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан, e-mail: bayandina2004@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК – ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы функционирования государственного языка в общественной жизни страны. Показаны особенности двуязычия и многоязычия, определена специфика образовательной функции государственного языка. Подчеркивается расширение функции казахского языка в постсоветский период в Республике Казахстан.

Ключевые слова: функции языка, образовательная функция языка, казахский язык, государственный язык, языковая политика.

Язык народа выполняет разные функции в сферах общественной жизни страны. Одной из таких функций является образовательная функция языка. Образовательную функцию языка Ю.Д. Дешериев называл функцией преподавания, обслуживающей начальное, среднее и высшее образование.

В сфере образования языки выполняют учебно-педагогических роли (функции) [1]. Эту функцию многие социолингвисты называют образовательной.

По мнению Н.Б. Мечковской, язык выполняет три основных учебно-педагогических роли (функции): 1) язык используется как вспомогательное средство при обучении некоторому другому языку. Как известно, в мировой практике школе в роли устного вспомогательного языка используется родной (материнский) язык учащихся. Это происходит, как правило, на первых шагах начального образования с целью перевести дальнейшее обучение на основной язык школы в определенном обществе. Переход может быть осуществлен уже на следующей ступени обучения. На родном языке создается первая книга учащихся (букварь), облегчающий обучение чтению и письму на основном языке

школы. В овладении иностранным языком функции вспомогательного играет и родной язык; 2) на языке ведется преподавание (обучение). Эта функция языка реализуется на разных ступенях образования. Преобладает использование этой функции в получении образования на всех уровнях. Однако случается, что язык используется в преподавании в общеобразовательной (средней или неполной средней) школе, а среднее специальное и /или высшее образование ведется на языке более высокого коммуникативного ранга. В многоязычной ситуации в этой сфере происходит конкуренция языков, обусловленная рядом объективных и субъективных факторов; 3) язык является учебным предметом. В этом случае необходимо «конкретизировать его учебно-педагогический статус в следующих аспектах: а) изучается язык в стране, где живут носители этого языка, или в стране, где он не является родным (хотя бы для какой-то части населения); б) в учебных заведениях какой ступени и какого типа изучается данный язык (в начальной, средней, высшей или на всех ступенях; в общеобразовательной школе или специальных учебных заведениях); в) в каком качестве и с какими целями преподается язык. При этом возможны следующие случаи: При этом возможны следующие случаи: 1) преподавание языка в качестве родного языка учащихся и в качестве языка обучения; 2) преподавание языка в качестве родного языка учащихся, но преподавание может вестись на другом (неродном) языке более высокого коммуникативного ранга; 3) преподавание неродного языка для учащихся и преподается потому, что является языком большей или меньшей части населения данного многоязычного социума; 4) преподавание языка в качестве «иностранного» языка; 5) преподавание языка в качестве классического языка данного культурного ареала; 6) преподавание языка преподавание языка в качестве специального учебного предмета [1,167-138].

Развитие образовательной функции государственного и родного языков для нашей полиэтнической страны – национально-государственная потребность.

Прежде всего, следует отметить, что образовательная функция языка выполняет роль мощного рычага культуры народа – творца языка и фиксирует ее возникновение, становление, формирование и развитие.

Если проследить динамику функционирования казахского языка в сфере образования, то следует отметить, что этот процесс характеризуется периодами сужения и расширения этой функции в зависимости от политических, экономических, исторических и других факторов.

Реализация государственного статуса казахского языка – потребность законодательства о языках и об образовании. Так, по Закону «Об образовании»: «Все учебные заведения, независимо от форм собственности, должны обеспечить знание и развитие казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобразовательный стандартом для каждого уровня образования» (Об образовании. Закон РК). Обучение в нашей стране на государственном языке и его изучение в учебных заведениях является обязательным стандартом образования. «Деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам» (п. 4 ст.30 Конституции РК). Приобретение специальностей на родном языке сталкивается в настоящее время со многими трудностями социального, экономического и др. характера, т.к. деятельность самих учебных заведений, обучение в них, трудоустройство после его окончания, востребованность специалистов поставлены в жесткие рамки рыночной экономики.

В социально-коммуникативном пространстве Республики Казахстан наблюдаются языковые процессы двуязычия и многоязычия. Наиболее распространенным из них является двуязычие. Наряду с национально-русским двуязычием стало формироваться национально-казахское двуязычие. Последнее стало возможным в условиях суверенного Казахстана. Государственный язык становится компонентом национально-казахского двуязычия.

Языковая ситуация в Республике Казахстан характеризуется как экзоглоссная, несбалансированная, диглоссная и демографически неравновесная. На формирование языковой ситуации оказывают влияние различные факторы географического, политического, экономического, исторического характера. Важным фактором, влияющим на языковую ситуацию, является численность этносов, проживающих в социуме. Нет сомнения в том, что на социальные функции казахского и русского языков, которые в языковом отношении доминируют в социально-коммуникативном пространстве Республики Казахстан, повлиял непростой исторический путь развития казахстанского общества.

Формирование и развитие национально-казахского двуязычия происходит в системе образования. Так, в казахстанских школах, лицеях, колледжах, вузах казахский язык является языком обучения и предметом изучения. В 2009 году, из 2,546 млн учащихся бюджетных школ на казахском языке обучались 1,543 млн (60,6 %), на русском – 0,904 млн (35,5 %), на узбекском – 0,079 млн (3,1 %). В колледжах в 2009/2010 году обучались на казахском языке 311236 чел., на русском языке – 298048 чел. С 2000 до 2009 гг. численность студентов казахских отделений вузов выросла с 32% до 47,6%, то есть на 14,4%, численность студентов русских отделений соответственно снизилась с 68% до 50,7%, то есть на 17,3%, около 2% студенческой молодежи обучается на английском языке [2].

Развитию двуязычия способствует обучение государственному языку государственных служащих. Эта практика характерна в целом для всей республики. Следует отметить, что служащие не только овладевают государственным языком, но и в то же время совершенствуют языковую компетенцию на двух языках. Так, например, в 2007 г. в городе Алматы было осуществлено ускоренное обучение государственному языку работников всех государственных и негосударственных учреждений и населения города по новым технологиям. В здании городского акимата и аппаратов акимов районов были созданы мультимедийные кабинеты для обучения государственному языку по новым технологиям, залы совещаний городского акимата и аппаратов акимов районов оснащены необходимым оборудованием для синхронного перевода, который стал обязательной составной частью массовых мероприятий, проводимых органами исполнительной власти. Кроме того, была проведена большая работа по установлению в компьютеры государственных служащих двуязычного электронного словаря, конвертора, системного преобразователя казахских шрифтов, орфографического справочника казахского языка, компьютерной программы для осуществления перевода с русского языка на казахский язык. По заказу акимата г. Астаны впервые в Казахстане изготовлен русско-казахский, казахско-русский карманный словарь с 50000 словарным запасом.

В целях экспертизы языковой ситуации в г. Алматы проводился мониторинг. В качестве первоочередной задачи предусмотрено определение уровня владения государственным служащими государственным языком. Тестирование было проведено в городском акимате с помощью внедренного впервые в Казахстане специального устройства - переносного электронного средства для тестирования «MINIKOM».

Из общей численности 1643 человека в тестировании приняли участие 1352 госслужащих, т.е. 82,2%. По результатам тестирования было выявлено, что 33,7% из них могут вести делопроизводство на государственном языке, 35% – имеют возможность вести делопроизводство на государственном языке, 20,3% – не владеют базовым уровнем. По итогам тестирования проведена работа по разработке идентифицированной системы обучения работников местных исполнительных и других органов г.Алматы. Однако это единичный случай, не получивший должного распространения [3, 80-81].

Полиэтническим государствам свойственно явление многоязычия (мультилингвизм, полилингвизм), которое понимается как «употребление нескольких языков в пределах определенной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной

коммуникативной ситуацией» [4, 303]. Эти взаимосвязанных между собой явления обусловлены потребностями многоязычного общества. Однако одноязычие или двуязычие большинства социума допускает многоязычие отдельных индивидуумов. В соответствии с этим выделяется индивидуальное и массовое многоязычие. В связи с реализацией приоритетов в республике активизировалось явление трехязычия – «попеременное использование трех языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса» [5, 356].

Проблема функционирования языков в полиэтническом государстве и достижение взаимопонимания между народами, имеющими разные культуры и языки, постоянно находятся в центре внимания социолингвистов, психолингвистов, когнитивистов, психологов, педагогов, политологов, общественных и государственных деятелей. Особенно значимыми они становятся в условиях глобализации и интеграции культур в связи с тем, что актуальным является вопрос сохранения самобытности культур и языков народов.

Глобальные изменения в экономике суверенного Казахстана ставят новые требования не только перед специалистами непосредственно данной отрасли, но и перед лингвистами. Язык чутко реагирует на все перемены, происходящие в социуме. Следует отметить, что изменения, которые происходят в жизни общества, приводят к возникновению новых реалий и понятий, все это в свою очередь отражается в языке: появляются новые слова, новые устойчивые словосочетания, изменяются значения некоторых лексических единиц, частотность их употребления и т.п. С развитием казахстанской экономики возрастает и роль функционирования языков, которые обслуживают данную сферу, в частности трехязычия с участием казахского, русского и английского языков. Актуальность этой проблемы не подлежит сомнению. Казахский язык является государственным языком Республики Казахстан. Государственный язык выполняет важные функции в государственной и общественной жизни. Русский язык, как и прежде, выполняет функцию языка-посредника, являясь по существу языком межнационального общения. Он сохраняет свои функции в некоторых сферах общественной жизни народов Казахстана. Английский язык – один из самых престижных и общепризнанных языков, имеющих планетарное значение. Как известно, английский язык в списке 25 самых распространенных языков мира стоит на втором месте после китайского. Причем, хотя английский язык лидирует коммуникативно, демографическое первенство принадлежит китайскому. В последние годы английский язык практически вытеснил другие иностранные языки в школе.

Основным стратегическим ориентиром высшего образования Республики Казахстан является формирование специалистов новой формации, способных обеспечить задачи ускорения модернизации страны, обладающих высоко развитым потенциалом и инновационно-аналитическим мышлением, способностью реагировать на динамично меняющиеся условия труда и требования к профессиональному уровню специалиста. В настоящее время цели образования ориентированы на социальные и профессиональные компетенции, способны обеспечить подготовку кадров с опережающе-адаптационной мобильностью и готовностью работать в изменяющихся условиях [6, 9-10].

Полиязычное образование и его успешность возможны лишь в ситуации единой государственно-организационной, территориально-географической общности народов, представляющей единое поликультурное и полиязычное сообщество представителей различных этносов, тесно контактирующих в повседневной жизни [6, 36].

ЛИТЕРАТУРА

1 Мечковская Н.Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. - 2 изд. – М.:Флинта: Наука, 2001.

2 Казахстан за годы независимости: Информационно-аналитический сборник / Подготовлен Агентством Республики Казахстан по статистике. Под ред. Б.Т. Султанова. – Алматы, 2006. – 380 с.

3 Состояние и перспективы функционирования государственного языка в сферах общественной жизни г. Алматы. Б.Хасанулы, С.Ж. Баяндина, Б.Х. Исмагулова, Л. Бугенова. – Алматы: Учебно-методический центр «Тіл», 2008 – 200 с.

4 Зограв Г.А. Многоязычие // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С.303

5 Хасанулы Б. Языки народов Казахстана: от стратегии молчания к стратегии развития (социопсихолингвистические аспекты) . – Алматы: Арда, 2007. – 384 с.

6 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005. –264 с.

Bayandina S.Zh.

Doctor of Philology, prof.

Kazakh University of International Relations
and World Languages named after Ablai Khan

e-mail: bayandina2004@mail.ru

THE STATE LANGUAGE IS THE MAIN COMPONENT OF MULTILINGUALITY IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Resume: The article deals with the problems of functioning of the state language in the public life of the country. The features of bilingualism and multilingualism are shown, the specificity of the educational function of the state language is determined. The expansion of the function of the Kazakh language in the post-Soviet period in the Republic of Kazakhstan is emphasized.

Key words: language functions, educational function of language, Kazakh language, state language, language policy.

Баяндина С.Ж.

филология ғылымдарының докторы, проф.

Абылай хан атындағы ХҚЖӘТУ,

Алматы, Қазақстан, e-mail: bayandina2004@mail.ru

МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛ – ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ КӨПТІЛДІЛІКТІҢ БАСТЫ ҚҰРАМЫСЫ

Түйіндеме: Мақалада еліміздің қоғамдық өміріндегі мемлекеттік тілдің қызмет ету мәселелері қарастырылған. Қостілділік пен көптілділіктің ерекшеліктері көрсетілді, мемлекеттік тілдің білім беру қызметінің ерекшелігі айқындалды. Қазақстан Республикасындағы посткеңестік кезеңдегі қазақ тілінің қызметінің кеңеюіне баса назар аударылады.

Тірек сөздер: тілдің қызметі, тілдің тәрбиелік қызметі, қазақ тілі, мемлекеттік тіл, тіл саясаты.

Мурзалина Б.К.
д.филол.наук, профессор
КазУМОиМЯ имени Абылай хана

ИНТОНАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Данные современных исследований позволяют утверждать, что интонация участвует в объективации всех аспектов комплексного содержания высказывания и, взаимодействуя с лексико-грамматическими средствами, формирует смысл сообщения. В свете предпринимаемых попыток интегрального описания языка все более возрастает интерес к интонационным компонентам смысла, то есть к смыслам, реализуемым в высказывании с помощью интонационных средств. Эти компоненты смысла высказывания, как показывает анализ, проявляются не только и не столько в пределах высказывания, сколько при рассмотрении его в контексте речевого акта, в ситуации общения, при обращении к фоновым знаниям говорящих, так как высказывание содержит в себе не только семантику, но и прагматику.

Общение на любом языке представляет собой двусторонний процесс: вербализацию, сообщение информации, и восприятие (понимание) ее. Несмотря на тесную связь между вербализацией и пониманием, в разных коммуникативных ситуациях может преобладать один из них, например, при чтении текста очень важным является адекватное восприятие, понимание его, так как «именно интонация наиболее часто передает ту дополнительную, имплицитную информацию, которая квалифицируется как прагматическая». Прагматика определяется при этом «как аспект речевой деятельности, связанный с сознательным, целенаправленным выбором языковых средств, для наиболее эффективного воздействия на собеседника с целью вызвать у него наиболее желаемые мысли, чувства, побуждения, в чем также отражается цель говорящего воздействовать на собеседника» [1,44]. Понимание, таким образом, рассматривается как извлечение из текста информации, мыслей, чувств, внесенных в него автором текста. Активное участие интонации в подобных процессах не вызывает сомнений, так как интонационная система любого языка содержит разнообразные выразительные возможности, при этом она неоднородна с точки зрения употребления средств и многообразно варьируется как внутри одного языка, так и между языками.

Анализ и интерпретация текстов показывают функциональный диапазон интонации, позволяют рассмотреть закономерности варьирования интонационных средств в речи, тексте, обусловленные лингвистическим и экстралингвистическим контекстом, и установить роль интонации в передаче смысловых отношений между словами. Важно подчеркнуть при этом, что в теории интонации понятие «текст» предполагает конкретную реализацию, то есть звучание, прочтение/произнесение. В различных реализациях одного и того же текста выявляются интонационные характеристики, общие для всех звучаний, которые рассматриваются как инвариант. Каждая реализация, таким образом, представляет новый текст, существующий в пределах вариативности, свойственной данному языку.

По мнению Н.В. Черемисиной-Ениколоповой, «национально специфическими для русской речи являются, однако, не функции и не акустические, физические параметры звучащей речи, а своеобразные интонационные структуры – их количество, качественные особенности, многообразие воплощений, комбинаций и модификаций». Предполагается, что «информация интонационная вполне определенно фиксируется художником слова» и путем наблюдения над ритмоинтонационной структурой текста можно «выявить авторское интонационное задание (своеобразие интонационного членения и расстановки смысловых ударений и гармонических центров как семантических фокусов, ориентированных на прагматику текста, т.е. на достижение успешности коммуникации [2,19].

Следует отметить, что среди лингвистов нет единого мнения относительно базовых понятий интонации. Автор данной статьи опирается на концепцию Брызгуновой Е.А., разработанную ею на материале русского языка [3] и использованную при исследовании интонации ряда языков: испанского (Обрегон Муньос Уго, 1973), бирманского (Ма Тви Тви, 1973), азербайджанского (Ахмедова З.М., 1976), вьетнамского (Нян Чинь Тхань, 1976), хинди (Ч.Балупури, 1981), итальянского (Володина М.В., 1984), арабского (Мохамед Эль-Милуд, 1985), казахского (Мурзалина Б.К., 1987), армянского (Мкртчян Н.А., 1990), французского (Рубер 1997).

Согласно данной концепции интонация рассматривается в тесной связи с лексико-грамматическими средствами и определяется как звуковое средство языка, которое реализуется в речи как система средств, состоящая из типов интонационных конструкций, передвижения интонационных центров, синтагматического (интонационного) членения, с их помощью говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение говорящего к высказываемому.

Интонационным минимумом для русского языка являются нейтральные реализации семи типов интонационных конструкций (далее ИК), передвижения центров ИК, синтагматического членения. Каждый тип ИК представлен в звучащей речи многочисленным рядом нейтральных и эмоциональных реализаций, которые различаются между собой разной степенью выраженности акустико-артикуляционных компонентов, возможности варьирования двух других средств также многообразны. Центр ИК является носителем различительных признаков интонационных конструкций, на нем происходят изменения компонентов интонации, значимые для выражения смысловых различий высказываний. Передвижение центра ИК в пределах высказывания является важнейшим свойством ИК, оно регулируется смысловыми отношениями высказываний в контексте, его возможности отчетливо проявляются при отсутствии лексико-грамматических показателей выделения слова. Таким образом, центр ИК может выполнять функцию фонетической организации односинтагменного высказывания или частей многосинтагменного высказывания в зависимости от их смысловой важности и выделять, интонационно маркировать слово в высказывании, совмещая при этом объединяющую, синтезирующую функцию с функцией выделения.

Важно отметить, что роль интонационных средств при выявлении коммуникативно-прагматического содержания текста увеличивается в зависимости от количества смысловых частей, из которых состоит текст, и возможностей его дальнейшего членения на синтагмы; от места центров ИК; от того, какими типами ИК произносятся синтагмы и как они сочетаются между собой. Проиллюстрируем эти положения на примере анализа первого абзаца повести А.С. Пушкина «Выстрел».

*Мы стояли в местечке ***//. Жизнь армейского офицера известна/ Утром ученье, манеж;/ обед у полкового командира или в жидовском трактире; / вечером пуни и карты// В *** не было ни одного открытого дома,/ ни одной невесты;/ мы собирались друг у друга,/ где, кроме своих мундиров,/ не видали ничего.//*

Данный абзац состоит из трех смысловых частей (двумя косыми линиями обозначены смысловые части, одной – членение внутри частей): в первой указывается место события, во второй части дается общее описание жизни и быта офицеров, в третьей содержится обоснование монотонности и однообразия их жизни. Вторая и третья части в свою очередь состоят соответственно из 4 и 3 синтагм, которые допускают дальнейшее членение и таят в себе потенциальные смысловые возможности.

Заурядность, незначительность места события, многочисленность таких мест А.С. Пушкин подчеркивает условным его обозначением, без конкретного именованя. Думается, что уже в этом кроется интрига, неоднозначность, таинственность события,

представленного в названии повести. Первое предложение грамматически закончено, это обозначено тем, что все его синтаксические позиции замещены и в конце поставлена точка. Однако интонационно (*в местечке* в данном случае выделяется центром ИК-3) и информационно оно не завершено и предполагает домысливание, обозначение места события самим читателем, что является как бы приглашением к соучастию в дальнейших событиях.

Использование во второй и третьей части однотипных знаков препинания: запятых для перечисления повседневных занятий офицеров и объектов, представляющих для них интерес; и точки с запятой, выражающей законченность, завершенность последовательно происходящих событий, усиливают унылое однообразие жизни офицеров, подсказывая желаемое осмысление текста.

Знаки препинания, однако, содержат лишь одну из возможностей осмысления текста. Один из возможных вариантов прочтения рассматриваемого абзаца – выделение следующих коммуникативных центров (с вычленением некоторых из них в отдельные синтагмы и маркированием соответствующими ИК): *известна* (с ИК-1), *ученье* (с ИК-2) *манеж* (с ИК-2), *командира* (с ИК-3), *трактире* (с ИК-1), *пуни* (с ИК-3), *карты* (с ИК-1), *ни одного* (с ИК-2), *ни одной* (с ИК-2), *друг у друга* (с ИК-1), *мундиров* (с ИК-3), *ничего* (с ИК-1). Здесь ИК-1 обозначает констатацию факта, ИК-2 - перечисление равноценных событий, ИК-3 сигнализирует незавершенность.

Заметим, что в третьем предложении, который содержит описание жизни и быта офицеров, нет сказуемых, они, однако, легко восстанавливаются за счет наличия их распространителей, выделенных интонационно и несущих предикативный признак, сравним: *утром ученье, манеж = утром у офицеров обычно бывают учения, они занимаются в манеже* и т.п. Такие неполные предложения широко употребляются в экспрессивной и непринужденной, разговорной речи. Смысловая связь между второй и третьей частью отрывка создается противопоставлением утвердительных и отрицательных высказываний с семантикой наличия и отсутствия, и интонационным выделением в них слов, связанных тематически и обозначающих объекты, которые определяют жизнь молодых офицеров.

Проведенный анализ показывает, что общее содержание и смысл любого речевого отрезка, определяя интонационное оформление высказываний и их частей, предопределяет, в конечном счете, значение отдельного слова в нем. В этой связи становится актуальной проблема обусловленности интонационного маркирования слова его семантикой, особенностями контекста, ситуации, текстовой нагрузки и т.п., а также изучения ее функции, предназначения в речи.

Проиллюстрируем эти положения примерами. В зависимости от типа ИК и места его центра по-разному, например, может быть интерпретирована старая русская народная песня. Основной пафос ее состоит в том, что недружелюбно встреченная свекром и свекровью молоденькая невестка искренне и простодушно обещает: - «Хозяйкой в доме буду я». Нейтральное, с ИК-1 на слове *я*, произнесение такого высказывания чаще всего является сообщением о некоторой ситуации, причем вынесение субъекта в конечную позицию связывается в русском языке с неопределенностью, то есть невестка допускает, что хозяйкой в доме может пожелать остаться свекровь. Сравним: «Я буду в доме хозяйкой». Выделение же центром ИК-2 слова «хозяйка» меняет ситуацию: «Хозяйкой в доме буду я».

Писатель Петр Дудочкин, вспоминая, как пела эту песню его мать, замечает «...и сейчас явственно слышу мамин голос с очень учтивым, по-родному ласковым ударением на слове «хозяйкой». Мол, не сомневайтесь, хозяйственной помощницей буду, можете надеяться, как на верную дочь. Эту песню и поныне часто поют и на эстраде, и по телевидению, и по радио, но ни разу не слышал той сокровенной, доброй интонации, какая была у мамы». Писатель говорит, что современные певицы выделяют другое слово, самое последнее - *я*, и песня звучит по- другому: *Мол, говорите, что хотите, а командовать буду я*. В первом

случае выделение центром ИК-2 слова *хозяйка* способствует появлению у него значений *помощница, дочь*, актуальных для данного контекста, но не свойственных его семантике. Отметим, что в СО даны два его значения: 1.см. хозяин. 2.То же, что жена (в 1 знач., прост.) Во втором случае выделение центром ИК-2 слова *я* снимает неопределенность, отмеченную выше, реализуются словарные значения слова *хозяйка*, смысл высказывания становится следующим: став замужней женщиной, женой вашего сына, я стану совладелицей всего того, что принадлежит мужу, то есть полномочной распорядительницей в доме, хозяйкой буду я.

Сравним рассмотренные данные с материалом «Обратного русского словаря ассоциативных норм». На стимул *жена* дали ответ-реакцию *хозяйка* четырнадцать информантов, на стимул *женщина* – три информанта, на стимул *мать* – два информанта, то есть у большинства носителей русского языка слово *хозяйка* ассоциируется только со словом *жена*. Интересно, что есть и ответ-реакция – *хозяйка, домработница*, который в рассматриваемом контексте, думается, невозможен, хотя допустим в других (4,482). Следовательно, современное восприятие, понимание, данной песни предполагает действительно больше второй вариант, чем первый.

Таким образом, в зависимости от типа ИК и места его центра могут не только конкретизироваться отдельные значения слов, но у них могут появиться и не свойственные им ранее значения, при этом может измениться пресуппозиционный контекст.

Известно, что писатели и драматурги с помощью знаков препинания и ремарок пытаются, как можно точнее передать желаемое прочтение текста, тем самым обеспечивая адекватное восприятие его. Так, А. Чехов, редактируя свой рассказ «Недоброе дело», изменил пунктуацию в следующей реплике: «*Странник, / ты я вижу, любишь шутки шутить*», что потребовало замены местоимения *я* союзом *а* и существенно повлияло на интонационное оформление реплики и ее смысл. Сравним: «*Странник ты, а вижу, любишь шутки шутить*». В первом варианте персонаж-сторож верит, что его собеседник - вор, представившийся ему странником, таковым является на самом деле и удивляется, что он может шутить, так как это не соответствует его статусу. Слово «странник» в данном случае является обращением, выделяется в отдельную синтагму, произносится с ИК-3. Во втором, отредактированном, варианте перенос запятой позволил выразить сомнение сторожа, что он имеет дело со странником (необычным человеком, богомольцем), его тревогу (вот ведь странник, а шутит), что соответствует общему экспрессивному (тревожному) фону рассказа, представленному уже в названии. При произнесении второго варианта реплики меняется тип ИК, ключевое слово «странник» выделяется центром ИК-2.

Рассмотрим еще один пример из повести А.С. Пушкина «Выстрел». Предложение *Один я не мог уже к нему приблизиться*, взятое вне контекста, допускает двоякое его прочтение за счет полифункциональности слова *один*: *Один я не мог уже к нему приблизиться* (только я не мог к нему приблизиться). *Один / я не мог уже к нему приблизиться* (мог к нему приблизиться только при других). О том, что А. Пушкин реализовал второй вариант, свидетельствует анализ смысловых связей данного предложения с последующими предложениями: «*Один я не мог уже к нему приблизиться... после несчастного вечера мысль, что честь его была замарана и не омыта по его собственной вине, эта мысль меня не покидала и мешала мне обходиться с ним по-прежнему; мне было совестно на него глядеть... С тех пор видался я с ним только при товарищах, и прежние откровенные разговоры наши прекратились*». Кстати, в казахском переводе повести рассматриваемое предложение потеряло смысловую емкость, интригу, стало однозначным: *Тек мен гана енді оған жақындай алмадым* (перевод Г. Оспанова), хотя возможности казахского языка позволяют их сохранить. Более адекватным, на наш взгляд, был бы следующий перевод: *Жалғыз мен енді оған жақындай алмадым*, сохраняющий, как в оригинале, двоякое прочтение. Казахское слово *жалғыз*, как и его русский эквивалент, является полифункциональным и реализация его конкретных

значений контекстуально обусловлено, зависит от того, выделено оно интонационно или нет.

Таким образом, место центра ИК, выделяя слово, служит при этом как бы поисковым стимулом, позволяя реализовать не только его потенциальные семантические значения, но и способствуя появлению в определенном контексте не свойственных ему ранее значений. Это свидетельствует о том, что семантическая структура слова – объемное явление, в котором сложным образом пересекаются и взаимодействуют его эксплицитно-имплицитные смыслы и обнаружить их можно только при внимательном прочтении текста.

Итак, интонация – звуковое средство языка, которое в потоке речи реализуется как система средств, состоящая из типов интонационных конструкций, передвижения интонационного центра и синтагматического (интонационного) членения. С участием интонационных средств различаются коммуникативные типы высказываний (сообщение, вопрос, побуждение) и выделяются в соответствии со смысловой важностью их части; выражается эмоциональное отношение говорящего к высказываемому, характеризуется говорящий и ситуация общения. Все эти функции наиболее ярко проявляются в тексте, так как он содержит экспоненты реальных фрагментов мира. Причем основой анализа и интерпретации текста является идея о семантической значимости каждого его формального элемента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муханов И.Л. Интонация в ее отношении к речевой прагматике // Русский язык за рубежом. -2001, №2.- С. 44-46.
2. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. –М.,1999
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. –М.,1969. 5-е изд. М.,1983; Она же: Интонация. // Русская грамматика. –М.1980: Т.1, С.96-122; Т.2, С. 99-100.
4. М.Санчес Пуиг, Ю.Н Караулов, Г.А.Черкасова. Ассоциативные нормы испанского и русского языков. – Москва-Мадрид: «Азбуковник», 2001.

УДК 372.811.111.11

Осокина Д.,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан,
e-mail: Darya_Olegovna12-13@mail.ru

КОГНИТИВНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ПРИРОДА ТЕРМИНОСИСТЕМЫ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Аннотация: В настоящее время терминология составляет значительный лексический слой языка науки. Последнее обуславливается ускоряющимися темпами развития, которые приводят к значительному росту количества информации во всех сферах знаний и научной деятельности. Это, в свою очередь, влечет за собой появление огромного количества новых понятий и вербализующих их терминов, что требует всестороннего изучения специальной лексики, как особых единиц науки. В статье рассматривается концепт e-learning как сложное ментальное образование, которое содержит совокупность знаний об объекте и формируется в мозгу человека в результате восприятия окружающего его мира. Фрейм является сложным когнитивным феноменом, который неотъемлемо связан с процессами хранения и передачи речевой информации, а также с организацией дискурса. На основе приемов концептуального анализа, описанных в ряде работ, была применена семантико-когнитивная методика с целью исследования концепта e-learning, а именно фреймовое

моделирование. применение методики фреймовой моделирования позволило представить концепт e-learning в виде структурированной модели знания, раскрыть и объяснить средства его вербализации в современном английском языке.

Ключевые слова: концепт, электронное обучение, анализ концепта, фрейм, моделирование фрейма, вербализация, категоризация, термин.

Ossokina D.,

Ablai khan KazUIRandWL, Almaty, Kazakhstan,

e-mail: Darya_Olegovna12-13@mail.ru

COGNITIVE-INFORMATIONAL NATURE OF THE E-LEARNING TERMINOLOGY SYSTEM

Abstract: Currently, terminology makes up a significant lexical layer of the science language. The latter is due to the accelerating rates of development, which lead to a significant increase for information in all spheres of knowledge and scientific activity. This, in turn, entails the emergence of a huge number of new concepts and accordingly, terms that nominate them. Thus, a comprehensive study of special vocabulary as specific science units is required. The article examines the concept of e-learning as a complex mental formation that contains a body of knowledge about an object, which is formed in the human brain as a result of perception of the world around him. A frame is a complex cognitive phenomenon that is inherently associated with the processes of storing and transmitting speech information, as well as with the organization of discourse. Based on the techniques of conceptual analysis described in a number of works, a semantic-cognitive technique, namely frame modeling, was applied to study the concept of E-learning. The use of the frame modeling technique made it possible to present the concept of E-learning in the form of a structured knowledge model, to reveal and explain the means of its verbalization in modern English.

Keywords: terminology, concept, e-learning, conceptual analysis, frame, frame modeling, verbalization, categorization, term.

Понятие термина является основным в науке поскольку обеспечивает понимание профессионального языка и профессиональной речи. Несмотря на важнейшее место терминологии в системе научных знаний и большое количество исследований в этой сфере до сих пор нет единого мнения по некоторым принципиальным и основополагающим вопросам. При этом отсутствует общепринятое определение термина и требований к нему, не решен вопрос о месте термина в языковой системе. Тем не менее, большинство исследователей сходятся во мнении, что терминология - это особая область лексики, система, организованная по своим законам, имеющая свои методы и приемы исследования.

В данной статье представлен результат концептуального анализа, который позволяет реконструировать ментальную сферу людей, тем самым обобщая их знания об окружающем мире. В частности, определения фреймов и теория фреймов рассматривались в работах М. Минского, Т. ван Дейка, Ч. Филмор, Е. С. Кубрякова и др. Для изучения особенностей средств вербализации концепта электронного обучения в современном английском языке была выбрана фреймовая модель.

Автор теории фреймов, американский исследователь М. Минский, определял фреймы как структуры данных, которые призваны репрезентировать определенную стереотипную ситуацию в сознании человека [9, с. 91]. Исследователь также считал, что фреймы — это множество вопросов, которые следует задать в гипотетической ситуации [6, с. 295]. Ч. Филлмор, интерпретируя концепцию М. Минского и впервые используя понятие «фрейм» в лингвистике, определил его как особые унифицированные конструкторы или схематизацию

опыта. В данном случае фрейм является моделью прототипного значения лексической единицы, благодаря которой информация об окружающем мире встраивается в семантику знака [10, с. 314]..

По мнению Т. А. Ван Дейка, фреймы организованы вокруг определенного концепта, но, в отличие от обычного набора ассоциаций, они содержат типовую и потенциально возможную информацию, которая ассоциируется с тем или тем концептом, а также определяет и описывает то, что характерно или типично для данного общества [3, с. 16]. Кроме того, как указывает исследователь, стереотипные ситуации представлены в памяти человека в форме фреймов таким образом, что люди могут общаться на основе общего знания.

Следует отметить, что графически фрейм является многоуровневой сетью, состоящей из узлов и связей между ними. Верхние узлы сети четко определены, они готовы понятиями, содержание которых определяется ситуацией, которая выражается в том фрейме. Ниже этих узлов расположены терминальные узлы - облигаторные компоненты, чья вербализация зависит от речевой ситуации [7, с.34]

Фреймы имеют двойственную природу: С одной стороны, фреймы - это определенным образом организованные лексические подсистемы; С другой - они являются средствами организации и инструментами сознания, определенная внутренняя когнитивная информация, возникает различными путями: как врожденная структура или как такая, которая приобретается путем усвоения из опыта или обучения [9, с. 119]. В концепции Л. Гоффмана фрейм ассоциирован со словом «каркас» и указывает на «аналитические леса» – подпорки, с помощью которых мы постигаем свой собственный опыт [11].

Рассмотри определения фреймов представленных ниже следующими исследователями: Е. С. Кубрякова называет фрейм когнитивным механизмом, с помощью которого в человеческом мышлении организуются знания о мире [5]; Н.Н. Болдырев понимает под фреймом языковую модель мыслительных процессов. В его понимании фрейм – это всегда структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними, это своеобразная когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной ситуации или объекте [1]. А в работах Л.В. Ивиной [4], С.В. Сухоносковой [8], О.В. Гусельниковой [2] фрейм рассматривается как форма, или способ, представления терминосистемы.

Несмотря на множество разноплановых трактовок понятия, можно отметить ряд положений о природе фрейма, которые являются общими для различных воззрений и на которых базируется данное исследование:

1) практически во всех толкованиях фрейм рассматривается как некая стереотипная ситуация;

2) фрейм трактуется как некая когнитивная область, которая ассоциируется с данной лингвистической единицей. При этом обнаруживается связь фрейма с языком вербального общения и когнитивной областью сознания, в которой посредством языка активизируется знания человека.

Весь спектр лексических единиц, которые являются средствами вербализации концепта E-learning, представим в виде фреймовой структуры. Фреймовая модель, по нашему мнению, является наиболее удачной для отображения знания о процессе электронного образования и выявления средств вербализации концепта E-learning в современном английском языке. Объяснить этот выбор можно тем фактом, что фрейм отражает конкретное знание и наиболее характерные черты, которые принадлежат одному классу, тем самым упорядочивает и структурирует их.

В фрейме выделяют два уровня, которые иерархически связаны друг с другом: верхний уровень фрейма заполнен информацией, которая является общей для целого класса объектов, определяемых этим фреймом, а нижние узлы - субфреймы, слоты и субслоты

заполняются данными, которые есть переменными и характеризующих особенности отдельных объектов, принадлежащих этому классу. Субфреймами считают иерархически упорядоченные элементы, которые составляют системы фреймов; слот является самой составляющей фрейма, он является фрагментом более значимой части фрейма - субфреймом [8, с. 224].

Таким образом, фрейм является сложным когнитивным феноменом, который неотъемлемо связан с процессами хранения и передачи речевой информации, а также с организацией дискурса.

Фреймовое моделирование концепта E-learning является основной методикой выявления средств вербализации указанного концепта и особенностей его репрезентации, так как позволяет в виде субфреймов, слотов и субслотов показать, как понятие современного цифрового образовательного процесса хранятся в сознании людей, говорящих на современном английском языке, и какими языковыми средствами они представляются в современной англоязычной картине мира.

В статье представлены результаты нескольких этапов исследования:

- на первом этапе проведен анализ семантической структуры лексем конститuentов learning (обучение) и electronic (электронный), которые являются словосочетанием электронное обучение (e-learning). Анализ направлен на выявление основных лексико-семантических вариантов лексем learning и electronic. Семантическая структура лексических единиц learning и electronic представлена в виде иерархической структуры, в которой выделяем архисему, а также набор дифференциальных и потенциальных сем. Исследование семантических структур лексем learning и electronic выполнено с целью проведения сравнительного анализа их с теми лексико-семантическими вариантами, выделенных в семантической структуре словосочетания e-learning, а также для более детального описания и выявления его семантических особенностей;

- на втором этапе проведен анализ семантической структуры словосочетания electronic learning (e-learning). Анализ направлен на выявление лексико-семантических вариантов словосочетания electronic learning (e-learning), которые составляют его семантическую структуру. Материалом исследования служат теоретические источники, в которых electronic learning (e-learning) рассматривают как самостоятельную отрасль знания отечественные и зарубежные (российские, британские, американские) исследователи. Для каждого лексико-семантического варианта установлено набор сем (архисема, дифференциальные и потенциальные сем), которые составляют его иерархическую структуру. После выделения базовых лексико-семантических вариантов, формулировки их ключевых дефиниций и выделение набора сем в семантической структуре словосочетания electronic learning (e-learning) проводится компаративный анализ каждого лексико-семантического варианта с теми лексико-семантическими вариантами, выделенных в семантических структурах лексем electronic и learning с целью выявления зон пересечения их значений и поиска общих сем в их семантических структурах. Кроме того, таким образом подтверждается наличие в семантической структуре словосочетания electronic learning именно тех лексико-семантических вариантов, которые были выделены на основе анализа теоретических источников, в которых electronic learning (e-learning) рассматривается как самостоятельная отрасль научного знания;

- на третьем этапе предпринята попытка изучить контексты, в которых появляется словосочетание «электронное обучение» (e-learning). Контексты взяты из корпуса текстов, сформированного на основе профессиональных статей в современной научной периодике и лексикографических источников. Материалом для данного исследования послужила терминологическая выборка из 2000 единиц, относящихся к сфере электронного обучения, составленная путем сплошной выборки из научных текстов. Подробный анализ используемого набора терминов ранее был представлен при исследовании терминов

электронного обучения и специализации их значения [12]. Анализ проводился с целью установления периодичности использования термина «электронное обучение» (e-learning) и его синонимов, а также выявления оттенков смыслов, в которых они функционируют.

Таким образом, было установлено что терминосистема электронного образования являются особой когнитивно-информационной структурой. Поэтому проведенная проверка лексико-семантических вариантов, выделенных в семантической структуре словосочетания электронное обучение (e-learning), позволила выделить дефиниции и установить соответствие лексико-семантических вариантов из теоретических источников, с теми, что встречаются в контекстах «живого» английского языка;

- четвертый этап включает использование методов моделирования фреймов для представления концепции электронного обучения в форме структурированной модели знаний, которая представлена на концептуальном уровне, связана со словами, хранится в долговременной памяти и связывает элементы и единицы, связанные с конкретной ситуацией или событием из человеческого опыта. Опыт фреймового моделирования был описан в работе «On the experience of English e-learning terminology frame modeling» [13]

По результатам дефинитивного, компонентного и корпусного анализов термина E-learning можно сказать, что семантическая структура этой лексической единицы является продуктом вариативности дифференциальных и потенциальных сем, представляющих существенные признаки концепта E-learning, а именно наличие «агента» как активного субъекта электронного образовательного процесса (кто обучает); «субъекта», на которого направлены действия «агента» (обучаемые), цели образовательной / обучающей деятельности (ЗАЧЕМ обучает?), принципы процесса передачи знаний (как обучают?), сферы ее реализации (где происходит процесс передачи знаний / процесс обучения?), средства и ресурсы используемые в процессе обучения (посредством чего происходит обучения?), составляющие процесса обучения (какие элементы, этапы, процессы, функции?).

Анализ фактического материала позволил выделить в структуре фреймовой модели концепта E-LEARNING 7 субфреймов: E-LEARNING PARTICIPANTS, E-LEARNING ENVIRONMENT, E-LEARNING EVENTS, E-LEARNING PRINCIPLES, E-LEARNING MANAGEMENT, E-LEARNING CONTENT, E-LEARNING RESOURCES. Внутри каждого субфрейма выделяем по несколько слотов.

Таким образом, использование комплексной методологии исследования с сочетанием методов традиционной семантики и методов современного когнитивного исследования позволило выявить особенности вербализации концепции электронного обучения в современной англоязычной картине мира. Вербальное выражение особого концепта - термин служит накопителем социального профессионального опыта и научного знания, оптимизирующего аналитическую преобразовательную активность человека. Термин является особой когнитивно-информационной структурой, накапливающей профессиональную информацию (знания), необходимые в ходе специализированной и научной деятельности, осуществляемой сообществом профессионалов, коммуницирующих посредством общего языка. Будучи носителем информации о том или ином понятии, термин опосредует процесс профессиональной и научной коммуникации, следствием которой является овладение той или иной ситуацией. Практическая направленность терминологической единицы зависит от его структурной и семантической предопределенности соответствующей конфигурации. Это предполагает особые стратегии формирования терминов, наиболее полно соответствующих требованиям, предъявляемым профессиональным и научным общением.

Аккумулируя когнитивную культурологическую информацию, терминологическая единица становится источником общественно-социального, профессионального и научного знания, которое отмечается в двух измерениях: горизонтальном и вертикальном. Вертикальное измерение характеризуется национальным характером языковой

репрезентации социального знания, горизонтальное измерение интернациональным сообществом, основанным на универсальном характере мысли. Номинация терминов носит познавательный-информативный характер, так как терминообразование обусловлено языковым сознанием людей, создающим информационный мир специальных знаний, необходимых для развития познавательной и преобразовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Болдырев Н.Н. Понятие и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. – С. 27.
- 2 Гусельникова О.В. Возможности фреймового анализа // МНКО, 2009. №5. - С. 29-32.
- 3 Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация //М.: Прогресс. – 1989. – 308 с.
- 4 Ивина Л.В. Лингвокогнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования): учебное пособие [Текст] / Л.В. Ивина. — М.: Академический проект, 2003. — 304 с.
- 5 Кубрякова Е.С. Начальные этапы формирования когнитивизма: Лингвистика-психология - когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. - С. 34-47.
- 6 Минский М. Структура представления знаний / М. Минский // Психология машинного зрения. - М.: Мир, 1978. - С. 249 - 338.
- 7 Минский М. Фреймы представления знаний / М. Минский. - М.: Энергия, 1979. - 152 с.
- 8 Сухоносова С. В. Теория фреймов: возможности изучения повседневности // Человек в мире культуры. 2012. № 2. - С. 29-34.
- 9 Язык и структуры представления знаний: сборник научно-аналитических обзоров. - М.: РАН; ИНИОН, 1992. – 123 с..
- 10 Fillmore C. J. Frames Approach to Semantic Analysis / C. J. Fillmore, C. A. Baker // The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / [ed. by B. Heine, H. Narrog]. - Oxford: Oxford University Press, 2010. - P. 313 - 340.
- 11 Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung / L. Hoffmann. - Berlin: Akad. Verl. 1976. -- 498p.
- 12 Ossokina D., Murzalina B. 2021. Semantic shift as a way of meaning specialization: the case of English e-learning terms. XLinguae Volume 14 Issue2. P. 286-301.
- 13 Ossokina D., Smith O. On the experience of English e-learning terminology frame modeling //Гуманитарное пространство. – 2021. – Т. 10. – №. 7. – С. 939-949.

УДК 811.512.122(574.2):371

Текжанов К.М.,
к.филол.н., профессор НАО ППУ,
Павлодар, Казахстан
e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА

Аннотация: в данной статье автор рассматривает функционирование государственного языка в сфере среднего образования северных областей Казахстана, которая играет ключевую роль в лингвистическом становлении личности. Одним из главных возможностей в распространении казахского языка является сеть дошкольных учреждений и школ региона.

На основе официальных данных сборника Бюро национальной статистики «Образование в Республике Казахстан 2016-2020» проводится анализ ситуации по охвату детей обучением на казахском языке.

Ключевые слова: сфера образования, дошкольные учреждения, школа, ученик, владение государственным языком, развитие языковых компетенций.

Tekzhanov K.M.
Ph.D of Philology, professor
Pavlodar, Kazakhstan,
email: tekzhanov.kairat@mail.ru

THE FUNCTIONING OF THE STATE LANGUAGE IN THE FIELD OF SECONDARY EDUCATION IN NORTHERN KAZAKHSTAN

Abstract: the author of the article reveals the functioning of the state language in the field of secondary education in Northern Kazakhstan which plays the essential role in linguistic formation of personality. One of the main opportunities in the distribution of the Kazakh language is the branch of preschool institutions and primary schools. Based on the official data of the collection of the Bureau of National Statistics “Education in the Republic of Kazakhstan 2016-2020”, an analysis is made of the situations on the coverage of children with education in the Kazakh language.

Key words: field of education, preschool institutions, school, student, knowledge of the state language, development of language competence

Одним из важнейших сфер, которая влияет на продвижение и внедрение казахского языка в общественной жизни северного региона является **сфера образования**. Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстан-2050». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде [1].

Образование связано со всеми сферами жизни общества. Эта связь реализуется через личность, включенную в социальные, политические, духовные и экономические взаимодействия. Система образования «производит» человека, воздействуя на его нравственное, интеллектуальное, физическое, эстетическое и в том числе на языковое развитие, формирует системы ценностей, влияя на жизненные стратегии индивидов. Именно система образования играет ключевую роль в лингвистическом становлении личности. Образование всегда было и сейчас является одним из ключевых сфер жизни, на которую возложена важнейшая миссия при проведении языковой политики любого государства – это языковая подготовка подрастающего поколения.

Одним из главных возможностей в распространении казахского языка является развитие сети детских дошкольных учреждений. **Дошкольное учреждение** — организация образования, которая создается с целью удовлетворения запросов и потребностей семьи в уходе за детьми, их гармоничном развитии на основе общекультурных, национальных ценностей, в подготовке ребенка к начальной ступени среднего общего образования, в создании необходимых условий родителям для продолжения своей работы и учебы.

Дошкольное воспитание и обучение является первым уровнем системы непрерывного образования Республики Казахстан, создающий условия для формирования и развития личности ребенка (в том числе и языкового) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Повышение значения дошкольного воспитания и обучения относится к числу общемировых тенденций. Дети, посещающие детский сад, лучше усваивают знания на

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

всех уровнях образования и являются более успешными в жизни в целом. «На современном этапе развития в Республике Казахстан происходят глубокие социально-экономические преобразования, которые требуют новых подходов к системе дошкольного образования и поиска новых эффективных форм организации учебного процесса» [1].

Известно, что приоритеты и ориентационные основы языкового поведения человека, определяющие в конечном итоге языковую практику социума, закладываются в детстве. Именно в раннем возрасте дети, приобщаясь к речевой практике окружения, способны без особых усилий овладевать параллельно основами нескольких языков при условии систематической отработки приобретаемых навыков говорения. Это наиболее продуктивный период развития языковой личности. Поэтому значительные изменения произошли в системе и содержании детских учреждений, которые теперь являются дошкольным образовательным учреждением, что указывает на усиление реализации образовательной функции.

Основным дошкольным учреждением в Казахстане являются детские сады и мини-центры. В последнее десятилетие развитию сети детских учреждений в Казахстане уделялось самое пристальное внимание. Государством ставилась задача обеспечить максимальный охват детей дошкольного возраста возможностью посещать детские сады. И эта задача на сегодняшний день достигнута. В 2016 году в стране насчитывалось 9410 дошкольных организаций, а уже к 2020 году этот показатель уже достиг 10650, в которых количество мест было с 757685 увеличено почти до одного миллиона (988189). А в северном регионе к 2020 году функционировало 2447 детских учреждения и если в 2016 году в исследуемом регионе в среднем на 100 мест приходилось 115,4 ребенка, то к 2020 году данный показатель существенно снизился до 85,6, т.е. проблема дефицита мест в детских учреждениях была снята [2].

Таблица 1 – Количество детских учреждений и обеспеченность детей местами в разрезе северных областей Казахстана [2]

Области	Кол-во ДУ в 2020 году	Обеспеченность местами в % (на 100 мест приходится детей)	
		2016	2020
Акмолинская	601	122,5	79,6
Костанайская	579	122,2	83,5
Павлодарская	376	103,4	94,7
Северо-Казахстанская	483	107,4	78,6
Нурсултан	408	121,5	91,8
ВСЕГО	2447	115,4	85,6

Система детских садов и мини-центров предназначена для первичной социализации детей, обучения их навыкам общения, а также формирования и развития языковых компетенции необходимых в жизни. И одним из таких компетенции является владение детьми основами казахского языка необходимого для использования на территории республики.

По данным Бюро национальной статистики на период с 2016 по 2020 годы всего дошкольных организаций в Казахстане, дающих воспитание и обучение на одном языке насчитывается 8572 и в них групп 28063 (для ср.: в 2016 году было 7400, групп - 20855): с казахским языком воспитания и обучения 6926 с количеством групп 23433; с русским языком - 1633 с количеством групп 4593.

Кроме того, функционируют дошкольные организации на двух языках воспитания и обучения (смешанные), численность которых составило 2078 с количеством групп 14984: из них на казахском – 8165, на русском – 6743. Т.о., из 43047 обучавшихся в детских учреждениях групп в 2020 году 31598 (73,4 %) получали воспитание и образование на казахском языке и, соответственно, 11336 (26,3 %) на русском языке, т.е в 2020 году количество детей, получающих воспитание и обучение на казахском языке, увеличилось до 73, 4 % [2]. Причем нужно отметить, что в последние годы все больше представителей неказахской национальности начали отдавать детей в учреждения с государственным языком воспитания и обучения. И эта тенденция увеличения количества воспитанников детских садов, владеющих государственным языком, приведет к постепенному увеличению количества говорящих граждан Казахстана на государственном языке, что, бесспорно, отразится на расширении сфер его использования.

Готовность учиться есть врожденная способность человеческого интеллекта усваивать знания и овладевать навыками и умениями. Грамотно организованное и продуманное обучение государственному языку воспитанников дошкольного образовательного учреждения приводит, бесспорно, к положительным результатам: отрабатываются навыки употребления языка со своими сверстниками, формируются навыки общения на государственном языке в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности. И по достижении школьного возраста дети достаточно хорошо говорят на казахском языке. И это реально достижимая задача.

Дошкольное образование, являясь начальным звеном системы непрерывного образования, должно обеспечивать формирование всесторонне развитой личности ребенка, пробуждая тягу к учению, к языкам, подготавливая его к систематическому обучению.

Школа. Роль школы в становлении и формировании личности ученика огромна и неопределима. В стенах учебного учреждения ребенок обретает базовые знания, развивает основополагающие человеческие качества, учится основам социального поведения и получает дальнейшее интеллектуальное развитие. Школьник овладевает необходимыми навыками и компетенциями, которые пригодятся ему на протяжении всей жизни. В стенах школы закладывается так называемый «образовательный фундамент». И одним из таких «фундаментов» является его языковое развитие и, в частности, овладение языком государства, гражданином которого он является и в будущем станет одним из активных участников социума.

Лингвистическая ориентация, языковое поведение личности в социуме, бесспорно, во многом определяются школой. Учитывая данное обстоятельство, любое государство стремится управлять системой образования, сознательно влиять на протекающие в обществе языковые процессы через сеть учебных заведений.

По данным Бюро национальной статистики в 2020 году в Казахстане насчитывалось 7440 общеобразовательных школ, в которых обучались 3481347 учеников. А в 2059 общеобразовательных школах северного региона получали образование 627422 ученика [2, 50- 63].

В разрезе областей северного региона это выглядит следующим образом:

Таблица 2 - Количество общеобразовательных школ в северном регионе страны 2020-2021 у.г. [2]

Области	Всего школ	Всего учащихся	Школ в городе	Всего учащихся	Школ на селе	Всего учащихся
Акмолинская	572	132325	102	60789	470	71536
Костанайская	507	111873	100	62720	407	49153

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Павлодарская	367	113507	94	78616	273	34891
Северо-Казахстанская	480	74789	64	33442	416	41347
г. Нурсултан	133	194928	133	194928	-	-
ИТОГО	2059	627422	493	430495	1566	196927

Таким образом, около 30 % из общего количества общеобразовательных школ расположены в Северном Казахстане, в которых обучаются 18 % учащихся страны.

Северный Казахстан – полиэтничный регион и в школах региона обучаются представители многих этнических групп. Представленность учащихся по национальному составу различная, но основными являются дети казахской (65 %) и русской (23,2 %) национальностей, что составляет 88,2 % от общего количества обучающихся.

Таблица 3 – Национальный состав учащихся в общеобразовательных школах Северного Казахстана в 2016 и 2020 годы [2, 79-81]

Области	Годы	ЭТНОСЫ				
		казахи	русские	узбеки	немцы	другие
Акмолинская обл.	2016	70806	30011	291	3978	-
	2020	84392	31062	299	4245	-
Костанайская обл.	2016	51442	34986	163	3813	-
	2020	57546	35515	167	4089	-
Павлодарская обл.	2016	59583	27736	180	3037	-
	2020	72016	29363	266	3463	-
Северо-Казахстанская обл.	2016	30946	31460	77	2753	-
	2020	32511	31812	130	3008	-
г. Нурсултан	2016	109960	15137	790	1149	-
	2020	163492	18108	1135	1501	-
ИТОГО	2016	322737	139330	1351	14730	-
	2020	409917	145860	1847	16306	-
Казахстан	2016	2161603	385965	121114	25983	235918
	2020	2647810	402912	140842	28940	260843

На сегодняшний день функционируют школы с различными языками обучения, но в основном занятия проходят на казахском и русском, поскольку представленность носителей этих языков самая высокая.

В последние два десятилетия в вопросе увеличения числа учащихся, получающих образование на казахском языке, в целом по стране, на первый взгляд, вроде наблюдается положительная тенденция - увеличение на 16 %. Однако в процентном соотношении количество обучающихся на двух основных языках от общего количества школьников страны почти не изменилось. Так, если в 2016 году в Казахстане количество школьников, обучавшихся на казахском языке, от общего числа насчитывалось 43,5 % (1 275 662 чел.), то в 2020 году показатель составил те же 43,6 % (1 519 786 чел.). В школах с русским языком обучения в 2016 году по Казахстану обучались 31,1 % (911589 чел.), а в 2020 почти такой же процент – 31,5 % от общего числа школьников (1098107 чел.).

В исследуемом регионе наблюдаем аналогичную ситуацию: если 2016 году в Казахстане численность школьников, обучавшихся на казахском языке было 43,5 % (230246 чел.), то в 2020 году показатель остался практически на прежнем уровне 43,6 % (274340 чел.). Если в школах с русским языком обучения в 2016 году этот показатель

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

составлял 56,4 % (298131 чел.), то в 2020 он остался на том же уровне 56,6 % (355037 чел.). Таким образом, за последние 4 года (с 2016 по 2020 годы) не произошло реального увеличения процентного соотношения школьников, обучающихся на государственном языке. Значительное количество детей казахской национальности идут учиться в школы с русским языком обучения. Так, из 409917 детей-казахов школьного возраста только 274340 (т.е. 67 %) обучаются в школах с казахским языком обучения.

Таблица 4 - Численность учащихся в общеобразовательных школах по языкам обучения Северном Казахстане в 2016 и 2020 годы [2, 81-87]

Области	Годы	Всего учащихся в школах по языкам обучения	На казахском языке	На русском языке	На других языках
Акмолинская обл.	2016	117206	27094	24821	-
	2020	132325	30411	2631	-
Костанайская обл.	2016	104767	21225	54686	-
	2020	111873	21643	63667	-
Павлодарская обл.	2016	98521	28435	26690	-
	2020	113507	34891	14936	-
Северо-Казахстанская обл.	2016	72622	12840	28874	-
	2020	74789	12592	36965	-
г. Нурсултан	2016	135633	45755	13030	-
	2020	194928	59177	13754	-
ИТОГО	2016	528749	135349	148082	-
	2020	627422	158714	155639	-
Казахстан	2016	2930583	1275662	381030	20644
	2020	3481347	1519786	412216	13595

Таблица 5 - Численность учащихся в общеобразовательных школах со смешанными языками обучения Северном Казахстане в 2016 и 2020 годы [2, 82-88]

Области	Годы	Всего учащихся в смешанн. школах	На казахском языке	На русском языке	На других языках
Акмолинская обл.	2016	65291	28253	37038	-
	2020	75597	32355	43242	-
Костанайская обл.	2016	28856	9826	19030	-
	2020	26563	9628	16935	-
Павлодарская обл.	2016	43396	15499	27897	-
	2020	66412	17330	49082	-
Северо-Казахстанская обл.	2016	30908	7766	23142	-
	2020	25232	7109	18123	-
г. Нурсултан	2016	76540	33553	42942	-
	2020	121683	49204	72016	-
ИТОГО	2016	244991	94897	150049	-
	2020	289177	115626	199398	-
Казахстан	2016	1253247	640148	530559	45
	2020	1535750	755345	685891	463

Подводя итоги необходимо отметить, что в процентном соотношении количество обучающихся на казахском и русском языках от общего количества школьников как страны,

так и северного региона не изменилось, осталось почти прежним и по сей день значительное количество детей-казахов (33 %) получают знания и воспитание на русском языке. Это одна из нерешенных проблем региона. Причин этому несколько. Основным является недостаточное количество школ. Неуклонный рост количества учащихся свидетельствует о возрастающей потребности в этих учебных заведениях. Увеличение числа казахских школ – потребность современного казахстанского социума. Расширение общественных функций казахского языка в ближайшем будущем возможно путем увеличения сети дошкольных учреждений и школ на казахском языке обучения. Поэтому многие образовательные учреждения, если основной контингент составляют дети коренной национальности, нужно поэтапно, создавая все необходимые условия, перевести на государственный язык обучения. В этом процессе проявляется и учитывается не только интерес казахского населения обучать своих детей на родном языке, но и желание представителей различных национальностей. Это вполне естественное желание. Многие родители осознают необходимость овладения их детьми языком родной страны, в которой они родились, будут жить, учиться и работать. В последние годы все больше граждан различных национальностей отдают своих детей в казахские сады и школы. Это право граждан, закрепленное Конституцией страны. И оно должно быть обеспечено.

ЛИТЕРАТУРА:

1 Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана, г. Астана, 14 декабря 2012 года.

2 Образование в Республике Казахстан 2016-2020. Статистический Сборник. Нур-Сұлтан, 2021 - 235 с.

УДК 811.111-26

Мурзагалиева М.К.

к.ф.н. доцент кафедры теоретического и прикладного языковедения, КазУМОиМЯ им Абылай-хана
e-mail: maral0903@mail.ru

ПОЛИТКОРРЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК СИМУЛЯКР

Аннотация: В статье анализируются политкорректные слова с точки зрения отнесения их к симулякрам; также предлагается ограничить симулякры определенными классами политкорректной лексики.

Ключевые слова: политкорректность, симулякр, эвфемизм.

Murzagaliyeva M.K.

Associate Professor of the Department of theoretical and applied linguistics Ablai khan KazUIR and WL
Almaty, Kazakhstan, e-mail: maral0903@mail.ru

POLITICALLY CORRECT VOCABULARY AS A SIMULACRUM

Abstract: The article analyzes politically correct words from the point of view of classifying them as simulacra; it is also proposed to limit simulacra to certain classes of politically correct vocabulary.

Keywords: political correctness, simulacrum, euphemism.

Такое понятие как политкорректность интерпретируется с разных позиций и подходов. В данной статье политкорректность понимается как устоявшаяся политика государства, реализуемая посредством языковых ограничений и замены эвфемизмами слов, вызывающих чувство второсортности у определенных социальных групп.

Таким образом, эвфемизмы рассматриваются как способы передачи политкорректности. Под влиянием политкорректности наиболее резкое изменение произошло в лексике английского языка, представляющей собой активно трансформирующийся языковой слой. В связи с требованиями политкорректности появились новые термины, были наложены табу на использование определенных лексем, изменилась стилистическая окраска некоторых лексических единиц.

Крайние проявления политкорректности привели к противоположным ожидаемым результатам и способствовали ее дискредитации. Гипертрофированный политкорректный язык и связанные с ним социокультурные проявления вызывают отторжение у большинства здравомыслящих людей в западных странах.

Также негативным эффектом политкорректности является распространение расплывчатой, неточной, двусмысленной речи. В современном английском языке существует тенденция избегать прямого обозначения фактов, действий, реалий и явлений, чтобы не оскорблять чье-либо достоинство. Человек находится под постоянным давлением, вынужденный искать тактичные вербальные способы избежать определенных слов в общении. Характерной чертой политкорректного языка является отсутствие конкретности.

По мнению И. А. Дьяченко, политически корректные слова и словосочетания представляют собой разновидность знака, известную как симулякр, который может маскировать социально непривлекательные факты и явления. Основываясь на данных семиотики, И. А. Дьяченко объясняет отсутствие отнесения референта к реальности «пустыми» значениями в политкорректных словах [1, с.6].

Н.В. Кузнецова объясняет симулякры политкорректного дискурса как попытку создать воображаемый мир, альтернативный реальности. В частности, политический дискурс использует симулякры для создания образа социального единства и гармонии [2, с.10].

Словарь дает следующее определение этого понятия как «*Image, Representation*» [3].

Примерами симулякров являются сконструированные, политкорректные слова *climate change* вместо *global warming*, *substandard housing* вместо *slums*. Таким образом, симулякр - это симуляция, иллюзия, маскировка неприглядных или нежелательных реалий.

Эвфемизмы переименовывают явления или факты, табуированные обществом.

На наш взгляд, желательно оформить в качестве симулякров только те лексические единицы, использование которых не связано с дискриминацией меньшинств или уязвимых групп. Кроме того, само значение симулякра чаще всего содержит уничижительную оценку, даже без коннотаций, как видно из последующих примеров:

*The same logic was deployed to keep Black Americans in **substandard housing** and low-wage jobs, since they were “not ready” for the rigors of a civilized life* [4].

Значение *substandard housing*: «of a quality lower than that prescribed by law» [3].

*About a billion people live in **slums** — defined by the United Nations as human settlements with inadequate access to safe water and sanitation, poor housing quality, overcrowding and insecure residential status* [5].

Значение *slum*: «a densely populated usually urban area marked by crowding, run-down housing, poverty, and social disorganization» [3].

Следующая цепочка слов показывает смену эвфемизмов для этого понятия:

Slum - ghetto - inner city - economically deprived/challenged/underprivileged area/ substandard housing.

Примеры использования этих слов в газетах:

1) *PHILADELPHIA GETS PLAN TO END **SLUMS**; Demolition of Squalid Hones and*

Rebuilding of Streets Proposed in Neeson Report [6];

2) *Blacks lived in **ghettos** like Overtown, and well-off whites inhabited areas with mellifluous names like Coral Gables* [7];

3) *The Real Problem With America's **Inner Cities***

*Soon all black youth, not just the delinquent minority, were being profiled as criminals, all **ghetto** residents were being viewed and treated with disrespect and, increasingly, police tactics relied on the use of violence as a first resort* [8];

4) *Those living in **economically challenged** communities, and especially **people of color**, are bearing the heaviest burden of Covid-19 infections* [9];

5) *These groups are also more likely to live in **economically deprived** urban areas* [10];

6) *Developers now construct buildings and neighborhoods that make those assets and others — health care, recreation, good schools, safe streets — accessible to residents in **neglected communities**...*

*Other sports stars invest in **struggling communities**. Magic Johnson Enterprises, the former N.B.A. star's company, has invested in movie theaters, Starbucks franchises and restaurants in **underserved neighborhoods** across the country* [11].

Последние примеры также служат примерами синонимичного использования других фраз для этого понятия.

Симулякр выражается с помощью стилистической фигуры - мейозиса. Эвфемизация происходит путем смягчения воздействия на получателя с помощью отрицания или преуменьшения значения:

1) *On Wednesday, President Biden traveled to Pittsburgh to try to make the opposite case: that the workers Mr. Trump was appealing to have more to gain from combating **climate change** than to lose* [12].

Значение: «*significant and long-lasting change in the Earth's climate and weather patterns*» [3].

*Former President Donald J. Trump's disregard for science was regularly on display in his various efforts to belittle masks, dismiss the need for social distancing and declare cold snaps to be evidence against **global warming*** [13].

Значение: «*an increase in the earth's atmospheric and oceanic temperatures widely predicted to occur due to an increase in the greenhouse effect resulting especially from pollution*» [3].

К симулякрам целесообразно отнести также выражение «*friendly fire*», которое означает «*the firing of weapons from one's forces or those of an ally especially when resulting in the accidental death or injury of own personnel*» [3]. Определение раскрывает суть этого симулякра. Политкорректное выражение используется для того, чтобы скрыть допущенную фатальную ошибку. Например:

*Iranian **Friendly Fire** Kills 19 in 2nd Missile Accident of Year* [14].

Мы также предлагаем отнести к симулякрам те случаи использования политкорректных единиц, когда они называют реалии, профессии, действия, вызванные моральным выбором самого человека. Например, мы можем сослаться на такие лексемы, которые, среди прочего, обозначают преступления и преступников:

person of interest – wanted criminal.

Значение: «*a person who is believed to be possibly involved in a crime but has not been charged or arrested*» [3]:

*John McAfee, a pioneer in computer security, is on the run in Belize, where he is a **person of interest** in his neighbor's murder* [15].

Этот термин заменил неpolitкорректное *most wanted/ wanted criminal*: *CITY LISTING MOST-WANTED CRIMINALS* [16].

Таким образом, необходимо различать симулякры среди политкорректных эвфемизмов, особенно когда нет языковой дискриминации в отношении обездоленных социальных

групп, за исключением морального выбора человека. Симулякры - это всего лишь словесная ширма для сокрытия уродливых явлений жизни или попытка замаскировать аморальное поведение людей. В данном случае мы также видим нарушение принципа экономии речевых ресурсов. Короткие, компактные, отдельные лексемы заменяются избыточными фразами из двух или более слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко И.А. Симулятивные знаки политической корректности в англо-американском манипуляционном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 - Иркутск, 2009 – 137 с.
2. Кузнецова Н.В. Феномен политкорректности в современном политическом дискурсе: Специальность– Теория языка. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 - Улан-Удэ, 2017 – 207 с.
3. Словарь MerriamWebster. Онлайн версия. Режим доступа: www.merriamwebster.com/open-dictionary.
4. <https://www.nytimes.com/2021/02/10/opinion/black-history-month.html?searchResultPosition=4>;
5. <https://www.nytimes.com/2020/04/08/opinion/coronavirus-slums.html?searchResultPosition=1>;
6. <https://www.nytimes.com/1931/08/30/archives/philadelphia-gets-plan-to-end-slums-demolition-of-squalid-homes-and.html?searchResultPosition=9>;
7. <https://www.nytimes.com/2005/02/27/magazine/my-ghetto-days.html?searchResultPosition=4>;
8. <https://www.nytimes.com/2015/05/10/opinion/sunday/the-real-problem-with-americas-inner-cities.html?searchResultPosition=1>;
9. <https://www.nytimes.com/2020/04/20/well/eat/coronavirus-diet-metabolic-health.html?searchResultPosition=7>;
10. <https://www.nytimes.com/2020/05/22/opinion/britain-coronavirus-minorities.html?searchResultPosition=1>;
11. <https://www.nytimes.com/2021/03/09/business/lebron-james-community-development.html?searchResultPosition=2>;
12. <https://www.nytimes.com/2021/03/31/climate/biden-climate-jobs.html?searchResultPosition=1>;
13. <https://www.nytimes.com/2021/03/29/climate/biden-trump-science.html?searchResultPosition=3>;
14. <https://www.nytimes.com/2020/05/10/world/middleeast/iran-shipdead.html?searchResultPosition=1>;
15. <https://www.nytimes.com/slideshow/2012/12/02/business/02mcafee.html?searchResultPosition=1>;
16. <https://www.nytimes.com/1985/03/06/nyregion/city-listing-most-wanted-criminals.html?searchResultPosition=3>

СЕКЦИЯ 2.
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 82-16

Andryuchshenko O.

Candidate of Philology, associate professor,
Vice-Rector for Academic Affairs,
Pavlodar Pedagogical University
Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: olga_pav_pgpi@mail.ru

Temirgazina Z.

Doctor of Philology, Professor,
Pavlodar Pedagogical University
Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: zifakakbaevna@mail.ru

MEANS OF CREATING IMAGES IN THE LYRICS OF P. VASILIEV

Abstract: The article discusses the artistic picture of the world of Pavel Vasiliev, analyzes the means of creating images in lyrics. Folklore images and motifs (both Russian and Kazakh) become for Vasiliev a universal means of expressing folk life. In the system of archaic ideas, earth, water, air, fire act as the main components, the “primary material” of the universe. The same primary elements organize the Vasilyevsky natural world. The authors of the article draw a conclusion about the uniqueness of Vasiliev’s mythopoetic creativity, a number of images are singled out that have found a special place in the verses of the Eurasian poet.

Keywords: image, myth, means of creating an image, epithet

Андрющенко О.

кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор,
проректор по академическим вопросам,
Павлодарский педагогический университет,
Павлодар, Казахстан, e-mail: olga_pav_pgpi@mail.ru

Темиргазина З.

доктор филологических наук, профессор
Павлодарский педагогический университет,
Павлодар, Казахстан, e-mail: zifakakbaevna@mail.ru

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ В ЛИРИКЕ П. ВАСИЛЬЕВА

Аннотация: В статье рассматривается художественная картина мира Павла Васильева, анализируются средства создания образов в лирике. Фольклорные образы и мотивы (причем как русские, так и казахские) являются для Васильева универсальным средством выражения народной жизни. В системе архаических представлений земля, вода,

воздух, огонь выступают как основные компоненты, «первичный материал» мироздания. Эти же первоэлементы организуют и васильевский природный мир. Авторы статьи делают вывод об уникальности мифопоэтического творчества Васильева, выделяется ряд образов, нашедших особое место в стихах евразийского поэта.

Ключевые слова: образ, миф, средство создания образа, эпитет.

P. Vasiliev is an original, deeply original master speech creator, giving the use of semantic-figurative rethinking and the transition of Russian and Kazakh folklore-song words into a literary and aesthetic series, which becomes the property of Eurasian culture. Remaining within the framework of «communicative speech», without resorting to the perception of «estrangement» and neologization of the external form of the word, it reveals our consciousness of the manifestation of the cosmic scope of the semantic spectrum of its images, the infinite variety of meanings.

Pavel Vasiliev - a poet of the Pavlodar Irtysh region - is an amazing phenomenon of Russian Soviet literature of the 30s of our century. The uniqueness of the poetic face of Pavel Vasilyev is already manifested in the geographical freshness of his works, where Russian Siberia found itself at the junction with Asia. In the poet's work there is a fusion of two national elements, two steppe principles: Russian and Kazakh. Close, long-term communication with the Kazakhs, knowledge of the language, culture and life of the Kazakh people helped him create an original cycle of poems on the plots of Kazakh folk songs, legends and tales in the form of Russian free verse.

The artistic system of any great master of the word is determined by his poetic worldview, which determines the theme, syntactic and rhythmic-intonation structure, a special system of word usage. The artistic context of Pavel Vasiliev is marked by the deep seal of his creative individuality. The poet's feeling of the redundancy of being generates an increase in the tense energy of the word, thereby acquiring a heavy, condensed semantics, the «material» basis of his poetics finds its expression in the process of concretization of words with an abstract meaning, abstractions become visible: «*sud'ba plechistaya*», «*debri temnoty*», «*sitcevye meteli*», «*kryl'ya udachi*», «*ryabaya noch'*».

Vasiliev's work is one of the most controversial pages of the poetry of the 1920s-1930s, it caused sharp controversy among contemporaries, attracted and attracts the attention of readers and researchers as a phenomenon inherent in a certain type of creative personality [1].

The outlook of P. Vasiliev was formed under the influence of many factors. First of all, the personal life experience of the poet should be taken into account, as well as his formation at the junction of two cultures - Western and Eastern. Patriarchal culture becomes the most important source of Vasiliev's model of the world and man. Folklore was already a ready-made system of moral and aesthetic values, ways of emotional and ethical influence on the human personality. It is no coincidence that many poets in the 1920s and 1930s turned to the traditions of oral folk art. Folklore images and motifs (both Russian and Kazakh) become for Vasiliev a universal means of expressing folk life.

When interpreting the material under study, we adhere to an approach that takes into account the manifestation of a specific poetic individuality and the reading of a poetic work by the reader from the standpoint of the variety of lexical means of expression in various lyrical works and the author's intention. The significance of the work, in our opinion, lies in the understanding of the poetic personality, the spiritual culture of the poets whose works are reflected in the study, in a comparative examination of the poetic material of lexical, stylistic means that have undergone linguistic study [2].

Vasiliev's work, including his lyrics, is an original poetic system that reveals unique values for poetry. Vasiliev was looking for support in various areas. The most important source of the Vasilyevsky style is the folklore element, which is based on the folk worldview associated with the archetypes of earth, water, fire and sky, which will be discussed further.

Speaking about Vasiliev's folklorism, it should be noted that folklore motifs and images become an excellent means both for expressing the author's position and for in-depth description of folk life. Unlike other poetic genres, folklore was already a ready-made system of social values and methods of emotional and aesthetic influence.

Vasiliev seeks to reveal the original, deep sides of reality, embodying the archetype in a literary image. It should be noted a distinctive feature of the poet's artistic method - the ability to see the timeless in ordinary everyday situations, reading Vasiliev's poems and poems, we discover a world of great passions, vivid feelings, tireless quests. All his poetry breathes some kind of primitive natural force. His epithets are heavy, and his comparisons are vivid.

The system of epithets that the poet uses to describe a woman is so peculiar, sometimes unexpected to such an extent, that comparisons with Yesenin, with his grammatical and semantic innovations, involuntarily suggest themselves. Lips in Vasiliev's description can be bitter, cold, warm, farewell hot, thoughtful, they can be in raspberries, with fluff. Speaking of eyes, the poet calls them blue eyes, deaf and bottomless, motley, wolflike, in smoke, with heavy eyelashes, wide and black-blue.

The hair is red, intertwined, hastily cast, hoppy hair, black and fizzy. Such a rich range of definitions helps to perceive the Vasilyevsky cult of the flesh not one-sidedly, but as a multifaceted and colorful phenomenon [3, p. 175].

In the system of archaic ideas, earth, water, air, fire act as the main components, the "primary material" of the universe. The same primary elements organize the Vasilyevsky natural world. The layer of archaic, mythopoetic ideas about nature in the poet's artistic system is felt quite naturally.

Turning to Vasiliev's work, it should be emphasized that the central place in Vasiliev's mythopoetics is occupied by the concept of land = steppe. The poet's desire to "humanize" the natural world is clearly manifested. In Vasiliev's poetry, the image of the steppe bears traces of anthropomorphic ideas. The steppe is a huge organism that lives its own life. This personified image is endowed by Vasiliev with feminine, primarily maternal features (the image of the "parent-steppe"). In the poet's work, traditional folk ideas about the inseparable unity of the earth and man, used by the closest connection between mother and child, are updated.

This connection is often based not on a logical, rational beginning, but on a deep sense of unity with the native land. In accordance with the mythological tradition, the symbolism of the steppe in Vasiliev retains a certain duality. The steppe (earth) is understood as a nurse, supporting a person, giving him warmth and peace. At the same time, peasant attachment to the land motivates the appearance in human nature of certain qualities: greed, stinginess (which is especially noticeable in the poem "Kulaki", 1933-1934).

The next most important image in Vasiliev's cosmology is the image of fire. In primitive myths about the origin of fire, fire itself is not deified: it is depicted as a simple, domestic fire (flame, spark, smoldering firebrand). Many consider fire myths to be a reflection of celestial phenomena, believing that we are talking about heavenly fire (lightning). The personification of fire, its cult grew from different roots: fire as a companion and helper of man in the fight against wild animals; as a manifestation of healing power; as a formidable and dangerous element; hearth, symbol and patron of the family.

The idea of the significance of natural being for a person is present in many of Vasiliev's works. Although it should be noted that the poet rarely gives detailed psychological descriptions. In the weakening of the visibility of the landscape, there is a conscious repulsion from the traditional form of this genre, the constructive feature of which is the descriptiveness of the depicted objects. At the same time, the weakening of the external visibility of natural images occurs not so much due to the exclusion of external signs from the field of view, but due to their transfer from the sensual plane to the plane of spiritual categories. The focus of the image is the spiritual organization of the subject.

The proposed work does not pretend to be a literary analysis of a poetic text and all issues that go beyond literary analysis: the problems of the social functioning of the text, the psychology of reader's perception, etc.

In this work, an attempt is made at the initial stage of the analysis of a poetic text. From the variety of problems that arise in the analysis of a work of art, we are trying to single out a relatively narrower one - the aesthetic nature of a literary poetic work, taking into account the figurative means of the language (lexical means of expression). We consider important the individual experience of the researcher, which is inseparable from his personal experience, tastes, temperament.

At the same time, description, observation, as methods of linguistic analysis, fix certain phenomena, the structure of a poetic text. Following Y. Lotman, we believe that "the text of the poem is a field of tension between the norm and its violations. The reader's expectations are oriented towards the norm, and the confirmation or non-confirmation of these expectations by the real text of the poem is felt as an aesthetic experience" [4, 52]. The goal of the reader-researcher is to read against the background of the reader's own expectations, feelings, experiences, feelings.

An analysis of Vasiliev's lyrics speaks of the breadth of the author's worldview and literary interests. A rare poet can so freely and easily solve the most complex rhythmic tasks (from a ditty to a hexameter) and at the same time avoid banality. His poetic language has acquired amazing flexibility and musicality. Deliberate pathos, they are characterized by clarity, folklore, song. Simplicity, narrative, colloquial intonations are the components of the poet's aesthetic potential.

Nature is comprehended by the poet as an intrinsically valuable form of being. The dominant feature of Vasiliev's artistic style is precise and vivid depiction, a high degree of intensity of poetic expression.

Turning to the works of Vasiliev, we see that the most striking manifestations of life as such are depicted by the author with persistent repetition: love passion, harvest, battles and hand-to-hand fights, folk festivals. Death is described as the loss of life's joys of sunsets-sunrises, water-earth, love, sounds, beauty.

Analysis of artistic discourse allows us to conclude that the poet is characterized by a sense of syllable and rhythm, penetrating much deeper than conscious levels of thinking, giving strength to every word; it descends to a certain archetypal level. In the face of Vasiliev, poetry demonstrated the synthesis of the finest lyricism with the energetic density of the verse, the connection of the word with mythopoetics, which determines the creative manner of the poet, the originality of the artistic picture of the world.

REFERENCE

1. Homjakov V.I. Pavel Vasil'ev put' v bessmertie // Nemerknushhee imja Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 90-letiju Pavla Vasil'eva. – Pavlodar: Izd-vo PGU, 2000. – S. 65-70.
2. Homjakov V.I. Russkij «stepnjak Pavel Vasil'ev // Literaturnyj Omsk, 2001, №2. – S. 78-81.
3. Homjakov V.I. Tema sud'by v poezii Pavla Vasil'eva // Vestnik Omskogo universiteta. Vyp I. - Omsk, 2002. – S. 71-73.
4. Lotman Ju.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. Analiz pojeticheskogo teksta. - Izdatel'stvo: Azbuka, 2016 g. - 704 str.

Сапарбаева А.М.

к.ф.н., доцент

КазУМОиМЯ им.Абылай хана

e-mail: altynsaparbaeva@gmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения неродному языку студентов. Также прослеживается роль культурологического компонента при изучении неродного языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; культурологический подход; речевая компетенция; языковой барьер; лингвистический аспект.

Saparbayeva A.M.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Kazakh University
of International Relations and World Languages

E-mail: altynsaparbaeva@gmail.com

Resume: The article discusses some aspects of teaching a non-native language to students. The role of the cultural component in the study of a non-native language is also traced.

Keywords: intercultural communication; cultural approach; speech competence; the language barrier; linguistic aspect.

Среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности.

Как и всякая коммуникация, межкультурная коммуникация является весьма сложным социокультурным феноменом, состоящим из большого количества компонентов.

Межкультурная коммуникация предполагает общение между представителями разных культур, в ходе которого по крайней мере один из участников может говорить на неродном языке. В современном мире, где английский язык прочно занял положение языка международного общения, часто оба участника коммуникации говорят на неродном языке, привнося в него собственные культурные нюансы. В связи с расширением межкультурных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранным языком. На первый план выступает необходимость вербального обеспечения межкультурной коммуникации (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах). Язык — главный выразитель самобытности культуры — одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе.

Вместе с тем успешная межкультурная коммуникация предполагает наряду с владением иностранным языком еще и умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иносоциума, а также готовность участников общения к восприятию другой формы коммуникативного поведения, пониманию его различий и варьирования от культуры к культуре. Стратегия сближения инокультурных знаний направлена на предотвращение не только смысловых, но и культурных сбоев в коммуникации.

Здесь главная проблема — проблема понимания. При ее решении следует помнить, что язык — только инструмент для передачи форм речевого поведения, он лишь создает среду для межкультурной коммуникации. Понимание в межкультурной коммуникации —

сложный процесс интерпретации, который зависит от комплекса как собственно языковых, так и неязыковых факторов. Для достижения понимания в межкультурной коммуникации ее участники должны не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка, но знать культурный компонент значения слова, реалии чужой культуры.

Таким образом, овладение иноязычным кодом, позволяющим успешно осуществлять межкультурное взаимодействие, предполагает изучение особенностей культуры, определяющих специфику общественного и делового поведения партнера, детерминированного влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т.п. Поэтому иностранные языки как средство коммуникации между представителями разных народов и культур должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках (раньше у нас иностранный язык изучался в отрыве от его социокультурного контекста как самоцель и практически не нес функциональной нагрузки).

Речь идет о том, что реальное употребление слов, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на этом языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [1]. Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные структуры, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать «мир изучаемого языка».

«Мир изучаемого языка» состоит из «совокупности внеязыковых фактов», т.е. тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в последних. Можно сказать, что языковая картина мира есть отражение социокультурной картины мира. Не зная мир изучаемого языка, невозможно освоить язык как средство общения, он может быть освоен лишь как способ хранения и передачи информации, как «мертвый» язык, лишенный живительной почвы - культуры носителя. Этим, кстати, объясняются и неудачи с искусственными языками, так и не получившими широкого распространения и обреченными на умирание.

Именно поэтому изучение иностранного языка предполагает не только усвоение плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т.е. выработки в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения (это создает синтетический вид преподавательской работы, названный Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым «лингвострановедческим преподаванием»).

Комплексный подход, сочетающий собственно лингвистическую подготовку и знания социокультурного контекста изучаемого языка, позволяет обеспечить адекватный перевод с неродного языка на родной.

Для абсолютного большинства студентов с казахским языком обучения русский язык не является родным языком. Таким образом, изучая русский язык параллельно с английским, они имеют возможность проникнуть сразу в две культуры, причем, совершенно отличные от их собственной. При использовании культурологического компонента в обучении русскому языку студентов происходит не просто «диалог» культур, а целая своеобразная «беседа». Стоит ли говорить о том, какое важное значение это имеет для учащихся, как обогащает их внутренний мир, расширяет кругозор и какой интерес вызывает к языку. В результате они имеют возможность сравнить культуру и традиции своей страны с культурными традициями России, а также с историей и культурой Великобритании и США. Разумеется, это подталкивает их к тому, чтобы рассказать о своей стране, используя необходимые грамматические структуры и лексику, овладение которыми становится необходимым средством, а не главной целью в изучении языка. «Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Каждый язык имеет особую

картину мира и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной».

Использование культурологических знаний на занятиях помогает студентам лучше овладеть лексикой и грамматикой как английского, так и русского языка, которые оба являются для них иностранными.

Проблема языкового барьера практически отсутствует. Все это в комплексе позволяет достичь главного – понимания. А для достижения понимания в межкультурной коммуникации недостаточно владеть грамматикой и лексикой языка, нужно еще знать и понимать культурный компонент слова. Важно использовать культурологический компонент в каждой теме, касающейся повседневной жизни. Любая из изучаемых тем может быть подкреплена соответствующими текстами и необходимой лексикой. Ведь человек не получает культуру по наследству, он формирует ее сам в процессе получения образования и жизненного опыта. Следовательно, на современном этапе преподавания языков международного общения, знания культуры народа и страны изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка, и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся» [2, с. 12]. Современный мир меняется стремительно. Сегодня мы имеем возможность общаться с людьми из самых разных стран, которые еще пару десятилетий назад были для нас просто названием места на международной карте мира. Сегодня студенты из этих стран проходят обучение в наших университетах, стремясь, наряду с образованием, также получить знания о культуре и традициях нашей страны. Без знания языка международного общения, которым является английский язык, это было бы невозможно. Следует отметить, что культурологический компонент в преподавании русского языка иностранным слушателям является ключевым моментом. Интересная тема, доброжелательная атмосфера на занятии, взаимный интерес к культурным традициям разных стран – все это вместе дает возможность слушателям освоить язык быстрее, а также узнать больше о нашей стране, ее истории и культуре. Изучение культуры и традиций других стран на занятиях английского языка позволяет слушателям из разных стран понять, что «другая культура» не значит «неправильная». Наряду с обучением иностранному языку реализуется также задача научить уважать и ценить другую культуру. Ведь именно культура влияет на слова, которые мы произносим, и на наше поведение. Следует отметить, что английский язык является своеобразным «ключом» к общению на такого рода занятиях. Владение английским языком позволяет снять главную проблему межкультурной коммуникации – языковой барьер. Межкультурная коммуникация, в свою очередь, дает возможность сотрудничать и общаться по самым разным темам, создает атмосферу доверия. Таким образом, можно сделать вывод, что изучение языка межкультурной коммуникации в тесной связи с изучением культуры и традиций других стран дает максимальный эффект в обучении, позволяет избежать проблемы языкового барьера и достигнуть наибольшего результата в преподавании английского языка студентам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. С. 211).

2. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе – 2001. – № 4 – с. 12.

3. Ковылина Е. В. Преподавание иностранного языка в рамках культурологического подхода / Е. В. Ковылина // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 160–164.

Абжапарова М.Д.
кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор,
ТОО «Astana IT University»

ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА

Аннотация: Лингвокультурологический подход в исследовании языка напрямую связан с разработкой системы, объединяющей в себе теоретические знания и практические рекомендации по использованию культурного потенциала языковой среды в учебном процессе в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении. Для успешного овладения межкультурной коммуникацией нужно выработать собственный лингвокультурологический подход в обучении языкам.

Ключевые слова: язык, этнос, культура, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, коммуникативно-деятельностное обучение, лингвокультурная адаптация.

Annotation: The linguoculturological approach to the language investigation is directly related to the development of a system that combines theoretical knowledge and practical recommendations on the use of the cultural potential of the language's area in the educational process within the framework of the communicative-activity approach in teaching. For successful mastery of intercultural communication, it is necessary to develop your own linguacultural approach in teaching languages.

Key words: language, ethnos, culture, linguoculturology, intercultural communication, communicative activity training, linguacultural adaptation.

Түйіндеме: Тілді зерттеудің лингвомәдениеттанулық тәсілі коммуникативтік-белсенділік тәсілі аясында тілдік органың мәдени әлеуетін оқу-тәрбие процесінде пайдалану бойынша теориялық білім мен практикалық ұсыныстарды біріктіретін жүйені әзірлеумен тікелей байланысты. Мәдениетаралық қарым-қатынасты табысты меңгеру үшін тілдерді оқытуда лингвомәдениеттік көзқарасты дамыту қажет.

Түйін сөздер: тіл, этнос, мәдениет, лингвомәдениеттану, мәдениетаралық коммуникация, коммуникативті белсенділікке оқыту, лингвомәдени бейімделу.

Лингвокультурология является одним из актуальных и многообещающих направлений современной лингвистики, в центре ее внимания - «вечная» проблема взаимоотношения языка, культуры, человека.

По современным представлениям, язык является важнейшим знаком принадлежности его носителей к определенному этносу. С одной стороны, он выступает как главный фактор этнической интеграции, с другой, он стал основным отличительным признаком этноса. В связи с этим, культурная информация, закодированная в языковых единицах, далеко не обязательно ограничена рамками одного языка и национально-специфическими средствами выражения [Шаймерденова, 2004: 18].

В рамках лингвокультурологического подхода к обучению языкам, в Казахстане проводится достаточно исследований по проблеме языка как способа выражения культуры, менталитета народа, проблем межкультурной коммуникации, языковых и культурных контактов. И такие научные изыскания в современной действительности особенно актуальны, так как они органично включаются в мировое образовательное, научное пространство и показывают как в нашем многонациональном государстве, разнообразнее и богаче, чем в других странах, происходит межкультурная коммуникация. Мы справедливо считаем, что

казахстанцы чутко понимают особенности национальной культуры и менталитет народов, проживающих в евразийском сообществе.

К компонентам культуры, несущим национальную специфическую окраску, помимо искусства, относят традиции как устойчивые элементы культуры, а также обычаи и обряды, выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данном обществе системе нормативных требований; быт, бытовую культуру, тесно связанные с традициями; повседневное поведение (привычки) и т.д., отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления носителей культур. Умение наиболее эффективным образом использовать коммуникативные функции языка образует то, что называют культурой речи.

Культура речи характеризует степень, в которой человек владеет языком и способен реализовать его выразительные возможности для того, чтобы предать своей речи форму, соответствующую ее содержанию и целям.

В культуре речи выделяют два основных фактора: 1) соблюдение общепринятых языковых норм; 2) особенности индивидуального стиля речи [Маслова, 2008: 59].

Высокая культура речи предполагает не только ее правильность, но и умение выбрать наиболее эффективные, наиболее уместные для данной ситуации языковые средства. И поэтому в настоящее время совершенно очевидно, что нельзя работать в лингвистике, игнорируя лингвокультурологию. Нельзя не видеть, что есть многие вещи в жизни и поведении наций, которые объясняются именно культурными факторами, базирующимися именно на преемственности поколений. Поэтому именно лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку способен подготовить специалиста, успешно владеющего межкультурной коммуникацией на базе языка как феномена культуры.

Изучающий второй язык оценивает ситуацию, основываясь на своих родных социальных нормах, при этом происходит лингвистический перенос родных образов действия и их лингвистических значений на изучаемый язык. Национальная специфика речевого поведения выявляется при сопоставлении норм и традиций общения различных народов. Люди вольно или невольно воспринимают этнокультурные стереотипы, которые многими понимаются как миф, как образцы, которым надо соответствовать, чтобы быть таким, каким положено быть его народу. Поэтому стереотипное представление об особенностях национального характера на самом деле оказывают определенное влияние на людей, стимулируя у них формирование тех черт характера и тех норм речевого поведения, которые отражены в прагматических клише, которые являются также важным фактором в межнациональных отношениях [Пухнаревич, интернет-ресурс]. От них в немалой степени зависит атмосфера, в которой развиваются контакты между представителями разных национальностей. Это надо учитывать в наше время, когда многие люди очень остро реагируют на малейший намек, задевающий их национальное чувство.

Чем больше мы будем знать о правилах речевого поведения носителей языка, тем эффективнее мы сможем общаться с ними, используя различные языковые средства, приемлемые для данного общества. Без умения понимать и уважать чужие обычаи невозможно жить в современном мире, в котором общение людей всех стран и континентов делается все более тесным и активным.

Таким образом, выявление национально-культурной специфики речевого поведения остается актуальным направлением для исследований развития и изучения языка. Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка.

В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях, а существенным компонентом ролевого поведения здесь является речь. Каждой социальной роли соответствует

определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной степени определено культурными традициями общества.

Национально-культурная специфика общения заключается не в особенностях комбинации единиц языка в речи, а в особенностях использования разных коммуникативных средств, и прежде всего языковых, для достижения определенных целей общения [Етко, 2019: 252]. Различия в выборе форм и использовании средств общения являются различиями национально-культурного плана, так как коммуникативная деятельность по своей сути является взаимодействием людей с целью обмена информацией. Также следует отметить, что национально-культурная специфика речевого поведения сказывается и в том, что стилистические средства, имеющие «одноименную» стилистическую маркированность, в разных культурах могут быть связаны с различными стереотипами поведения. Национальное своеобразие может затрагивать не только стилистику, но и более глубокие пласты языка – его грамматику и высокочастотную лексику.

Общность территории, общая историческая судьба народов Казахстана (даже при наличии разных языков) обусловили особую, евразийскую, ментальность, находящую отражение в языке. Изучая ментальные характеристики культурно нагруженных единиц языка, необходимо исходить из того, что язык – это неотъемлемый компонент формирования этнического мировосприятия, этнической ментальности. Степень осмысления этнической принадлежности человека отчетливо просматривается при изучении одних и тех же концептов, которые внешне совпадают, но различаются культурной семантикой, ролью в формировании взгляда на мир и системы ценностей, в выборе линии поведения в социуме, напр., концепты народ, человек, цвет, эмоции и др., отражающие особенности национального менталитета, формировавшегося в течение многих веков под влиянием климатических, культурно-исторических, географических, демографических факторов. На самом деле, огромный пласт для исследований в настоящее время, так как у нас нет пока такого учебного материала по эффективному изучению языков, который бы объединял теоретические принципы и практические методики по системе ценностных ориентаций национальной личности через исследования семантики фразеологических единиц и метафор с использованием этнографического и фольклорного материала в сравнительно-сопоставительном аспекте. В рамках языкового вузовского образования целесообразно выделить лингвокультурологическую компетенцию под которой мы понимаем систему знаний о культуре, воплощенной в определенном национальном языке и ряд умений по оперированию этими знаниями. Наша задача (молодых ученых исследователей) - активно заняться разработкой этого направления, внести свой посильный вклад в создание научных методик по эффективному обучению языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
2. Пухнаревич К.В. Языковая картина мира как объект лингвокультурологического описания. - Режим доступа URL. - <https://rep.brsu.by/>. - (дата обращения 12.11.2022).
3. Шаймерденова Н.Ж., Авакова Р.А. Язык и этнос: учебное пособие. Алматы: Қазак университеті, 2004.
4. Язык и культура как национальное достояние в поликультурной среде / под ред. А.Г. Етко, Ю.Р. Перепелицыной. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2019. – 409 с.

УДК 81'373

Ахметова Г.С.,

докторант «8D01701-Иностранный язык: два иностранных языка»
Евразийский Национальный Университет им. Л.Н.Гумилева
Астана, Казахстан, e-mail: akhmetova_gs@enu.kz

Рыспаева Д.С.

к.ф.н., ассоц.проф. Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова
Кокшетау, Казахстан, e-mail: DRyspayeva@shokan.edu.kz

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ КАЗАХСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В СКАЗКАХ

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию механизмов языковой репрезентации казахской национальной картины мира и выявлению национально-культурной специфики. В статье представлен анализ языковой репрезентации концептов в фольклоре позволяет выявить через различные его признаки некое знание народа, выраженное в форме фольклорного текста и являющиеся отражением представления о тех или иных событиях, образах, установках, рефлексией, подтверждающей значимость определенного концепта для менталитета народа.

Ключевые слова: концепт, национально-культурная специфика, фольклор, ментальность

Akhmetova G.S.,

PhD student

“8D01701- Foreign language: two foreign languages”
Eurasian National University named after L.N.Gumilyov
Astana, Kazakhstan, e-mail: akhmetova_gs@enu.kz

Ryspaeva D.S.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov
Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: DRyspayeva@shokan.edu.kz

ANALYSIS OF THE LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPTS OF THE KAZAKH LINGUOCULTURE IN FAIRY TALES

Abstract: The research is devoted to the study of the mechanisms of linguistic representation of the Kazakh national picture of the world and the identification of national and cultural specifics. The article presents an analysis of the linguistic representation of concepts in folklore. It is identified through its various features, a certain knowledge of the people, expressed in the form of a folklore text and being a reflection of the idea of certain events, images, attitudes, a reflection that confirms the significance of a certain concept for the mentality of the people.

Keywords: concept, national and cultural specificity, folklore, mentality

Изучение казахских сказок — одна из приоритетных проблем в отечественном языкознании на сегодняшний день. Казахские народные сказки отражают богатство и разнообразие природы, труд и быт, традиции, обычаи и самобытность казахского народа. В сказках, как в одном их жанров устного народного творчества, отражаются и исторически сохраняются черты характера и мышление народа. Изучение способов отражения

объективной реальности в сознании народа с концептуальной точки зрения народного творчества является актуальным в наше время.

Специфические особенности национального языка создают для его носителей особую «окраску» этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культурой данного народа. Таким образом, живя в языковом обществе, человек обогащает свою концептуальную систему не только благодаря личному опыту, но и благодаря языку, который определяет его специфику на всех его уровнях [1, с. 190].

Среди фольклорных текстов особое место занимают сказки. Философская и культурологическая основа сказки обуславливает особенности отражения в ней окружающей действительности. В сказочных текстах отражаются реальные черты народной жизни и быта. Характерны для сказки как назидательно-развлекательного жанра многочисленные условности, которые безоговорочно принимаются слушателями. Наряду с этим сказка с большим вниманием относится к нравственным законам и ценностям, и функция поучения, урока, который заключен в любой сказке, предполагает, что она должна носить своеобразный предписывающий, назидательный характер [2, с. 13].

Сюжет народных сказок — это история формирования общественного сознания. Отдельные элементы сказочных сюжетов восходят к древнейшим временам родового строя. Содержание сказочного жанра многослойно. Самый глубокий пласт — архаический: обычай, ритуалы, обряды. Следующий пласт говорит о развитии мышления: мифы превратились в рассказы, люди становились главными героями. Верхний пласт связан с социальными мотивами, которые только усиливаются со временем.

Э.В.Померанцева [3, с. 155] выделяет сказки:

- 1) о животных;
- 2) волшебные;
- 3) авантюрно-новеллистические;
- 4) бытовые.

Торговые и культурные связи казахов с соседями способствовали возникновению и распространению общих сказочных сюжетов для народов Средней Азии (узбеков, таджиков, туркмен, кыргызов), а также проникновению сюжетов русских, китайских, арабских и индийских сказок. В зависимости от общественного положения сказителя сказки нередко имели различное идейное содержание.

Самый распространенный вид казахских народных сказок — это бытовые сказки. В бытовых сказках народ воплотил свои действия в мировоззрении, в жизни общества, домашнем быту и в борьбе. В бытовых сказках коварные хозяева — это, в основном, реальные люди: хан, богач, визирь, купец.

Сказки, связанные с бытом, рождаются в силу исторических требований народа. В них раскрываются классовые различия, описываются поступки, поведение умного бедного и скупого богатого, неблагодарного купца, глупого хана и умного крестьянина. В героических сказках рассказывается об удивительных поступках мужчин, защищавших свою страну и почитавших свой народ, их подвигах и заслугах, нравственных поступках. Комические сказки, в основном, связаны с именами Алдара Косе, Жиренше шешена и Кожанасыра. Их герои — скупой богач, злой хан, рабыня, беправная девушка или храбрец.

В казахской ментальности существует несколько сакральных цифр: сорок, девять, семь, три. С этими цифрами казахи всегда связывали знаменательные события в жизни нашего народа. Считалось, что если есть какое-то совпадение, то оно пойдет на пользу и принесет счастье. В понятии казахов, а также в тюркском понятии, число семь считается священным, так как предполагается, что число семь связано с частями тела. Это два глаза, два уха, две ноздри и ротовая полость. Казахские сказки содержат большое количество

сакральных чисел. Например, *тоғыз қабатты кетпен, тоғыз тоғыз жағынан, тоғыз қара сандық, тоғыз балапан, тоғыз жан, жеті айлық жол, жетеу, үш күн, үш қабат, үш жан, үштен бірі, қырық құлаш, қырық елік, қырық және т.б.*

В сказке «Көрұғылы» говорится, что только через три дня и три ночи гигант проиграл в бою. *«Үш күн, үш түн алысып, ақырында әлсіреген жалғыз көзді дәу өкіріп барып жығылады»*. А главный герой сказки смог прийти в себя, отдохнув три дня и три ночи. *«Ең алдымен тамаққа әбден тойып алып, жұмсақ төсекке үш күн, үш түн ұйықтап, шаршағаны басылып, есін әбден жинап, сарайды тағы аралап көре бастайды»*. Также в сказке говорится, что главному герою потребовалось сорок дней и сорок ночей, чтобы победить врага. *«Жалғыз көзді диюдің жеңілуіне екінші себеп қырық күн, қырық түн ұйқы көрмей, тамақ ішпей, ел шауып, неше түрлі зұлымдық істеп сарайына әбден әлсіреп келген екен»*. А праздновал главный герой победу девять дней и развлекался двенадцать дней. *«Тоғыз күн тойын, он екі күн ойын жасайды»*. В сказке «Аяз би» хан устроил пир на тридцать дней и сорок ночей. *«Хан Жаманның сөзінің шындығына көзі жетіп, ел жинап, отыз күн ойын, қырық күн тойын қылып, қызды Жаманға алып береді»* [4, с. 30].

Основу казахских народных бытовых сказок составляет бинарная оппозиция **«жақсылық/жамандық»**, где не существует морально-этического идеала, который способствует созданию ядра данного концептуального поля. Если в волшебных сказках система образов или борьба добра против зла позволяет представить этическую основу оппозиции **«жақсылық/жамандық»**, то в бытовых сказках – это очень сложная система.

В казахских народных бытовых сказках концепт **«жамандық»** репрезентируется через понятия *«ұрлық/воровство», «өтірік/обман», «тәкәппарлық/горделивость»*, а такие понятия, как *«батылдық/смелость», «әділеттілік/справедливость», «шыншылдық/правдивость»* составляют основу концепта **«жақсылық»**. Концептуальное поле **«жақсылық/жамандық»** в казахских народных бытовых сказках репрезентируется противопоставлением сообразительности (*смышілённость/зеректік*), (*коварство/арамдық*), где один советует, другой следует за его советом. Совет доброго человека приводит к успехам, совет злого – к несчастьям.

В реализации оппозиции **«жақсылық/жамандық»** большую роль играют прилагательные, т.к. именно они вербализируют свойства характера. Например, в казахских сказках данная оппозиция репрезентируется посредством антонимов *еңбекқор (трудолюбивый) – жалқау (ленивый), ақкөңіл (милосердный) – жауыз, қанышер (злой), ақылды (умный) – ақымақ (глупый), жақсы (хороший) – жаман (плохой), кедей (бедный) – бай (богатый)*. Концепты *«өмір» (жизнь), «жол» (дорога), «қонақжайлық» (гостеприимство), «бақыт» (счастье), «уақыт» (время), «шаңырақ» (дом), «ой» (мысль), «еңбек» (труд)* составляют периферию концептуального поля **«жақсылық/жамандық»**. Доминирование данных концептов отражает представление о жизни вообще, доме, своем и чужом пространстве, времени, событиях; поднимает проблемы морали и нравственности, чести и долга.

В казахских народных бытовых сказках часто употребляются пословицы и поговорки, которые активно участвуют в актуализации концептуального поля **«жақсылық/жамандық»**: *«Жақсы - жаныңа жолдас, жаман - малыңа жолдас», «жақсыны халық мақтар, жаманды халық даттар», «жақсыға шаң жуымас, жаманға жан жуымас», «жақсыға айтсаң, білер, жаманға айтсаң, күлер», «жақсылың ағаш басында, жамандық аяқ астында, жақсы аттан жығылса, жаман адам табалар», «жақсының жауы көп, жаманның дауы көп, «жақсы көргенін, жаман бергенін айтады», «жақсылық зая кетпейді, жамандық пайда етпейді», «екі жақсы қас болмас, екі жаман дос болмас, «жақсыға берсең асыңды, жақсы сыйлар басыңды»*.

Временная структура концепта **«добро/жақсылық»** в сказках, в отличие от **«зло/жамандық»**, не упорядочена, порой неконкретна, не всегда имеет адресата. «Добро», с

позиции времени, нерационально, оно, как правило, не требует благоговения, смирения и покорности. В сказках при характеристике времени с бинарной позиции «добро – зло» возникает философско-этическая проблема. Сказка учит, что истина вне сознания человека, что нет вечных устоев и ценностей, в силу этого возможно нет и абсолютного добра и зла. Возможно, поэтому и время в сказках неконкретно и абстрактно [Дуйсенбайұлы 2009, с. 320].

Концепт *«ақыл/ум»* является одним из базовых концептов в казахских народных бытовых сказках. Умный человек – глубокоуважаемый человек. Языковым средством вербализации концепта «ақыл» являются прилагательные *ақылды, есті, асқан дана, данышпан* (умный) и глаголы *ақыл айту, ақылмен бөлісу*. Часто в казахских сказках остроумие и мудрость женщины наблюдались через поступки, поведения и ответы. Например, в сказке «Жиренше шешен» говорится, что Жиренше восхищался умом Карашаш, которую впоследствии взял в жены. *«Сол істерінен Жиренше қыздың есті қыз екенін аңғарып, ақырында өзіне қатындыққа айттырып алды дейді»*.

В сказке *«Ақылсыздың сазайы»* повествуется о том, что ключ к богатству лежит у ног самого человека, если он умеет правильно мыслить, направить свой ум и разум в правильное русло. Главный герой сказки был наказан за то, что не мог вовремя распознать знаки, воспользоваться маленькими возможностями, предоставленными судьбой на пути в поисках богатства. *«Береке деген тауға барасың, ол жерде мол байлық бар, керегінше аласың. Тек қана ақылыңды істете біл, ақыл болмаған жерде байлық та жоқ. Еңбек етпеген жігітке есе де болмайды. Бұл Береке тауындағы байлықты еңбек пен ақыл арқылы табасың. Сенің байлық пен бақытың алдыңда, – депті шал»*.

В сказке «Аяз би» рассказывается, что ради умного человека можно уступить свой трон. *«Мен сенің ақылыңды сыйлап, астымдағы тағымды да беріп едім»*. Также в казахских сказках человека ставят перед выбором, где их часто спрашивают, что важнее богатство или человеческий ум. Например, в сказке «Аяз би» видим, что *«ум»* приводит человека к богатству, почету и счастью. *«Адамзатқа пайдалы үш затым бар, біреуі – қыдыр, біреуі – бақыт, біреуі – ақыл, осының бірін ал», – деген екен тәңірі. Сонда адам ақылды алыпты. «Ақыл тұрмаған жерде біз де тұра алмаймыз», – деп, қыдыр да, бақыт та ақылға табынған екен. Сол сияқты сен қазынадағы қызыл алтын едің, мен ақыл едім. Менің қаралығыма, иә қарттығыма қызығып тиген жоқсың, ақылыма тидің, – деп, қарқ-қарқ күледі»*

Концепты *«жалқаулық/лень»* и *«еңбек/труд»* всегда используются в бинарной оппозиции в казахских сказках. Концепт *«жалқаулық/лень»* вербализируется с помощью прилагательных *еріншек, жалқау, оңай олжа іздеген*. В сказке «Ақылсыздың сазайы» порицают действие ленивого человека, который хотел разбогатеть ничего не делая. *«Бай болу үшін көп еңбек етуі керек. «Еріншектің етегі толмас, жалқаудың жан рақаты болмас» дегендей, қаңғыбас, еріншек жігіттің сұрауларына байсалды түрде анықтап жауап беріпті. Ақылға жүгінсін, мастанбай, менменсінбей, еңбекке жүгінсін»*.

Как известно, в народе хитрость имеет отрицательную оценку, но в фольклоре, особенно в казахских народных бытовых сказках, хитрость изображается как положительное качество и рассматривается в пространстве концепта *«тапқырлық/находчивость»*. Так, в сказках «О хитреце Кожанасыре», «Тазша бала» и «Алдар Косе» хитрость как компонент ума высоко ценится народом. Персонажа казахских сказок Алдара Косе позиционируют как защитника прав слабых и бедных, который защищает их от несправедливости, жадности и корысти бесчестных баев, ханов и визирей. Острый ум Алдара Косе — мощное оружие простого бедняка в борьбе за справедливость. Образ Алдара Косе часто описывают, используя лексемы *қу, алдамыш, кілең өтірік, өтірік айту, бәле жабу*. В сказке «Айшаның Алдар Көсемен кездесуі» образ Алдара Косе описывается таким образом:

*Алдардың аты шыққан алдаушы еді,
Алдауға Алдар жанын жалдаушы еді.
Алдармен бір-екі ауыз сөзге келсе,
Алданбай ешбір адам қалмаушы еді.
Келсе де, жасы елуге сақал-мұрт жоқ,
Жасы үлкен дегенге ешкім нанбаушы еді.
Көрмеге мүлғаймдей бір жас жігіт
Сөйлесе, алдына жан салмаушы еді.
Иегі жас баланың өкшесіндей,
Әжімсіз бетін кіршік шалмаушы еді.
Сол үшін атанып ед «Алдар көсе»
Әркімді алдауменен әлденеше.
Жүзбе-жүз таныстығы болмағанмен,
Адам жоқ білмейтұғын Алдар десе.*

Казахские народные сказки вобрали в себя идеальную модель устройства мира, определили место человека в этой системе. Сказки были для народа не только видом искусства, они исполняли роль неких «школ» для детей и «университетов» для взрослых, объясняя сложное посредством простых и красивых образов. Богатые средства языковой репрезентации, позволили выявить признаки, указывающие на наличие национальной специфики значимой для казахского менталитета. Любовь к родине, к своему народу, патриотизм начинаются с уважения к старшему поколению, к своей истории, языку, культуре и являются важными составляющими картины мира казахского народа.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Турсунов Е., Каскабасов С. Сказочник Шалкарбай Данылбаев // Вопросы казахской филологии. – Алма-Ата, 1964. – С. 190-191.
- 2 Алещенко Е. И. Этноязыковая картина мира в текстах русского фольклора (на материале народной сказки): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008. С. 13.
- 3 Померанцева Э.В. Писатели и сказочники, М., 1988. – 155с.
- 4 Ғабдуллин М. «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» Алматы мектеп. 1991ж. 3-37б.
- 5 Рыспаева Д.С., Боргуль Н.М., Астафьева Ю.В., Ашимова А.К., Ахметова Г.С., Исакова Г.Ж. Книга сказок (в цифровом и печатном формате) Қазақстан халқы ертегілері. Сказки народов Казахстана. Folk Tales of Kazakhstan. – Кокшетау: Келешек, 2020. – С.274.

УДК 81'371, МРНТИ 16. 31

Утесбаева Ж.М.

Казахский университет международных отношений и языков,
Казахстан, Алматы, e-mail: zhumabibi_m@mail.ru

КОНЦЕПТ «ПИТАНИЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. В статье описаны возможности концептов в формировании картины мира в процессе обучения русского языка студентов с казахским языком обучения. Применены разные интерактивные формы в рассмотрении слова «питания» сквозь призму теории концепта. Изучение концепта позволяет лучше понять менталитет народа, культуру, увидеть картину мира глазами этого народа. Сделан вывод о том, что при обучении русскому языку как неродному важная роль отводится формированию картины мира посредством расширения значения термина питание, преломленного сквозь призму концептологии,

что, с одной стороны, позволяет расширить сферу функционирования данного термина, с другой, дает возможность обогатить лексикон студентов.

Ключевые слова: концепт; картина мира; менталитет; культура; ситуация общения; концепт-сценарий.

Утесбаева Ж.М.

Абылай хан атындағы қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті,
Қазақстан, Алматы, Email: zhumabibi_m@mail.ru

ОРЫС ТІЛДІ ӘЛЕМНІҢ БЕЙНЕСІНДЕГІ «ТАМАҚТАНУ» КОНЦЕПТІ

Түйіндеме. Мақалада қазақ тілінде оқитын студенттердің орыс тілін оқыту барысында әлем картинасын қалыптастырудағы концептердің мүмкіндіктері сипатталған. Концепт теориясының – призмасы арқылы “тамақтану” сөзін қарастыруда әртүрлі интерактивті формалар қолданылды. Концептті зерттеу халықтың менталитетін, мәдениетін жақсы түсінуге, осы халықтың көзқарасымен әлемнің бейнесін көруге мүмкіндік береді. Бұл бір жағынан, осы терминнің қызмет ету саласын кеңейтеді, екінші жағынан, студенттердің сөздік қорын байытады.

Кілтті сөздер: концепт; әлембейнесі; менталитет; мәдениет; қарым-қатынас жағдайы; концепт-сценарий

Utesbaeva Zh.

Kazakh Ablai khan university of international relations
and world languages, Email: zhumabibi_m@mail.ru

CONCEPT «FOOD» IN RUSSIAN-LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Abstract: This article describes the possibilities of concepts in the formation of a picture of the world in the learning process of Russian language of students with the Kazakh language of instruction. There are used various interactive forms in the consideration of the word “nutrition” through the prism of the theory of the concept. Studying the concept allows to find out and understand the mentality of the nation, culture, see the language picture of the world through the eyes of this nation. It was concluded that in teaching Russian language as a non-native, an important role is played by shaping the picture of the world by expanding the meaning of the term nutrition, refracted through the prism of conceptology, which, on the other hand, allows expanding the scope of this term, on the other, makes it possible to enrich the students’ vocabulary .

Key words: concept; language picture of the world; mentality; culture; communication situation; concept script.

Введение

Термин «концепт» в современной лингвистической науке представляет собой один из самых актуальных терминов и трактуется в соответствии с пониманием научных направлений и школ, как: логическая категория (Р. Павиленис, Ю.С. Степанов и др.), понятие практической (обыденной) философии (Н.Д. Арутюнова), когнитивно-психологическая категория (С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачев), оперативная содержательная единица ментального лексикона (Е.С. Кубрякова), единица этнокультурного уровня (Ф. Фархутдинова), основная единица национального менталитета (В.В. Колесов), многомерное образование (В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, С.Х. Ляпин) и др.

Объекты и методы исследования

Объектом исследования послужило рассмотрение термина *питание* сквозь призму теории концепта, составленное на основе анализа учебной лексической темы «Здоровье и здоровый образ жизни», а также этимологических и толковых словарей. При реализации исследования концептов были использованы и интерактивные методы: кластер (ассоциативно-вербальные сети), работа в малых группах, ролевая игра, создание концептуальных схем (фреймов, когнитивных моделей).

Исследование проводилось на основе общенаучных методов анализа и синтеза, индукции и дедукции, метода классификации, метода наблюдения, семантического и этимологического анализа.

Результаты и их обсуждение

Результаты статьи могут быть использованы в теоретических описаниях вопросов когнитивной лингвистики с позиции их экстраполяции на методику преподавания русского языка как неродного.

В последнее время в отечественной лингвистике появилось немало исследований и, в частности, диссертационных, посвященных проблеме концепта, свидетельством тому служат работы Ш.К. Жаркынбековой, Б.С. Жумагуловой, М.Т. Куштаевой, Ж.М. Уматовой и др. Так же, как и в российской, в казахстанской лингвистике концепт характеризуется с разных позиций.

Концепты-это не любые понятия, а лишь наиболее сложные и значимые из них, без которых трудно себе представить данную культуру. Понятие включает существенные и необходимые признаки; концепт же-и несущественные признаки. В сознании человека концепт формируется из него непосредственного опыта (восприятия мира органами чувств), предметной деятельности, мыслительных операций с другими, уже существующими в сознании концептами, языкового общения и самостоятельного познания языковых единиц.

Интенсификации процесса обучения иностранных студентов для формирования у них картины мира способствует понимание национальных и культурных особенностей изучаемого языка. Бытующее понимание «картины мира» как представлений человека о каких-либо явлениях жизни, которые сформировались у него в результате его жизненного опыта, не является строго научным, это одно из бесчисленных житейских выражений, отражающих индивидуальное представление, считает В.Г.Колшанский. Наиболее целесообразным, отмечает ученый, является конденсированное понимание этого понятия, которое соотносилось бы с обобщенным (научным) представлением человечества о сущности окружающего мира на определенном этапе его развития, т.е. выражение «картина мира» синонимично в данном случае выражению «совокупность знаний о мире» [1, 20].

С точки зрения знания языка Э.Д.Сулейменова справедливо отмечает: «Само по себе понятие картина мира включает в себя признак целостности и может быть реализовано в языке только в виде текста как длительного акта общения людей. Природная неспособность изолированных слов (как и вообще отдельных единиц) создавать языковую картину мира хорошо согласуется с тем, что изолированное слово неспособно выполнять функцию общения, а также с тем, что слово, как всякая иная номинативная единица, не может образовывать номинативную картину мира, вычленяющую и обозначающую лишь то, что выделено познающим мышлением, получило название и закрепилось в качестве именно такого среди людей» [2, 90].

Спецификой обучения русскому языку в Казахстане является наложение трех культур – казахской, русской и родной (китайской, иранской, корейской и т.д.).

Например, при изучении лексической темы «Здоровье и здоровый образ жизни» одной из микротем является «Питание». Рассмотрим слово *питание* сквозь призму теории концепта.

В статье под концептом понимается абстрактный объект, являющийся познавательной психической структурой из области ментального, включающий в свою структуру содержание понятия, преломленный в сознании исторический, культурный опыт человека [3, 24]. Данное понятие включает в себя мыслительную деятельность индивида, направленную на осмысление и переработку определенных значений слов и помогает раскрыть взаимосвязь с целым пластом словарной лексики путем ассоциирования. Так, еще раз подтверждается положение, высказанное в частности Д.С.Лихачевым, что «потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека», который имеет «свой круг ассоциаций, оттенков значения и в связи с этим свои особенности в потенциальных возможностях концепта» [4, 281-282].

Изучение концептов в коммуникативно-динамическом аспекте связано с программным для лингвистики положением: ключом к познанию языка является изучение языка в действии. Исследование концептов позволяет лучше понять менталитет народа, проникнуться его «духом», увидеть «картину мира» глазами этого народа. Кроме того, концепты, функционирующие в одном языке, зачастую представляют трудности при переводе на другой язык, требуют особого внимания при обучении языку носителей другой культуры.

Питание трактуется как: 1) Процесс действия по значению глагола: питать (1), питаться. 2) Усвоение питательных веществ, пищи живым организмом. 3) То, чем питаются; еда, пища. 4) перен. То, что обеспечивает существование и развитие чего-либо (взглядов, идей, наук и т.п.). 5) Процесс действия по значению глагола: питать (4), питаться. 6) То, что обеспечивает движение механизма, аппарата и т.п. или деятельность чего-либо.

Как видим данное слово многозначно. Язык, являясь гибкой системой, не может ограничиться рамкой «один знак – одно значение». На базе одного значения в результате вторичной номинации возникают лексико-семантические варианты слов. Задействование базисных концептов, являющихся устойчивыми прототипами, незначительно измененными в течение длительного времени, позволяет образовывать новые значения слов, не нарушая процесс коммуникации. Новое значение слова может концентрировать в себе значение нескольких прототипов. На это явление обращает внимание М.М.Маковский: «В процессе истории слово может иметь не одну, а несколько разнородных семасиологических связей, одно и то же значение слова может восходить к двум и более различным прототипам, что допускается нередко и фонетическими соответствиями» [5, 23]. Автор представил сведения о «внутренней» и «внешней» истории слова на уровне современных этимологических исследований, например: Дом 1. Можно соотнести со значением «гнуть > плести > строить»; значение (гнуть, выгибаться) может дать значение «огонь, очаг»; дом house видимо соотносится с корнем *kes-* «резать» > «строгать, обтесывать» > «строить» или «резать» > «заботиться, хранить»; 2. Можно соотнести со значением «процветать, наслаждаться» [5, 89]. Мысль исследователя о том, что слово не исчерпывается жесткой схемой заданных смыслов (словарных значений) действительно оправдана, иначе моделирующая функция слова изжила бы себя и была бы минимальной, что не соответствует разнообразным значениям, присущих ему.

На традиционной или интерактивной доске пишется слово ПИТАНИЕ. Учащимся предлагается назвать любое слово, ассоциацию, связанное со словом-стимулом, на доске можно продемонстрировать Рисунок 1.



Рисунок 1 Концепт *питание*

Составляется кластер: *питание* - кухня национальная, казахская, русская, китайская, французская, трапеза, завтрак, обед, ужин, посуда, счет, официант, бармен, доставка, меню, готовые блюда, вегетарианские блюда, здоровое питание, рацион, диета, фаст-фуд, кулинарные шедевры, кулинария, гурман, гастрономические пристрастия, закуска, соус, салат, суп, основное блюдо, пряности, зелень, овощи, фрукты, рыба, птица, мясо, говядина, баранина, конина, десерт, сладкая выпечка, восточные сладости, экзотические фрукты, напитки, сок, чай, кофе, шоколад, торт, пирожное, искусственные пищевые красители, калории, калорийность, способы приготовления, приготовление во фритюре, в кляре, заказать, принять заказ, съедобный, есть, кушать, принимать пищу, усваивать, переваривать, готовить, подавать.

Как видно из приведенного кластера, актуализируется третье значение слова *питание* - То, чем питаются; еда, пища.

Следующим этапом работы является распределение полученных ассоциаций на отдельные тематические группы: продукты, блюда, напитки, десерт, способ приготовления, пищевые добавки, ресторан и т.д. Каждая тематическая группа может быть дополнена новыми ассоциациями – работа в малых группах (по 2-3 студента) для составления схемы концепта *питание*.

Г.Гиздатов отмечает, что общепринятым становится признание концептуальных схем (фреймов, когнитивных моделей) семантические исследования в области когнитивной парадигмы (Е.С.Кубрякова, С.А.Жаботинская) выдвигает на первый план такие проблемы, как выяснение факторов, влияющих на формирование идиоэтнической языковой картины мира; анализ механизмов, обуславливающих расхождение концептуальной картины мира в разных языках [6].

Одним из способов упорядочивания восприятия и представления реальных процессов являются фреймы, включающие компоненты и отношения ситуации, в которой протекает определенное действие [7; 8]. Фрейм выступает как микротекст, обладающий основными характеристиками текста: развернутостью, последовательностью, связностью и законченностью. Фрейм независимо от величины, служит моделью ситуации общения, размеры которой также могут быть различны.

Однако создания ассоциативно-вербальной сети, составления словосочетаний, предложений, текстов недостаточно для успешного овладения языком. Необходимо создать ситуацию общения для активизации концепта-сценария, например, посредством ролевой игры. Для ее организации требуется определить тему, цель, составить сценарий, распределить роли участников (в том числе и преподавателя).

Одной из сложных концептуальных схем является концепт-сценарий *ресторан*, так как необходимо наполнить большое количество фреймов, начиная от идеи (поужинать в ресторане). Для выполнения данного задания можно использовать макет интеллект-карты на Рисунке 2.



Рисунок 2 Интеллект-карта

Для составления интеллект-карты «Ресторан» студентам предлагается следующий алгоритм:

- определение кухни (национальная, казахская, русская, китайская, французская и т.д.);
- выбор ресторана;
- выбор столика;
- обращение к официанту;
- изучение меню;
- обсуждение меню;
- заказ блюда;
- принятие пищи;
- беседа за столом;
- оплата счета;
- выход из ресторана.

После заполнения интеллект-карты и ее обсуждения двум командам предлагается ролевая игра «В ресторане». Остальные участники делятся на экспертов в области ресторанного бизнеса и зрителей – знатоков поведения в ресторане.

В ситуации ролевой игры стандарты поведения в ресторане обыгрываются в парах, что способствует активизации знакомой и новой лексики, ее воспроизведению в ситуации общения. Отработанные формулы общения легко запоминаются, позволяют решать комплекс коммуникативных задач: вступать в коммуникацию, знакомиться и представлять своего товарища, обращаться к незнакомому человеку, благодарить и отвечать на благодарности, извиняться и принимать извинения, начинать и поддерживать беседу, менять направление беседы, выразить свои желания, просьбу, давать оценку кому-либо/чему-либо и т.д.

Занятия с использованием интерактивных методов обучения способствуют лучшему усвоению учебного материала, а также расширяют поведенческие стереотипы, этикетные формулы.

Результаты внедрения обучающей стратегии, базирующейся на достижениях когнитивной лингвистики, обсуждены на методических заседаниях кафедры, круглых столах, научно-практических конференциях разного уровня. Отдельные положения опубликованы в научных работах авторов статьи.

Выводы

Применение разных интерактивных форм оказывает большое влияние на развитие коммуникативных навыков студентов, позволяет решать различные проблемные ситуации, помогает преодолеть языковой барьер, учит работать в команде, мотивирует на изучение и освоение нового материала.

При обучении русскому языку студентов важная роль отводится формированию у них концептуальной картины мира сквозь призму менталитета носителей русского языка, посредством расширения границ терминосистемы на примере термина питание.

Использование метода интеллект-карт способствует развитию логического мышления студентов, умению классифицировать научную информацию, критически оценивать новые идеи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанский В.Г. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 105 с.
2. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. – Алматы: Демей, 1996. – 208 с.
3. Жумагулова Б.С. Способы вербализации концептов ДОМ, ДОЛГ в русском, казахском и английском языках // Дисс... канд. филол. наук. – Алматы, 2003. - 130 с.
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 280-287.
5. Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – М.: Высшая школа, 1989. – 200 с.
6. Гиздатов Г.Г. Концептуальные схемы в когнитивной парадигме лингвистики // Когнитивная лингвистика конца XX века. Материалы Международной конференции, 7-9 октября. – Минск, 1997. – Ч. 2. – С. 104-106.
7. Караченцева Т.В. Фрейм агентивности и динамике лексико-грамматических разрядов // Когнитивная лингвистика конца XX века. Материалы Международной конференции, 7-9 октября. – Минск, 1997. – Ч. 2. – С. 163-164.
8. Кузьмина Е.С., Харюкова Н.Л., Громов А.Н., Якушев В.В. Фрейм как единица общения // Когнитивная лингвистика конца XX века. Материалы Международной конференции, 7-9 октября. – Минск, 1997. – Ч. 2. – С. 164-166.

СЕКЦИЯ 3.
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ФИЛОЛОГИИ

УДК 372.881.116.11

Табачникова-Смит О.М.,
доктор философии (PhD), доцент, завкафедрой русистики,
директор научно-исследовательского Центра
имени Владимира Высоцкого по изучению русского языка и культуры,
Университет Центрального Ланкашира, Великобритания

**ФИЛОЛОГИЯ КАК ЦЕННОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА: ОПЫТ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация. В своем докладе я постараюсь в очень сжатой форме поделиться опытом преподавания британским студентам русской литературы, которая для западной аудитории представляется во многом одновременно и пугающей, и манящей. Как донести русскую классику до тех, кто читает ее лишь в переводе, кто оторван от соответствующего культурного контекста? Как увязать ее с их представлениями о жизни и литературе?

Ключевые слова: русская литература, ценностно ориентированная педагогика

Прежде всего, мне кажется, следует определиться с целями и задачами преподавания литературы вообще, и в частности русской литературы, особенно если речь идет об иностранной аудитории. Этот вроде бы простой вопрос является по сути вопросом мировоззренческим, и прежде всего подводит нас к этическому измерению русской классики, часто определяемой как одна из самых совестливых мировых литератур. Здесь применима формулировка, которую Василий Зеньковский использовал для характеристики русской философии, говоря о ее предельной антропоцентричности, предельной занятости *«темой о человеке, о его судьбе и путях [...]»*. Прежде всего это сказывается в том, насколько всюду доминирует (даже в отвлечённых проблемах) *моральная установка*.¹ И именно с этих позиций, как мне кажется, важно открыть западному студенту вход в мир русской словесности – с позиций взгляда на литературу как на совесть, как на нравственный компас, дающий (не более и не менее!) личную ориентировку в пространстве жизни. Ибо здесь, говоря словами Бродского, «чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор».² Тем более, что, в отличие от западной литературы, литература русская традиционно вобрала в себя все остальные дискурсы – и философию, и социологию, и историю, и религию. Ее исповедальный характер, ее мученический ореол, роль писателя как пророка, чьи слова нередко оплачены кровью и самой жизнью – незнакомы и непривычны западному читателю, в чьем мире слово остается только равным себе, принадлежит к области интеллектуальной игры и не замахивается с необходимостью на метафизические пропасти. Русская же литература – там, где западная словесность пытается обустроить и укрепить хлипкое гнездо человечества в его земном существовании – традиционно зависает над бездонностью экзистенциальной трагедии, не отводя глаз, а напротив как будто шагнув одной ногой в пропасть. Как пронзительно определил искусство Фазиль Искандер: «Только движение души достойно слова».³ И именно такой подход мне представляется насущным, именно

1. В. Зеньковский, История русской философии (в двух томах), Ростов-на-Дону: Феникс, 1999, I, стр. 18-19.

2. Иосиф Бродский, Нобелевская лекция <http://noblit.ru/node/1338>

3. Фазиль Искандер, «О Сереже Довлатове» <http://www.sergeidovlatov.com/words.html>

мировоззренческие, ценностные ориентиры мне хочется донести до моих британских студентов в процессе преподавания им русской классики.

Но для того, чтобы донести этическую значимость и философский смысл русского литературного наследия до иностарнных студентов, необходимо ввести их не только в исторический и литературный, но и в обще-культурный контекст, открыть для них соответствующую систему координат, в которой разворачивается действие русской классики. И в рамках такого комплексного подхода, вводная лекция, которой я открываю свой курс по русскому роману 19-го века, посвящена нелегкой (подчас даже спорной) теме культурных констант. Что имеется в виду? Постулат о том, что для каждой национальной культуры существуют наиболее семантически значимые узлы, если угодно, священные символы, на которых строится культурная история данной нации и которые определяют ее культурное сознание. Это действительно скользкая почва, где всякое обобщение опасно впадением в стереотипы. Как замечает Сергей Аверинцев, «архетипическое само по себе – не содержательная характеристика явлений, а только их отвлеченно-формальное структурирование».⁴ Более того, «завышенная оценка значения констант ... есть гносеологическая ошибка».⁵ И тем не менее, сделав известные оговорки, Аверинцев переходит непосредственно к обсуждению русских культурных констант! И среди них выделяет, опять-таки не без предосторожностей, «определенную меру перевеса личного подвига над всем корпоративным и институциональным, которая – скажем так – относительно чаще встречается в нашей культурной истории, нежели в истории западных культур».⁶

От концепции личного подвига мы переходим со студентами к обсуждению роли писателя и поэта, которая в российском контексте традиционно наделена чертами святости и неотрывна от жертвоприношения. В этом же ключе мы говорим и о взаимоотношении греховности и поисков смысла, когда, выражаясь словами американского слависта Дэвида Бетея, в русской традиции «страшен был не столько грех, как, скажем, на католическом или протестантском Западе, сколько космическое равнодушие, бессмысленность».⁷

Но, пожалуй, ключевыми в этом обсуждении являются различия в самой концепции человека. Для русского культурного сознания сущность человека гораздо более неизменна и строго детерминирована, «дана свыше», тогда как для сознания, условно говоря, западно-европейского этот концепт предполагает немалую степень гибкости и вариативности, включая и изменения пола и многих других идентичностей, обуславливающих человеческую личность. Одновременно мы ведем речь и о социальном устройстве и практике, и здесь я обычно привожу еще одну цитату из Фазиля Искандера – о том, что «русский человек силен этическим порывом и слаб в исполнении этических законов. Могучий этический порыв, может быть, – следствие ужаса при виде этического беззакония».⁸ «Результаты всего этого?», вопрошает писатель устами своего героя, и дает ответ: «Великая литература и ничтожная государственность».⁹ И в этой связи мы говорим о такой чрезвычайно важной черте английской ментальности как законопослушание, противопоставляя ей условность и релятивизм российских юридических реалий. А конкретнее, о том, что в российской системе координат человек противопоставлен преимущественно другому человеку, а не,

4. Сергей Аверинцев, *Связь времен*, Киев: Духи Литера, 2005, см. <http://www.fedy-diary.ru/html/042011/11042011-05a.html>

5. Там же.

6. Там же.

7. Дэвид Бетей, «Литература», *Кембриджский справочник по современной русской литературе* (под редакцией Николаса Ржевского), Кембридж, Изд-во Кембриджского университета, 1998, с. 174. (Betha, D. 'Literature' in Nicholas Rzhevsky (ed.), *The Cambridge Companion to Modern Russian Culture*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 174).

8. Фазиль Искандер, «Поэт», см. http://apsnyteka.org/559-iskander_f_poet.html

9. Там же.

как в Британии, государственной машине, не ведающей исключений, перед которой все равны. И если с машиной не поспоришь (и это гарантирует равенство всех перед законом, что, безусловно, хорошо, но при этом не оставляет никакой надежды на исключение из правил в каждом конкретном случае), то с другим человеком всегда остается шанс на его личное вам сострадание, на его человечность, на исключение лично для вас (что вообще говоря несправедливо, но может оказаться спасительным в вашем конкретном случае).

Но, снова цитируя Искандера: «Воцарившись в обществе – как главный пафос жизни, – закон не вытесняет ли совесть? [...] Если закон становится преимущественным пафосом жизни, совесть хиреет. Но как бы ни были развиты законы, всегда были, есть и будут случаи в жизни, где человек должен действовать, согласуясь с совестью. Но как же ему действовать, согласуясь с совестью, если она у него усохла? И усохла именно потому, что хорошо развились законы и человек привык себя ограничивать только законом?».¹⁰

Эти парадоксальные идеи оказываются непривычными и удивительными для британских студентов и уже непосредственно подводят нас к разговору об основополагающей константе русского культурного сознания – взаимоотношениях между милосердием и справедливостью, с отсылкой в 11 век, к первому русскому (в отличие от его византийских предшественников на этом посту) митрополиту Илариону, с его «Словом о Законе и Благодати» и с мыслями о приоритете морали над правом, ибо закон – это лишь тень истины, а не сама истина, поскольку он установлен государственной, а не божественной властью, и поэтому обладает только юридическим, но не нравственным содержанием.

В 19-м веке эту мысль мощно развивает Пушкин во многих своих произведениях, но наиболее явно и выпукло – в «Капитанской дочке». Как писал на эту тему Юрий Лотман: «противопоставление милости и правосудия, глубоко знаменательно для Пушкина. Тема милости становится одной из основных».¹¹

И уже здесь культурные барьеры, разность ценностных установок мощно дает себя знать. Так Петр Гринев не воспринимается британскими студентами как однозначно положительный персонаж, способный к героизму, ибо, несмотря на отвагу и готовность к самопожертвованию, он остается в их глазах прежде всего нарушителем присяги, то есть попирает самую священную ценность их родной культуры – закон! «А что если бы каждый для спасения своей невесты покинул свой пост?!» вопрошают они с естественным и логичным негодованием, ибо живут в иной по отношению к русской культуре системе координат. Поэтому и восприятие «Капитанской дочки» с позиций дихотомии «милосердие или справедливость», столь убедительно изложенной Лотманом, не встречает у них по-настоящему живого отклика. Действительно, как пишет Лотман: героев «спасает человечность», ибо Пугачев «поступает так, как ему велят не политические соображения, а человеческое чувство. Он милостив, следовательно, непоследователен, ибо отступает от принципов, которые сам считает справедливыми. Но эта непоследовательность спасительна, ибо человечность таит в себе возможность более глубоких исторических концепций, чем социально оправданные, но схематичные и социально релятивные «законы»». Ясно, что такая постановка вопроса не укладывается в прокрустово ложе законности.

Ввиду подобных ментальных расхождений необходимо очень аккуратно нащупать и отобрать для обсуждения со студентами именно те магистральные темы, которые вызовут максимальный общечеловеческий отклик, преодолеют культурные различия.

Обобщая, можно сказать, что задача открыть студентам-британцам мир русской литературы, требует комплексного решения, ибо неотделима от задачи приобщения их к идейно-семантическому полю русской культуры во всей ее целостности. Если в результате

10. Фазиль Искандер, «Думающий о России и американец», *Новая газета*, No 84, 3 августа 2016, см. <https://novayagazeta.ru/articles/2016/08/03/69451-fazil-iskander-dumayuschiy-o-rossii-i-amerikanets>

11. Ю. М. Лотман, Идейная структура «Капитанской дочки», (Лотман Ю. М. Пушкин. - СПб., 1995. - С. 212-227). <http://www.philology.ru/literature2/lotman-95.htm>

они почувствуют ту самую совесть русской классики, которой она выделяется в мировой словесности, и ее зашкаливающую одержимость метафизикой, проклятыми вопросами бытия, то можно считать преподавательскую миссию выполненной. Ибо итог индивидуального приобщения к литературной сокровищнице нации неосязаем, его нельзя измерить – он проявляется в духовном росте читателя, в новом настрое души, если угодно, в новом ее измерении. В готовности к межкультурному диалогу. И их восприятие русской классики во многом зиждется на этой обще-культурной основе, ибо оказывается вписанным в русский литературный контекст, где невидимые нити протягиваются из классического наследия в предсказанное классической русской литературой будущее. Во всяком случае, именно к этому я стремлюсь.

Конечно, было бы наивным предполагать, что за те весьма ограниченные часы, которые мы проводим в обсуждении русского классического наследия, студентам удастся освоиться в этой вселенной. Но я верю, что главный этический, чтобы не сказать антропологический, посыл русской классики, ее философский смысл останется с ними на всю жизнь – особенно мысль о том, что «ум без нравственности неразумен, нравственность же разумна и без ума»,¹² понимание, что без Бога «человек плох или ужасен. Он покоряется воле Бога или живет по личному, чаще всего подлому, своеволию».¹³ Стало быть, пусть на самую незримую малость, но их душа станет подвижней в направлении большей чуткости. А это значит, что мы с ними – как читатели – внесли свою лепту в то дело, которому русские классики посвятили жизнь как писатели – в своем движении к цели человечества: ибо «цель человечества – хороший человек, и другой цели нет и быть не может»!¹⁴

УДК 372.881.111.11

Қонақова К.Ө.

п.ғ.д., профессор

Абылай хан атындағы Қаз ХҚ және ӘТУ

Алматы, Қазақстан

БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ШЕТТІЛДІК МЕДИАСАУАТТЫЛЫҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Түйін: Қазіргі заманда медиасауаттылық өзекті мәселе болып табылады. Себебі жаһандану тенденциялары қоғамның, жеке тұлғаның күнделікті тіршіліктің қай саласында болмасын, кең қолданыс табуда. Осы тұрғыдан қарағанда, білім беру саласы осындай үрдіске сергек қарап, тиісті іс-әрекетті жасау керек. Шетел тілі сабағында білім алушылардың қажеттілігін өтейтін дәрежеде медиасауаттылықты қамтитын білік-дағдыларды игерту қажет.

Тірек сөздер: медиасауаттылық, білім алушылар, шетел тілі

12. Фазиль Искандер, «Понемногу о многом. Случайные записки» // *Новый Мир*, № 10, 2000. (https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2000/10/ponemnogu-o-mnogom.html).

13. Там же.

14. Искандер, *Сандро из Чегема*, <http://lib.ru/FISKANDER/sandro3.txt>

Kunakova K.U.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kazakh Ablai Khan University of International Relations
and World Languages, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF STUDENTS FOREIGN MEDIA LITERACY

Abstract: Nowadays, media literacy is an urgent issue. Because the trends of globalization are widely used in every field of society and individual's daily life. From this point of view, the field of education should watch this trend and take appropriate action. In the foreign language class, it is necessary to master skills that include media literacy to the extent that meets the needs of learners.

Keywords: media literacy, learners, foreign language

Кунакова К.У.,
д.п.н., профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В настоящее время медиаграмотность является актуальной проблемой в связи с тем, что тенденции глобализации проникли во все сферы жизни общества и отдельной личности. С этой точки зрения образование должно оперативно реагировать на вызовы дня и выполнять свою роль на опережение, принимая соответствующие меры. На уроке иностранного языка необходимо формировать навыки и умения по медиаграмотности в той мере, в какой это соответствует потребностям обучающихся.

Ключевые слова: медиаграмотность, обучающиеся, иностранный язык

Қазіргі білім беру үш маңызды мақсатты көздейді - тұлғаны оқыту, тәрбиелеу және дамыту. Осы мақсат-міндеттердің жиынтығы білім беру саласының барлық білім деңгейлері мен пәндік салаларда әсер еткен трансформациялық процестердің себептерінің бірі болды. Бірінші кезекте белгілі бір пән саласындағы студенттерді оқыту ғана емес, сонымен бірге оларды қоғам өмірін анықтайтын әлеуметтік, экономикалық және саяси жағдайларға бейімдеу. Оларға ізгілендіру, жоғары ақпараттық ағым, ырықтандыру және қоғамдық қызметтегі адамның өзін-өзі бақылауының өсуі жатады. Осының аясында білім беруді дамытудың неғұрлым перспективалы бағыттарының бірі оқушылардың медиасауаттылығын дамыту болып табылады.

Медиасауаттылық деп «адамның сыртқы ортамен қарым-қатынас жасау және онда барынша тез бейімделу және жұмыс істеу қабілеті» түсініледі [1]. Медиасауаттылық - оқып, түсіну, мәтіндерді құрастыру мүмкіндігі, сондай-ақ қарапайым математикалық әрекеттерді орындау деп түсінеміз. Медиа сауаттылық - бұл белгілі бір мәдени ортада адамның өмірін жүзеге асыру үшін ең аз қажет деп саналатын әлеуметтік қатынастар жүйесінде адамның қалыпты жұмыс істеуін қамтамасыз ететін білім, дағды деңгейі [2].

Осы орайда әлемді жаппай «ақпараттандыру» адамдардан жаңа білім мен құзыреттілікті талап етеді. Ал, қазіргі мектеп қабырғасында білім алып жүрген оқушылардан бұл екі есе талап етіледі, өйткені болашақта жаһандық өзгерістер мен орын алатын кез келген ситуациялық жағдайға қарсы шешім табатын өскелең ұрпақ – еліміздің жарқын болашағы [3]. Сондықтан, қазіргі таңда жас жеткіншектер үнемі ақпараттық ағымда өмір сүруді үйренуі керек: болашақ мамандық туралы қажетті ақпаратты алу, өзінің ақпараттық

қажеттіліктерін қанағаттандыру, сонымен қатар мәліметтерге талдау жасап, критикалық ойлау қабілетін дамыту. Осы аталған дағды мен қабілеттер жиынтығы қазіргі таңдағы әлемдік PISA тестілеуінде жоғары көрсеткіштер көрсетуге талап ететін бірден бір қажетті қабілеттердің бірі [4]. Осыдан, әсіресе, шет тілі сабақтарында оқушылардың шеттілдік медиа сауаттылығын қалыптастыру білім беру процесінің бір бөлігі болып табылса, ал оны білім беру жүйесіндегі заманауи жаңа тәсілдер мен құралдарды пайдалану арқылы жүзеге асыру керек.

«Медиа» (medium) сөзі латын тілінен аударғанда орта, делдалдық дегенді білдіреді. Бастапқыда «медиа» термині ХХ ғасырда бұқаралық мәдениетке қатысты қолданылған. Медианың анықтамалары мен сипаттамалары өте көп. Атақты канадалық ғалым Маршалл Маклюэн өзінің «Медианы түсіну: адамның сыртқы кеңеюі» кітабында медиа ұғымына адамның кез-келген кеңеюі: тұрмыстық заттар, киім-кешек, қарым-қатынастың әртүрлі түрлері, хобби және т.б. қатысты. «...кез келген байланыс құралының жеке және әлеуметтік салдары, яғни біздің сыртқы кеңеюіміз біздің кәсібімізге енетін жаңа масштабтан туындайды» [5]. Ол бұқаралық ақпарат құралдарын ойын-сауық құралдарына жатқызады. Алайда, «медиа» сөзінің түп мағынасы бейнелер, ақпараттардың визуалды түрде берілуі болып табылатынын түсінеміз.

«Медиа» түсінігінің мағынасын ашқаннан кейін, оның пайда болу тарихына тоқтала кеткенді жөн көрдік. Медиа, адам тілі, ым және мимика сияқты тура коммуникацияны беру формаларының бірі. Екіншіден, техникалық тасымалдаушылар қолдау көрсететін ақпаратты өндеу формаларын: кітап, суреттер, фрескалар, фотографияларды да медиа түрлеріне жатқызу қабылданған. Жалпы медианың шығу және даму тарихы бойынша жасалған талдаулар, олардың мүмкіншіліктері мен әрекет ету диапазондары үнемі кеңейтіліп және толықтырылып отырғандығын, мемлекеттің басты «аспаптарының» бірі ретінде бұқаралық коммуникация құралдары болғандығын анықтауға мүмкіндік берді. Олар ғасыр басында: фотография, пресса, радио, кинематограф түрінде болған болса; кейіннен: теледидар, видео пайда болды; қоғам дамуымен бірге әлеуметтік желілер компьютер, Интернет және т.б. пайда болды. Бұл әлемдік тенденциялардың дамуын төмендегі кезеңдердің барлығынан көруге болады:

I кезең - 1900-1918 жылдар - медианың кино, пресса, радио материалдарында пайда бола бастауы;

II кезең - 1919-1934 жылдар – медианың киноәуесқойлар бірлестіктері, жас корреспонденттер қозғалысы және т.с.с. қалыптаса бастауы;

III кезең - 1935-1955 жылдар – кино, радио, фото-аппаратураларды пайдалану кезеңі;

IV кезең - 1956-1968 жылдар – фото, радио, кино-үйірмелер мен факультативтер, мектеп прессасы қайта өркендеуі, білім саласында «идеологиялық» бақылаудың әлсіреуі;

V кезең - 1969-1985 жылдар – кино клубтардың, әуесқойлар киностудияларының, мектеп кинотеатрларының белсенді қызметі, медиа саласындағы әдебиеттерінің басылымдары, ғылыми зерттеулердің, эстетикалық бағыттағы медианың дамуы;

VI кезең - 1986 жылдан бастап, қазіргі кезеңге дейін – мультимедианың қазіргі кезеңі: видеоның таратылуы, әлеуметтік желілердің пайда болуы, оларды білім үрдісінде пайдалануды бастау; фестивальдар, халықаралық мектептер, медиабілім конференцияларын, медиа мәселелері бойынша саммитер және т.б. өткізу.

Осылайша, медианың ХХ ғасыр бойындағы даму тарихы мәдениет феноменінің қалыптасуы мен даму тарихымен тікелей байланысты болғандығын көрсетеді. Демек, медианың дамуын мемлекеттің тарихи дамуынан, оның мәдениетінен бөліп қарауға болмайды деген тұжырым жасалады.

Тарихи тұрғыдан «сауатты» сөзі оқу мен жазудың белгілі бір деңгейі меншік дәрежесін білдірді. Сауаттылық - бұл оқу және жазу қабілеті. Ф. А. Брокгауз және И. А. Ефронның энциклопедиялық сөздігінде (1890-1907 жж.) Сөздікте сауатты адам былайша түсіндіріледі:

1) оқи және жаза алатын, сонымен қатар, грамматикалық сауатты, қатесіз жаза алатын;

2) қандай да бір салаға қажетті білім, мәліметтерді игерген адам.

Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте сауаттылық былайша түсіндіріледі:

1) кең мағынада - әдеби тіл нормасына сәйкес ауызша және жазбаша сөйлеу дағдысын меңгеру;

2) тар мағынада – қарапайым мәтіндерді тек оқи алуы және оқу және жазу;

3) қандай да бір сала бойынша білімнің болуы.

Осылайша, «Медиа сауаттылық» термині алғаш рет 1965 жылы Тегерандағы ағарту министрлерінің дүниежүзілік конгресінде бекітілді. 1978 жылы ЮНЕСКО білім беру саласындағы деректерді стандарттау кезінде «тек медиа сауатты» деп өз тобының тиімді жұмыс істеуі үшін сауаттылық қажет және оған оқуды, жазуды және т. б. қолдануды жалғастыруға мүмкіндік беретін барлық іс-шараларға қатысу, өз дамуы үшін және әлеуметтік ортаны одан әрі дамыту үшін есеп « деп санауды ұсынады [6].

Медиасауаттылық құрамын зерттеуші ғалымдар оны былай жіктейді:

- аудиторияның медиа мазмұны туралы тәуелсіз пайымдауларын жетілдіруге мүмкіндік беретін сыни ойлау қабілеттілігі;

- жалпы коммуникация үрдісін түсіну;

- медианың тұлға мен қоғамға ықпал етуін түсіну;

- медиамәліметтерді талдай және сараптай алу біліктілігін дамыту;

- қазіргі заман мәдениеті мен біздің өзіміздің түсінігімізді қамтамасыз ететін «мәтін» ретінде медиа мазмұнын қарастырады [7].

Осыдан түйіндей келе, қазіргі әлемде сауаттылық термині адамның оқу, санау және жаза білу қабілетімен ғана шектелмейтінін аңғаруымызға болады. Сондай-ақ, олар ақпаратты табуға, оны пайдалы пайдалануға, сыни және шығармашылық тұрғыдан ойлауға қабілетті болуы керек. Ол үшін медиа-ақпараттық сауаттылық деп аталатын дағдыларды мықтап меңгеру қажет. Медиасауаттылық - бұл медианың әртүрлі түрлерін толық пайдалану тәсілі. Медиасауаттылық - бұл адамға медиаға қол жеткізуге, медиаконтентті қалай лизингке алуға, жаңа бейнеақпараттық сілтеме жасауға, бар бейне контентті ойлауға мүмкіндік беретін дағдылар жиынтығы. Медиасауатты адамдар көбінесе газет, журнал, кітап, радио, теледидар, билбордтар, видео және компьютерлік ойындар, музыка, интернет, әлеуметтік медиа және басқа да барлық медиа нысандары, сондай-ақ өз бетінше медиа хабарламалар жасау қабілеттілігі деп түсінуге болады.

Ресей ғалымы А. Федоровтың пікірінше, медиамен қарым-қатынас мәдениетін, шығармашылық, коммуникативтік қабілеттерін, сыни ойлауын, толық қабылдау біліктерін қалыптастыру, медиатекстерді түсіндіру, талдау және бағалау, әртүрлі формаларды оқыту медиатехниканың көмегімен өзін-өзі көрсету [7, 36 б]. Медиа білім берудің мақсаты - медиамәдениетті қалыптастырудағы, сыни ойлауды дамыту және адамдардың өзін-өзі көрсетуі бұқаралық коммуникация құралдарын тиімді пайдалану.

«Медиа сауаттылық» ұғымы өткен онжылдықтарда экрандық медиаға қатысты қолданылған «сыни көзқарас» және «визуалды сауаттылық» терминдерінен бастау алады. Ғылыми әдебиеттерде «технологиялық сауаттылық», «ақпараттық сауаттылық», «медиа-ақпараттық сауаттылық», «компьютерлік сауаттылық», «медиа сауаттылық» сияқты терминдер кездеседі. Көбінесе бұл терминдер бір-бірін алмастырады және синоним болып саналады. Бірақ бәрібір олар абсолютті синонимдер емес, олардың әрқайсысы нақтылайтын мағынаға ие.

Егер медиасауаттылық адамның әртүрлі медиа арналары арқылы келіп түсетін ақпаратты бағалау жөніндегі білімі мен практикалық дағдылары болса, онда жеке адамның медиасауаттылығын өлшеуге болады. Осы тұрғыда Морозова А. адамдардың медиасауатын бағалау критерийлерін ұсынады: «ақпараттық, техникалық, психологиялық, сөйлеу, білім

беру, жас, әлеуметтік, бұқаралық ақпарат құралдары мен коммуникацияларға қол жетімділік критерийлері, кәсіби, IQ критерийлері» [8]. Осы критерийлерге сүйене отырып, адамның медиа сауатының деңгейін анықтауға болады: өте төмен, төмен, орташа, жоғары және өте жоғары.

Медиасауаттылық - бейнелерді (образдарды), дыбыстарды және хабарламаларды алу, талдап-сараптау және бағалау қабілеті, сонымен қатар медиа әлемде жеке мақсаттарда дұрыс байланыс орнату құзыреттілігі.

С.С.Құнанбаева (2014) «құзыреттілік» ұғымын білім берудің интеллектуалдық және дағдыға негізделген бөліктерін біріктіретін және білім беру мазмұнының қалыптасуын анықтайтын сипаттамалардың күрделі жиынтығы ретінде анықтайды [9]. Бұл компетентность және компетенция терминдерін олардың әлеуетті тұтастық (білім берудің түпкілікті оқыту нәтижесі) және іске асырылған жеке бөлігі (кәсіби оқыту кезінде жеке құзыреттердің дамуы) қатынасының болуы мағынасында біріктірудің өміршеңдігіне күмән тудырады. Осы тұжырымдамаға қосыла отырып, медиасауаттылықтың мына төменде көрсетілген құзыреттіліктері негізгі орта мектеп оқушыларының бойында болу керектігіне тоқталамыз:

- Эстетикалық және шығармашылық: медиаконтентті зерделеу, жасау және түсіндіру қабілеті. Бұл қабілеттерді оқушылар өз беттерінше медиаконтент жасау арқылы қалыптастыра алады.

- Байланыс және коммуникация: медианың жәрдемімен қарым-қатынас орнату және түрлі медиа рөлдерді жобалай білу қабілеті, яғни ақпарат тұтынушы және ақпарат жеткізуші болып көру.

- Сыни ойлау және талдау: медиаформаларды және олардың мазмұнын әртүрлі талдау құралдарының көмегімен түсіну, түсіндіру және бағалау қабілеті.

- Медиа және ақпараттық сауаттылық – медианы, бұқаралық ақпарат құралдарын және басқа да ақпарат көздерін тиімді пайдалану қабілеті.

Бұлар - азаматтық қоғамда белсенді өмір сүріп, әлеуметтену үшін өте қажетті дағдылар.

Қорыта келе, көптеген елдерде медиасауаттылық мектеп оқу бағдарламасының бір бөлігіне айналды. Оқыту процессімен айналысатындар медиа-білім деп табу сыни ойлауды тақырыптардың кең спектрінде қолданудың маңызды, тиімді және қызықты тәсілі ретінде қабылдайды. Медиа технологиялар қарқынды дамып және медиа жүйелер өте күрделі құбылыс болып табылатындықтан, соған орай басқалармен құбылыстармен қатар үнемі өзгеріп, медиасауаттылық бүкіл әлемде ХХІ ғасырдың маңызды дағдысы болып қабылданады.

ӘДЕБИЕТ

1 Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.

2 Михалева Т.И. Современный подросток в современном мире: Проблема формирования личности подростка в литературе 1960-х – 2000-х годов. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 224 с.

3 Тұрғынбаева Б.А., Таженова Г.С. Медиақұзыреттілік – тұлғаның ақпараттық және жаңа цифрлық кеңістікте еркін әрекет жасауына қажетті сапасы. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. //«Үздіксіз педагогикалық білім беру мәселелері: дәстүр және инновациялар» атты Еуразиялық педагогикалық университеттер қауымдастығының Халықаралық форумы. Алматы, 4 қазан 2018ж., 252-255 бет

4 The results of the international study of educational achievements of 4th and 8th grades in general education schools in Kazakhstan. 2013. National report. National Center for Educational Quality Assessment. p. 237. Astana. Kazakhstan.

5 Маклюэн М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / перевод с английского В. Г. Николаева. — М.: Гиперборея; Кучково поле, 2007. — 464 с.

6 Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности// Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. — М., 2012. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> - Дата доступа 20.05.2022

7 Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. / А.В. Федоров. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 340 с.

8 Морозова А.А. Особенности классификации медиаобразования по виду средств массовой коммуникации / Знак: проблемное поле медиаобразования. — Челябинск, 2010. - №2 (6). — С. 14 – 19.

9 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования: монография / С.С. Кунанбаева. — Алматы, 2014. — 205 с.

УДК 372.881.161.1.

Утесбаева Ж.М.,

к.ф.н., доцент, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

E-mail: zhumabibi_m@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРАТЕГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE USE OF CRITICAL THINKING STRATEGY

Abstract: В статье описана модель работы с оригинальным научным текстом с использованием стратегии критического мышления. Данная стратегия широко используется в мировом образовательном пространстве для развития у обучающихся навыков работы с научной информацией - правильно ее оценивать, уметь синтезировать и анализировать. При реализации стратегии критического мышления используются интерактивные методы. Статья подготовлена на основе апробированного рабочего материала, используемого при обучении профессиональному русскому языку студентов».

The article describes the model of working with the original scientific text by using a critical thinking strategy. This strategy is widely used in the global educational space to develop students' skills in the working with scientific information - to evaluate, to be able to synthesize and analyze. For implementing the critical thinking strategy are used interactive methods. The article is based on the approved working materials, which is used in teaching professional Russian language to students of specialty.

Key words: critical thinking, strategy, learning, interactive methods, analysis, scientific text.

На современном этапе развития общества возрастают требования к выпускникам вузов, что оказывает большое влияние на сферу образования. Для подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда, обеспечивающих запросы производства и соответствующих ожиданиям работодателей, необходимо внедрение новых подходов и, соответственно, современных образовательных технологий.

Переход от «закрытой» советской системы образования к «открытой» вполне закономерен. В качестве основных характеристик современного вуза называются «открытость, нелинейность, многомерность, неравновесность» [1, 322], которыми должна обладать система образования не только России, но и Казахстана. Поэтому научно-исследовательский вектор направлен не только на изучение и осмысление новых образовательных парадигм, но и на внедрение достижений педагогической науки в практику преподавания.

Одной из востребованных в казахстанском образовательном пространстве является стратегия критического мышления, на протяжении долгого времени успешно используемая за рубежом: «Learning to think critically is conceptualized as the acquisition of the competence to participate critically in the communities and social practices of which a person is a member. If education is to further the critical competence of students, it must provide them with the opportunity at the level of the classroom and the school to observe, imitate and practice critical agency and to reflect upon it. Learning contexts must be chosen which students can make sense of and in which they can develop a feeling of responsibility for the quality of the practice in question» [2, 359]. В условиях быстроизменяющегося мира актуальна и технология развития креативности [3].

Преподавание русского языка в неязыковом вузе нацелено на развитие профессиональной компетенции студентов, на развитие умений поиска и обработки научной литературы по осваиваемой специальности, формирование навыков анализа и синтеза научных текстов.

В рамках данной статьи попытаемся продемонстрировать работу с научным текстом студентов с казахским языком обучения специальности «Технология и конструирование изделий легкой промышленности» на примере статьи Чернышева М.В. и др. «Оценка показателей качества для тканей при пошиве специальной одежды» [4]. Конечный результат – создание интеллект-карты научной работы и ее презентация.

Этап первый – ознакомительное чтение текста статьи. Работа в малых группах: 1) определение темы, 2) выделение ключевых слов, 3) выявление коммуникативной задачи авторов. Задачей лидера группы является отбор из всех предложенных версий одной для включения в интеллект-карту. Группы на флипчартах записывают свое задание и свои идеи. Основная версия выделяется подчеркиванием. На данном этапе работы с текстом можно использовать метод развития критического мышления «Карусель».

Группа 1. Для определения темы статьи необходимо ответить на опрос: О чем говорится в тексте? В тексте говорится о выявлении наиболее качественной ткани для пошива спецодежды.

Группа 2. Для выделения ключевых слов студенты обращают внимание на частотность употребления лексических единиц в ткани текста. Предложен следующий ряд: ткань, персонал, технические показатели, стандарт, нефтеперерабатывающий завод.

Группа 3. Для выявления коммуникативной задачи текста студенты опираются на синтаксические конструкции, используемые в определенных смысло-речевых ситуациях: коммуникативная задача авторов – предложить классификацию тканей, которые можно использовать для пошива спецодежды для персонала нефтеперерабатывающих заводов.

Заполненные флипчарты передаются другой группе, которая может вносить изменения или уточнения, которые подчеркиваются двумя черточками, далее флипчарты переходят к третьей группе. Так, все группы принимают участие в выполнении всех трех заданий, не ограничиваясь одним, что способствует более полному пониманию содержания текста. На данном этапе работы с текстом реализуются как умение критически мыслить при определении конечного ответа на предъявленное задание, так и выдвигать креативные идеи, работать в команде.

Этап второй – компрессия и прогрессия текста. Работа в малых группах: 1) составление плана текста, 2) выявление основных положений текста, 3) запись информации Таблицы

1 [см. 4, 33] в виде рекламного буклета, например: Ткань Vanwer 235 (США) имеет волокнистый состав: 88% хлопок, 12% нейлон. Обратите внимание на наиболее высокую поверхностную плотность ткани, г/м²- 235, и также линейную плотность нитей – основа 40/ уток 51. Это самые высокие показатели по сравнению с другими тканями!

При составлении плана текста задействуется первый уровень по таксономии Блума – ознакомление, так как называются основные части текста (ведение, основная часть, заключение). Например: 1. Два вида тканей с высокими механическими и термостойкими свойствами. 2. Основные характеристики тканей для пошива спецодежды. 3. Определение ткани для спецодежды для 5 групп работников нефтеперерабатывающего завода.

При выявлении основных положений текста – второй уровень – понимание. Важным элементом данного вида работы является соотношение композиционных частей текста с его заголовком, так как заглавие содержит в себе квант информации о тексте. Результаты данного вида работы соотносятся с пунктами плана, предложенными студентами первой группы. Проводится корректировка в зависимости от представленных ответов. Задание первой и второй групп состоит в компрессии, сжатии текста.

Запись информации на основе таблицы в виде текста – третий уровень – применение готовых данных в новой ситуации. В данном случае задание направлено на развертывание информации, представленной в табличной форме, то есть на прогрессию текста. Например: Для выявления необходимых механических и термостойких свойств были исследованы 5 видов тканей: BV 185 (Нидерланды) Лидер 250 (Россия) Грета-М (Россия) Vanwer235 (США) Антистат (Англия). Все виды тканей изучались по 5 показателям (волокнистый состав, поверхностная плотность ткани, линейная плотность нитей, плотность ткани по числу нитей, толщина ткани) и т.д.

Этап третий – создание интеллект-карты статьи.

Создать интеллект-карту можно руководствуясь рисунком 1.

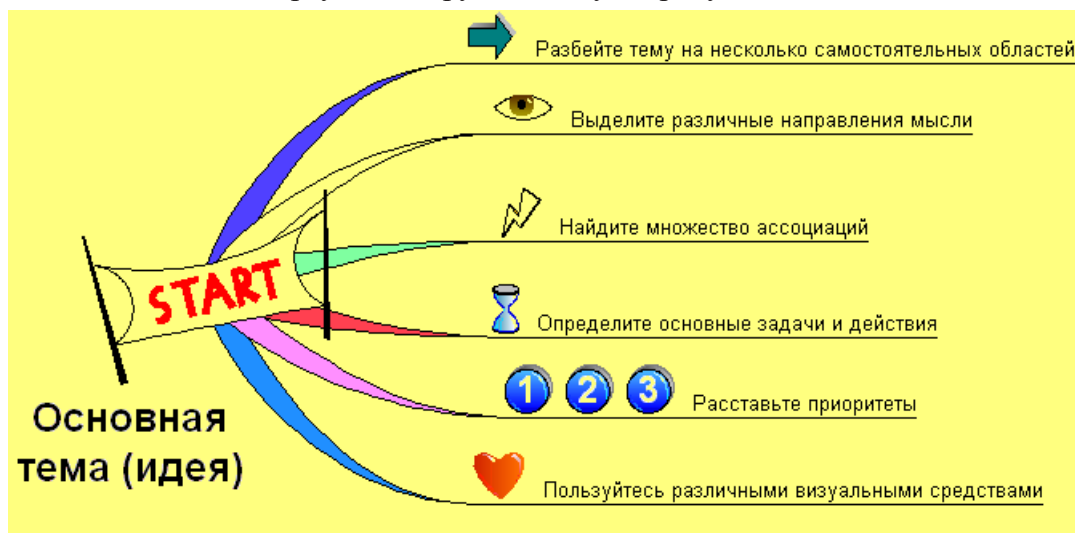


Рисунок 1

На данном этапе реализуется четвертый уровень – анализ – при создании модели текста путем соединения полученных данных на первом и втором этапах работы с текстом в виде интеллект-карты. Основой для интеллект-карты может быть как интерактивная доска, так и стена, на которую крепятся стикеры или писчая бумага. Готовая работа является собой пятый уровень - синтез – систематизация научной информации текста.

Этап четвертый – презентация интеллект-карты. На данном этапе малые группы сами выбирают формат демонстрации, что дает возможность в полной мере реализовать как стратегию критического мышления на этапе обсуждения плана выступления, так и

широкое поле для реализации креативных идей. Данный вид работы представляет собой шестой уровень – оценка – при оценивании презентаций.

Таким образом, при композиционном смысловом анализе научного текста применяются активные методы обучения, способствующие самообразованию, саморазвитию, самооценке студентов своих интеллектуальных способностей. Обучающиеся учатся самостоятельно добывать знания, роль преподавателя не должна сводиться к подаче готовых знаний и отработке умений на тренажерах и упражнениях. Задача преподавателя - научить студентов учиться, заинтересовать их для освоения своей специальности, направить их энергию на поиск новых направлений, в которых может реализоваться будущий специалист.

ВЫВОДЫ

Модель работы с оригинальным научным текстом с использованием стратегии критического мышления направлена на понимание и осмысление, компрессию и прогрессию текста, трансформацию и создание интеллект-карты, презентацию интеллект-карты текста по специальности на русском языке.

Использование интерактивных методов при реализации стратегии критического мышления способствует развитию навыков работы с научной информацией, умению её синтезировать и анализировать, критически оценивать новые идеи, способствует развитию логического мышления, самообразованию, самооценке своих интеллектуальных способностей, способствует развитию и конструированию речи в различных ситуациях и в разных сферах общения, позволяет решать проблемные ситуации, помогает преодолеть языковой барьер, учит работать в команде, мотивирует на изучение и освоение своей специальности на русском языке – все это способствует формированию как лингвистической и коммуникативной компетенций, так и профессиональной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гитман Е.К., Данилов А.Н., Столбова И.Д. Оценка открытости образовательной системы вуза на основе синергетического подхода// Технология текстильной промышленности. – №2(368), 2017. – С. 321-327.
2. Dam G.T., Volman M., 2004. Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14: 359–79. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
3. Низамова М.Н., Аухадиева З.Ж., Бессчетнова Л.В., Утесбаева Ж.М., Мизанбеков С.К. Развитие лингвистической креативности студентов текстильного профиля в процессе языковой подготовки// Технология текстильной промышленности. – №4(370), 2017. – С. 315-318.
4. Чернышев М.В., Давыдов А.Ф., Чернышева Г.М. Оценка показателей качества для тканей при пошиве специальной одежды// Технология текстильной промышленности. – № 1 (373). – 2018. – С. 32-35.

УДК 372.881.116.11

Алтаева А.Ш.

д.ф.н., профессор КазУМОиМЯ им. Абылай хана
Алматы, Казахстан, e-mail: altaeva.a58@mail.ru

Демеубекова К.К.

к.ф.н., ассоциированный профессор
КазНКТУ им. К.И. Сатпаева
Алматы, Казахстан, e-mail: karlik_1971@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»

Аннотация: В статье обобщены наблюдения автора над особенностями преподавания курса «Профессиональный русский язык» в аспекте профессиональной коммуникации для учебных групп различных специальностей. В работе этот вид коммуникации рассматривается как один из аспектов обучения русскому языку и овладение им наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование. В учебно-методическом плане рассматриваются такие понятия как коммуникативное задание, коммуникативность и коммуникативная функция текста, определяется дидактическая ценность описания профессиональной коммуникации для обучения языку в курсе «профессиональный русский язык».

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, профессиональная компетенция, коммуникативное задание, профессиональный русский язык, реферат, термин.

A.Sh. Altayeva

Ph.D., Professor Ablai Khan University of international
Relations and World Languages
Almaty, Kazakhstan, e-mail: altaeva.a58@mail.ru

K.K.Demeubekova

Ph.D., Associate Professor
Kazntu named after K.I. Satpayev
Almaty, Kazakhstan, e-mail: karlik_1971@mail.ru

TRAINING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING THE COURSE “PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE”

Annotation: The article summarizes the author’s observations on the peculiarities of teaching the course “Professional Russian” in the aspect of professional communication for educational groups of various specialties. In the work, this type of communication is considered as one of the aspects of teaching the Russian language and mastering it, along with such aspects as speaking, reading, writing, listening. In the educational and methodological plan, such concepts as a communicative task, communicativeness and communicative function of the text are considered and the didactic value of describing professional communication for teaching a language in the course “professional Russian” is determined.

Key words: professional communication, professional competence, communicative task, professional Russian language, abstract, term.

В предлагаемой статье обобщены наблюдения автора над особенностями преподавания курса «Профессиональный русский язык» для различных специальностей. Многолетняя работа в сфере преподавания русского языка как иностранного в казахоязычной аудитории постоянно наталкивало на мысль о необходимости разработки системного описания особенностей навыков и умений профессиональной коммуникации, необходимых для будущих специалистов.

В данной статье ставятся следующие основные задачи:

1. Определить понятие профессиональной коммуникации, описать его основные составляющие.
2. Сформировать учебно-научное представление о профессиональной коммуникации как важнейшем компоненте в преподавании соответствующего курса.
3. Определить необходимый терминологический аппарат описания профессиональной коммуникации.
4. Описать основные методы и приёмы описания профессиональной коммуникации для решения учебно-методических задач.
5. Показать применимость разработанных моделей на примере описания основных черт профессиональной коммуникации в учебном процессе в студенческой аудитории.
6. Определить дидактическую ценность описания профессиональной коммуникации для обучения русскому языку как иностранному, методы и формы использования описаний профессиональной коммуникации при обучении языку в курсе «профессиональный русский язык».

Профессиональная коммуникация в статье рассматривается как один из аспектов обучения русскому языку и овладение им наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование.

Авторы учебного пособия «Основы профессиональной коммуникации» отмечают, что теория коммуникации – одна из наиболее перспективных отраслей современного научного знания. По их мнению, «коммуникация — явление универсальное, её содержание и формы попадают в поле зрения многих наук социальногуманитарного, естественнонаучного и технического циклов. Это вызывает необходимость создания теории, интегрирующей и обобщающей результаты, достигнутые в ходе научных исследований в данной области. Теория коммуникации – сравнительно молодая область научного знания, которая стала обретать статус самостоятельной академической дисциплины, и необходимость данной дисциплины объясняется тем, что коммуникации являются неотъемлемой частью современной жизни, а умение эффективно общаться – залог успеха в любой профессиональной деятельности. Дисциплина учит развивать коммуникативную культуру и помогает сознательно выстраивать общение, с этой целью предполагается использовать деятельностный подход и ориентироваться на активные формы обучения – *публичное выступление, деловая игра*» [9: 1].

Под коммуникацией вслед за авторами «Толкового переводческого словаря» понимаем как: а) сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания; б) общение [6: 83].

Профессиональную коммуникацию можно определить как процесс речевой коммуникации, который обеспечивает взаимопонимание в сфере трудовой деятельности на основе знаний, умений и навыков в области избранной специальности. С этим связана и профессиональная компетенция – способность адекватно воспринимать и интерпретировать устные и письменные тексты, связанные с профессиональной деятельностью [7: 83].

Сказанное позволяет утверждать, что представление о профессиональной коммуникации является важнейшим компонентом в сфере преподавания курса «Профессиональный русский язык».

Определение профессиональной коммуникативной деятельности можно сформулировать, исходя из того, что это вид деятельности, который состоит из производства и восприятия языковых знаков, и обеспечивает смену специфических ролей участников профессионального диалога.

Необходимый терминологический аппарат профессиональной коммуникации связан, прежде всего, с понятием *профессиональная компетентность*. Успешное овладение студентом языком специальности во многом зависит от правильной организации учебно-методической работы преподавателя. Это не только организация интерактивных форм аудиторного обучения, но и творческая организация проведения СРС и СРСП. Эффективность аудиторных и внеаудиторных форм работ во многом определяется коммуникативными заданиями.

В целом *коммуникативное задание*, призванное сформировать профессиональную коммуникацию, связано с углубленным чтением и анализом текстов по специальности. Другими словами, учебное коммуникативное задание (согласно разработанному силлабусу) представляет собой цель обучения профессиональной коммуникации. Цель, как правило, воплощена в текстах по изучаемой специальности определённой структуры и определённого содержания. При этом получается, что в понятии «коммуникативное задание» должна быть отражена не только коммуникативная цель, но и способ её реализации. Каждый раз, на своём уровне коммуникативное задание, должно учитывать информационное обеспечение студенческих исследований [2: 127].

Следующий термин *коммуникативность* нами рассматривается в плане профессиональной коммуникации как приобретённая, а не врождённая способность, поскольку выбор профессии, как известно, осуществляется в осознанном возрасте. Поэтому перед преподавателем ставится задача привить и развивать профессиональную коммуникативность как способность, навык, умение передавать правильно свои мысли в рамках своей специальности так, чтобы они правильно были поняты, восприняты собеседником-коллегой. Студент должен приобрести способность (навык, умение) кодировать, декодировать, перекодировать передаваемую профессиональную (например, медицинскую) информацию таким образом, чтобы она без искажений была принята и декодирована реципиентом.

Большое значение в этом направлении в курсе придаётся учебно-научным текстам по специальности. Коммуникативная функция таких текстов – это не только назначение текста служить средством общения/сообщения и её актуализация, но и её дидактическое назначение. В теории текста, по мнению Н.С. Валгиной, в вопросе «текст и его восприятие», текст - это «информационное пространство» - «текст как объект исследования предстаёт как вербальная информативная единица в действии». Но и, «поскольку текст несёт некий смысл, то он изначально коммуникативен, поэтому текст представляется как единица коммуникативная» [1: 12].

Особый обучающий характер текстов по специальности проявляется в выполнении студентами такого коммуникативного задания, как написание вторичного текста – реферата.

Спектр студенческих учебно-исследовательских работ достаточно широк. Как известно, к ним относятся рефераты, доклады, контрольные работы. Тематика их должна быть актуальной, содержание – отвечающим современным требованиям. Подготовка этих работ предполагает изучение и анализ необходимой специальной литературы, а также имеющегося в этой области практического опыта. Ряд студенческих работ (продуктивные рефераты: реферат-обзор, реферат-доклад), как правило, требуют проведения компрессии первичных научных текстов [8: 19].

Так, например, при написании реферата-обзора студенты производят компрессию первичных текстов или текстов-источников. Компрессия текста – то же, что речевая компрессия, но преобразование исходного текста с целью придать ему более сжатую

форму. В результате компрессии исходного текста-источника знаний повышается значение использования терминологии предметной области текста, текст информационного запроса максимально приближается к списку ключевых слов. При этом в обзорном реферате на одну тему достигается концентрация терминологической насыщенности, а сам текст учебного реферата, как представление полученного знания, в значительной степени повторяет тексты-источники профессиональных знаний, из которых он синтезирован в соответствии с информационным запросом для «нахождения нового знания, новой научной информации» [8: 38].

Цели обучения на основе текстов по специальности.

Овладение профессиональной коммуникацией подразумевает развитие творчески активной языковой личности путём совершенствования функциональной грамотности обучающихся по всем видам речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Функциональная грамотность подготавливается на основе сформированных знаний о языке специальности, с учетом норм употребления средств разных уровней, особенно узкоспециальных терминов, и активизации их в продуктивной письменной и речевой деятельности в профессиональной сфере общения.

Вот почему в учебных пособиях по курсу «профессиональный русский язык» языковые явления рассматриваются с позиции текстоцентрического подхода, с точки зрения их функционирования в тексте.

Так, учебное пособие «Профессионально-ориентированный русский: учебное пособие для студентов-географов» написано в соответствии с Типовой программой курса «Русский язык» для студентов неязыковых специальностей университета, обучающихся на государственном языке [4: 4].

Обзор названного пособия показывает, что оно включает теоретический и практический материал в аспекте *текст в системе обучения профессионально-ориентированному русскому языку*. Автор исходит из положения, что обучение чтению, пониманию и анализу текстов является основой для формирования всех речевых умений.

Анализ соответствующей лингвистической литературы демонстрирует, что текст – это основная единица языка и речи, так как именно текст способен выразить законченное высказывание в речевом общении. Текст обладает собственной внутренней структурой, собственными категориями, что позволяет признать его моделируемой, воспроизводимой единицей языка.

С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация, и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение воспринимать и создавать тексты в процессе речевой коммуникации, поскольку «текст не состоит из предложений, а реализуется в них» [1: 11].

Тексты воспринимаются и создаются в процессе общения людей, в процессе профессиональной коммуникации. Следовательно, необходимо изучать механизмы восприятия и порождения текстов, как видов речевой деятельности. Суть речевой деятельности в коммуникативно-познавательном характере её осуществления. Другими словами, речевая деятельность – это прежде всего текстовая деятельность, в процессе которой интерпретируются и создаются студентом собственные коммуникативно-познавательные тексты. При этом важно, «какой должна быть тема научной работы и почему? Она должна быть интересной для студента, чтобы была мотивация для исследования и для написания работы» [4: 126].

Текстовая деятельность всегда непосредственно связана с какой-либо другой деятельностью человека – интеллектуальной или практической – она является средством осуществления этой другой деятельности и, собственно говоря, существует только потому, что обслуживает социальные потребности человека. Вот почему в профессионально-ориентированном русском языке особое внимание уделяется чтению текстов по

специальности, что способствует расширению коммуникативной компетенции в сфере профессиональной коммуникации [5: 5].

С совершенствованием такой речевой деятельности, как чтение, можно переходить к другим способам использования текста в процессе развития речи студентов: письменному изложению услышанного или прочитанного, выражению собственных мыслей (написание вторичных текстов, подготовка докладов, сообщений, конструирование ментальных карт, составление коммуникативных проектов по специальности).

Методической основой пособия является идея о комплексном обучении видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму. Система заданий в пособии направлена на реализацию основной задачи – обучению текстовой деятельности, которая имеет также и социальное значение, поскольку способствует развитию коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых.

Задания ставят целью развитие следующих основных навыков:

- понимание текста при чтении и определении его темы;
- определение проблемы текста при поисковом чтении;
- анализ смысловой структуры текста;
- составление по содержанию текста ментальной карты;
- свёртывание информации текста;
- извлечение из текста заданной информации;
- составление на основе текста диалога профессионального характера.

Развитие названных навыков является обязательной основой для формирования более сложных, комплексных навыков, необходимых в будущей профессиональной сфере общения, а именно, разработкой моделей:

- записи текста с использованием сокращений;
- составления разных видов плана, составления тезисов;
- написания аннотации и реферата;
- проведения беседы на профессиональную тему.

Овладение перечисленными навыками и умениями будет означать овладение профессиональной речью, монологическим высказыванием, имеющим важное дидактическое значение.

Принципы отбора текстового материала призваны обеспечить:

- тематическую связь текстов с программой по специальности;
- владение профессиональной информацией на русском языке;
- знание терминов по специальности.

Пособие включает большое количество текстов по специальности, содержащие в себе почти те же знания и сведения, которые студенты получают по специальным предметам на государственном языке, поэтому чтение и аналитическая работа с текстами на русском языке также способствуют и расширению профессионального кругозора студентов [5: 6].

Таким образом, формирование профессиональной коммуникации в курсе «профессиональный русский язык» призвано развивать и совершенствовать умения и навыки, которые позволяют обучающимся анализировать и оценивать имеющуюся информацию в текстах по специальности для решения задач, с которыми неизбежно придётся иметь дело выпускникам вузов в своей будущей трудовой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
2. Виноградова Н.А., Борикова Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. – М., «Академия», 2008. – 96 с.
3. Комлацкий В.И., Логинов С.В., Комлацкий Г.В. Планирование и организация научных исследований: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 204 с.

4. Кувшинская Ю.М., Зевахина Н.А., Ахапкина Я.Э., Гордиенко Е.И. Академическое письмо. От исследования к тексту. – М.: Юрайт, 2019. – 284 с.
5. Мухамадиев Х.С. Профессионально-ориентированный русский: учебное пособие для студентов-географов. – КазНУ им. Аль-Фараби, - 2017. – 168 с.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. - М.: Флинта: Наука, 2011. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 с.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.
8. Салагаев В.Г. Студенческие научные работы. Академическая риторика. Учебное пособие. – Алматы: Раритет, 2004. – 200с.

УДК 372.881.116.11

Абжанова Т.А., к.ф.н.,
доц. КазУМОиМЯ имени Абылайхана
dabzhanova@gmail.com

Абжанов Р.С. к.т.н.
профессор Академии «Кайнар»

РАСШИРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Поскольку на современном этапе развития общества одним из основных требований, предъявляемых к молодым специалистам, является владение профессиональной лексикой. То необходимо на занятиях развивать профессиональную лексику

В статье говорится о том, что курс «Русский язык» позволяет расширить профессиональную лексику студентов.

Статья представляет интерес для преподавателей языков.

Ключевые слова и словосочетания: профессиональная лексика, аутентичный текстовый материал, терминологическая лексика

Abzhanova T.A., candidate of Philological Sciences,
associate professor of KazUIR&WL

Abzhanov R.S., candidate of Technical Sciences,
professor of “Kainar” academy

EXPANSION OF THE PROFESSIONAL VOCABULARY OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “INTERNATIONAL RELATIONS” IN THE CLASSROOM IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation: Since at the present stage of development of society, one of the main requirements for young professionals is the possession of professional vocabulary. It is necessary to develop professional vocabulary in the classroom

The article says that the course “Russian language” allows you to expand the professional vocabulary of students.

The article is of interest to language teachers.

Key words and phrases: professional vocabulary, authentic text material, terminological vocabulary

На современном этапе развития общества одним из основных требований, предъявляемых к молодым специалистам, является владение профессиональной лексикой.

Не случайно, поэтому, что на занятиях по русскому языку в казахских группах большое внимание уделяется подбору материалов, содержащих профессиональную лексику. Дальнейшая, работа над данным материалом: выписывание из текста профессиональных терминов, составление студентами словаря терминов, проведение терминологических диктантов, позволяет активизировать профессиональную лексику в речи студентов.

Особого внимания в этой связи заслуживает подбор аутентичного текстового материала для аудиторной работы, а также СРО и СРСП, так как только аутентичные тексты являются мерилем для установления факта подлинного овладения рецептивными коммуникативными умениями. Не менее важным при этом является само содержание текстов, новизна, практическая значимость содержащейся в них информации, позволяющей расширить профессиональную лексику студентов.

Так, например, для изучения темы «**Женщина в современном мире**» нами разработаны следующие задания, позволяющие студентам познакомиться с профессиональными терминами:

Коммуникативные задачи:

1. Каков процент в общем количестве населения Казахстана составляют женщины? Кого больше женщин или мужчин?

2. Какова традиционная роль женщины в семье? Что входит в ее обязанности?

3. Участвуют ли женщины в политической жизни страны?

4. Много ли женщин в Казахстане занимается бизнесом? Как вы лично относитесь к женщинам, занимающимся бизнесом? Аргументируйте свой вывод.

Лексический минимум: женщина, мужчина, феминизм, гендер

Речевая деятельность.

Информативные интенции: запрашивать о фактах, причинах, целях, следствиях, условиях; объяснять, выяснять.

Оценочные интенции: высказывать мнение, предположение, одобрять, осуждать, сравнивать с традициями воспитания других народов., оправдывать, защищать.

Извлекать из текста фактическую информацию, понимать эксплицитно выраженное отношение автора, определять тему и идею.

ЗАДАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОЙ, РЕЧЕВОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ:

Задание 1. Прочитайте текст. Выпишите из текста термины по специальности.

Ответьте на следующие вопросы:

1) Почему в современном мире меняются роли мужчин и женщин?

2) Что представляет собой традиционная модель семьи?

3) Какая модель семьи приходит на смену традиционной модели?

4) Что осознает женщина XXI века?

Согласно отчету ООН, вопрос о положении и роли женщины в обществе по важности занимает второе место после глобальных эколого-экономических проблем современности. Мы наблюдаем, как процесс развития гражданского общества влечет за собой неизбежное изменение ролей мужчин и женщин в современном мире, женщины все больше участвуют в принятии решений, разворачивается всесторонняя защита гендерного равенства, учитываются его этнические и социокультурные аспекты. Прежде неизменная форма семьи, в которой мужчина был кормильцем, меняет свои очертания. Женщина стремится к равноправию в семье, гармоничному распределению обязанностей между супругами

Мужчины отличаются от женщин агрессивным, ориентированным на задание типом поведения, который не подходит новой модели управления, которая становится более востребованной в наше время. Однако при этом женщины, владеющие более подходящими навыками коммуникации, не могут внедриться в управленческую среду, так как сталкиваются с предписаниями, установленными мужчинами, и необходимостью непосредственно общаться с сильным полом, налаживать экономические партнерские отношения, а для этого перенимать их модели общения. И попадая в мужскую среду, женщины включаются в соревнование за статус и власть, вследствие чего теряют присущий только им способ коммуникации, который даже предписан им гендерными стереотипами. Такое смешение ролей получило название “двойное послание”, когда ты не можешь соответствовать одному типу поведения в связи с окружающими социальными условиями и вынужден лавировать между различными моделями поведения.

Для современного общества более привлекательной и соответствующей современным реалиям выглядит модель семьи с двумя работающими родителями. На смену традиционной модели семьи, в которой отец – кормилец, а мать – домохозяйка, приходит иная модель семьи, в которой царят партнерство и равноправие.

Женщина XXI в. осознает, что для ее счастья необходимо совмещать главные сферы своей жизни, а именно семью и работу. При этом совмещать гармонично, чтобы разные роли не пересекались друг с другом, и женщина могла себя реализовать в полной мере во всех сферах жизнедеятельности.

Задание 2. Прочитайте текст. Запишите в ваши словари профессиональные термины встречающиеся в данном тексте.

Ответьте на вопрос: Как Вы понимаете выражение «гендерная политика»? Выразите свое мнение по поводу поставленных в тексте вопросов.

Гендерная политика – это государственная и общественная деятельность, направленная на достижение равенства мужчин и женщин во всех сферах жизнедеятельности общества.

Реализация гендерной политики в современном казахстанском обществе является важным направлением государственной политики, когда данное направление становится важным ресурсом для укрепления казахстанской государственности и модернизации общества.

Цель гендерной политики – достижение фактического гендерного равенства. Оно означает, что все граждане обладают свободой выбора и свободой для развития своих личных способностей без ограничений, которые накладываются на них стереотипами и традиционной гендерной системой.

Осуществление гендерной политики является одним из главных факторов достижения демократии. В рамках социологического исследования, проведенного совместно с Общественным Фондом «Институт равных прав и равных возможностей Казахстана» (г. Алматы) и представительством Фонда имени Фридриха Эберта в Казахстане было изучено отношение казахстанцев к основным направлениям реализации гендерной политики. Исследовательскими вопросами выступали:

Что думают казахстанцы относительно положения мужчин и женщин в современном казахстанском обществе?

Какие существуют маркеры неравенства для мужчин и женщин в Казахстане?

Какие гендерные проблемы наиболее остро стоят перед гражданами республики?

Какие меры они считают необходимыми для реализации своих гендерных прав и свобод?

Задание 3. Ответьте на предложенный на рисунке вопрос, построив текст-рассуждение

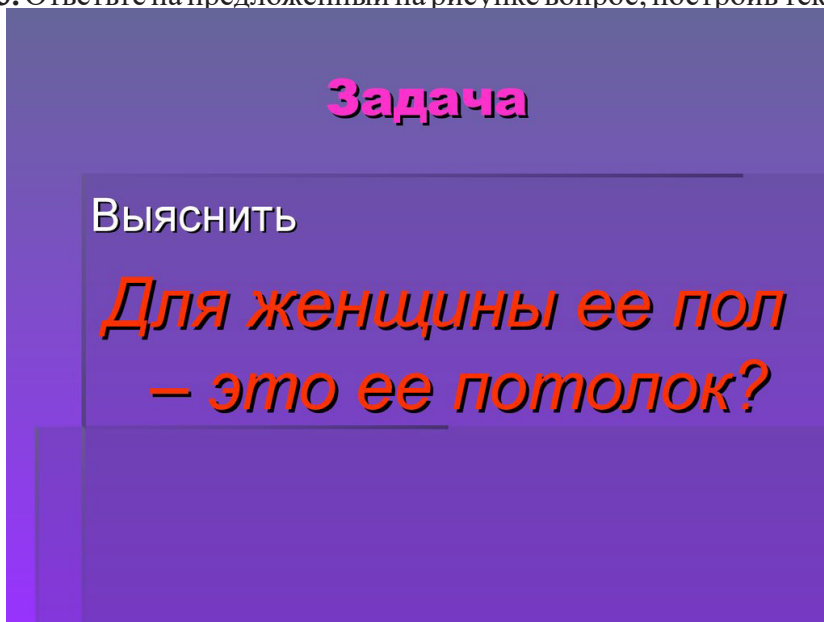


Рисунок 2. <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fppt-online.org%2F80984&psig=AOvVaw1B6vEB8ODHQ0uxvi0z1iS-&ust=1603885799605000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCLjdnclOwCFQAAAAAdAAAAABAS>

Задание 4. Прочитайте текст. Выпишите из текста термины по вашей будущей профессии. Составьте вопросы к тексту. На основе составленных вопросов, инициируйте обсуждение проблем, перечисленных в данном тексте. При обсуждении используйте профессионализмы, выписанные из данного текста.

С момента обретения независимости вопросы поддержки женщин на всех уровнях были на повестке государственной политики. Казахстан первым среди стран Центральной Азии учредил национальный орган, призванный обеспечить гендерное равенство во всех сферах жизнедеятельности общества - Национальную комиссию при Президенте Республики Казахстан по делам женщин и семейно-демографической политике.

Основным законодательным актом в сфере гендерной политики является принятый в 2009 году Закон «О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей мужчин и женщин», ряд конкретных индикаторов по достижению гендерного равенства в политике, экономике, образовании, семье, вопросах охраны здоровья и предотвращения насилия в отношении женщин и детей. В 2016 году Президентом Назарбаевым утверждена Концепция семейной и гендерной политики до 2030 года, реализация которой призвана обеспечить равенство пользования всеми правами вне зависимости от пола и не допускать дискриминацию и гендерную асимметрию.

Казахстаном ратифицированы ряд основополагающих международных актов, включая Конвенцию ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (КЛДЖ), Пекинскую декларацию и Пекинскую платформу действий, Конвенцию о политических правах женщины, Конвенцию о гражданстве замужней женщины, шесть конвенций Международной организации труда (МОТ) и Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года.

Несмотря на предпринимаемые меры в стране все еще сохраняется гендерный дисбаланс в обеспечении занятости, карьерных возможностей и оплате труда. Разница в оплате труда является повсеместной: в 2016 году женщины в Казахстане зарабатывали в среднем на 31,4% меньше, чем мужчины. В 2016 году женщины составляли 56% от общего

СЕКЦИЯ 3. ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ФИЛОЛОГИИ

числа административных госслужащих, но занимали лишь 10% политических должностей на госслужбе, 22% мест в парламенте и 24% руководящих должностей в банковском секторе.

Задание 5. Прочитайте предложенный материал. Выпишите из текста термины по вашей будущей профессии.

Выскажите свое мнение по данной проблеме. Подготовьте сообщения о женщинах послах.



Женщины и политика

Гендерное равенство является одним из основных прав человека, которое предполагает, что мужчины и женщины имеют одинаковые и равные возможности и потенциал для развития во всех сферах жизни. В течение долгого времени политика была сферой мужчин, в то время как женщины на протяжении веков держались в стороне от политики. Всегда разгорались споры о том, могут ли женщины быть политическими лидерами и занимать руководящие посты в политике. Правительства считали, что на политической арене должны доминировать только мужчины, и представленность женщин во власти была довольно низкой из-за ряда проблем, с которыми они сталкивались в мужском обществе. Основными аспектами, которые существенно влияют на участие женщин в политической жизни, являются такие факторы, как культура и гендерное неравенство. Культура преимущественно влияет на роль женщин, так как их статус, роль и поведение диктуются обществом, которое исключает женщин из политической арены. Тем не менее, в настоящее время число женщин, занимающих политические должности, стало расти.

В наше время женщины занимают руководящие посты в правительстве во многих странах мира, особенно в развитых, которые продвигают гендерное равенство. Эффективное демократическое государство требует равного участия мужчин и женщин на политической арене. По этой причине активное и равное участие женщин в политике рассматривается как неотъемлемая предпосылка для настоящей демократии, поскольку такая демократия помогает установить принцип общества для всех, при котором все граждане имеют право избирать и участвовать в выборах и правительство защищает интересы граждан. Признание этого принципа необходимо для обеспечения прав человека во всех демократических государствах. Присутствие женщин на руководящих должностях – реальность нашего времени. Согласно журналу Форбс (2019), к тройке самых влиятельных женщин мира относятся политические лидеры. Самой влиятельной женщиной мира является канцлер Германии, Ангела Меркель. Ангела Меркель, будучи лидером пятой по величине экономики в мире, является самой известной и влиятельной политической фигурой. Дилму Руссефф, Президента Бразилии, и Тарью Халонен, Президента Финляндии, также можно отнести к примерам женщин в политике [Тайм, 2019]. Эти авторитетные женщины-лидеры должны стать прототипом в других странах для продвижения равенства.

Казахстан занимает 60-е место в мире по доле женщин в Парламенте с 29 местами в нижней палате или Мажилисе и 5 местами в верхней палате или Сенате [Межпарламентский Союз, 2019; ООН-Женщины, 2019]. По этому показателю наша страна стоит выше, чем США, Канада, Япония и Китай. В то же время, несмотря на международное признание достижений Казахстана в продвижении гендерного равенства, текущая ситуация показывает, что женщины по-прежнему недостаточно представлены на уровне принятия правительственных решений и высокооплачиваемых профессий в различных областях экономики. Женщина в Казахстане еще не стала полноценным и влиятельным участником политической арены. Тем не менее, есть несколько примеров успешной карьеры женщин в политике Казахстана.

Женщины составляют половину населения Казахстана, и проблемы, с которыми сталкиваются женщины, имеют фундаментальное значение. В целом, политика гендерного равенства – это политика справедливости, которая одинаково и справедливо учитывает интересы как женщин, так и мужчин. Женщины играют важную роль в современном обществе, и участие женщин в политике больше не является предметом обсуждения. Борьба женщин за свои права на протяжении веков показывают, что расширение прав и возможностей женщин является первоочередной задачей. Поэтому правительства стран мира способствуют гендерному равенству и обеспечивают доступ женщин к политической власти. Многие эксперты считают, что двадцать первый век – это время женщин в политике и гендерной демократии.

Казахстану не следует упускать один из своих ценных человеческих ресурсов – квалифицированных и образованных женщин, которые готовы использовать свои профессиональные знания и навыки на благо страны и общества. Наряду с этим женщины недостаточно представлены на руководящих должностях в политической иерархии. Участие женщин в политике расширяет демократические основы казахстанского общества. Из чего следует, что общество извлекает выгоду из использования женских талантов в решении сложных проблем и вопросов. Также совершенно очевидно, что присутствие женщин в политике ведет к включению новых вопросов в политическую повестку.

Задание 6. Подготовьте сообщения о женщинах, перечисленных на рисунке 3. Что Вы можете рассказать о казахских женщинах?



Рисунок 3. <https://cf.ppt-online.org/files/slide/t/ty8f9iXHq3CBSW47OMKZapQIdwNc0koJVUrPub/slide-9.jpg>

СРСП 8 - Проблемные вопросы:

1 Каков процент в общем количестве населения Казахстана составляют женщины? Кого больше женщин или мужчин?

2 Какова традиционная роль женщины в семье? Что входит в ее обязанности?

3 Участвуют ли женщины в политической жизни страны?

4 Много ли женщин в Казахстане занимается бизнесом? Как вы лично относитесь к женщинам, занимающимся бизнесом? Аргументируйте свой вывод.

СРО 8. Тема: Социальные роли мужчины и женщины.

Прагма-профессиональные проблемные задания (кейс-задания):

1. Используя профессиональные термины, с которыми вы познакомились по изученной теме, напишите сочинение – рассуждение на тему « Женские общественные организации в Казахстане».

Таким образом, как показывает практика, правильно подобранные аутентичные материалы не только обладают практической значимостью содержащейся в них информацией, но и позволяют расширить профессиональную лексику студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обучение профессиональной лексике на материале ... [https://cyberleninka.ru > article > obuchenie-profession..](https://cyberleninka.ru/article/obuchenie-profession..)

2. Работа с лексическим материалом при изучении ... [https://moluch.ru > conf > ped > archive](https://moluch.ru/conf/ped/archive)

УДК 372.881

Акбембетова А.Е.,

доцент кафедры теоретического и прикладного языковедения КазУМОиМЯ им. Абылай хана Алматы, Казахстан, e-mail: aysha724@mail.ru

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются работы по взаимодействию разных культур в контексте обучения иноязычной речи. В центре внимания находятся закономерности освоения языковой картины мира чужого лингвосоциума. В роли когнитивных опор используются совершенные стратегии познания мира из собственной культуры. Параллельно субъект обращается и к уже усвоенным познавательным образам и информации новой культуры. Особо отмечаются новые познания о собственной культуре, сформированные в процессе освоения другой лингвокультуры.

Ключевые слова: психолингвистика, речь, мышление, развитие, взаимодействие, культура, сознание, картина мира, образ, когниция.

Akbembetova A.E.,

Associate Professor of the Department
theoretical and applied linguistics KazUMOiMYa them Abylai Khan
Almaty, Kazakhstan

ON INTERACTION OF EXTERNAL AND INTERNAL SPEECH

Annotation. The article discusses the work on the interaction of different cultures in the context of teaching a foreign language. The focus is on the regularities of mastering the linguistic

picture of the world of a foreign linguistic society. Perfect strategies for learning the world from one's own culture are used as cognitive supports. The subject also refers to the already acquired cognitive images and information of the new culture. An interesting phenomenon is the new knowledge about one's own culture.

Keywords: psycholinguistics, speech, thinking, evolution, interaction, culture, consciousness, worldview, image, cognition.

Определение наиболее рациональных путей овладения русским языком как иностранным связано с использованием данных не только лингводидактики, но и смежных с ней наук – лингвокультурологии и психолингвистики. Вопросы взаимоотношения языка и мышления были подробно исследованы в работах советских психологов. Создатель теории интериоризации Л.С. Выготский, исследуя проблемы языка и мышления, установил разное генетическое происхождение этих понятий и в своей работе «Мышление и речь» формирование интеллектуального развития человека он связывает с процессом изготовления предметов повседневного обихода. По мнению ученого, совпадение активного отражения действительности с речевой формой его выражения дает начало новой речевой форме поведения человека, опирающейся на внутренний, мыслительный процесс. Л.С. Выготский писал, что «речь не сразу становится интеллектуальной, а мышление – речевым» [5, с.114]. Важным для методистов является вывод, сделанный Л.С. Выготским о том, что «мышление развивается в зависимости от овладения языком и развития речи и требует активного расширения словаря, углубления предметного (денотативного) содержания речи» [5, с.117].

Вопросы, относящиеся к области внутренней речи, рассмотрены в работах П.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина, Л.С. Соколова и др. [ср.: 6]. Все эти авторы отмечают сложность механизма образования внутренней речи. Они подчеркивали ее значимую роль в формировании и выражении мысли. Это происходило потому, что внутренняя речь участвует во всех видах речевой деятельности. Ученые считают внутреннюю речь более редуцированной, и, прежде чем становиться внешней, она проходит некую систему образов и этапы определенных действий. Л.С. Выготский считал, что «речь, прежде чем быть озвученной, проходит определенные этапы порождения речевого высказывания. Отмечая внутреннюю и внешнюю речь как два разных взаимосвязанных процесса, он выделял три уровня процесса порождения речевого продукта: – на первом уровне внутренняя речь или мысль редуцируется до звука; – на втором уровне внутренняя речь редуцируется на уровне синтаксиса; – на третьем уровне происходит совмещение денотативной (предметной) и аксиологической (коннотативной, эмоциональной, оценочной) функций внутренней речи» [6, с. 94]. Иначе говоря, речь – это «движение от мысли к слову и обратно, от слова – к мысли. Мысль в умственной деятельности человека совершает ряд переходов, и каждый такой переход выражается в слове». Отсюда вытекает, что воспринимаемая речь есть заключительная часть речевого процесса. Главной структурной особенностью внутренней речи является то, что она представляет собой переструктурированную (или трансформированную) внешнюю речь. При этом во внутренней речи можно выделить несколько планов или уровней, и каждый уровень является переструктурированием предыдущего. Переструктурирование идет по линии сокращения или редукции компонентов предшествующего уровня. Это сокращение часто находит свое отражение в структуре устной речи. На первом, наиболее близком к внешней речи, уровне переструктурирования происходит как бы оборачивание языкового знака. Если во внешней речи (или даже проговаривании про себя) звучание или артикуляция играют ведущую роль, то в плане внутренней речи происходит редукция звука до полного исчезновения. Главную роль начинает выполнять семантика, которая материализуется в образных представлениях человека. Так как мышление также протекает в образах, то во внутренней речи происходит как бы совмещение мыслительного и речевого процесса. Можно даже сказать, что внутренняя речь – это мышление в речевых или,

шире, в знаковых формах. Во всяком случае, внутренняя речь, основанная на понятийном мышлении, не может обойтись без языковых знаков. Иначе говоря, дискретизация (квантование) мыслительного процесса во внутренней речи осуществляется в соответствии со значениями (семантикой) языковых (знаковых) единиц или языковых (знаковых) структур. Подобное становится возможным лишь в силу того, что в сознании ребенка уже произошло отделение значения от слова. Этому в значительной мере способствует процесс обучения понятиям и, главным образом, процесс изучения структуры и функций родного или изучаемого языка, который помогает объективировать в представлениях смысловую сторону речевых высказываний. Способствует этому и процесс отделения формально-структурной стороны языка, изучению которого уделяется значительное место и время на занятиях по языку. Выделение семантики в результате отделения и освоения формально-звуковой стороны языка выступает как отрицательный, побочный результат процесса освоения языковой системы. Чтобы этот процесс был более успешным, сознательным, необходимо и положительное освоение семантики языка. Пока этой стороне дела не уделяется достаточного внимания (отчасти в силу слабой разработанности семантических проблем языка и их лингводидактического освоения). Развитие внутренней речи как «речи в значениях» способствует совершенствованию мыслительного процесса и умственных способностей учащихся. На втором уровне происходит синтаксическая редукция внутренней речи. Происходит вычленение предикативной структуры и редукция одного из ее членов (чаще всего субъекта, т.е. подлежащего). Внутренняя речь становится предикативной (или понятийной), когда расчлененная структура высказывания заменяется единым понятийным представлением, сохраняющим в себе богатство понятийных отношений в виде своеобразной мыслительной интенции (устремленности, стремления к рефлексии, развертыванию). Мышление в предикатах во внешней речи выражается в односложных ответах на поставленные вопросы. Например: «Вы сдали экзамен по русскому языку?». – «Да». На третьем уровне редукции происходит совмещение денотативной (предметной) и аксиологической (коннотативной, эмоциональной, оценочной) функций внутренней речи. Происходит совмещение значения и смысла, порождающее идиоматичность внутренней речи. Эта особенность внутренней речи во внешней речи проявляется в художественных произведениях в виде подтекста. Например, по мнению профессора В.М. Бельдияна, когда Чацкий говорит: «Карету мне, карету!», то имеется в виду не карета как таковая, а стремление литературного героя навсегда порвать с обществом лицемерия, обмана и угодничества. Иначе говоря, на самом глубинном уровне создается своеобразный идиоматический язык внутренней речи, который лишь в результате значительных умственных усилий удастся выразить во внешней речи. Ярко выраженной идиоматизацией характеризуется мышление и внутренняя речь творческих работников – писателей, ученых, актеров. Поэтому в числе профессиональных качеств данной группы людей является деятельность по развитию образной речи, способной адекватно выразить внутреннюю речь. Значительной образностью отличается также речь других тружеников, проживших интересную и содержательную жизнь. Формирование образной и идиоматической внутренней речи осуществляется с помощью образной и идиоматической внешней речи. Внутренняя речь выступает средством не только формирования мысли, но и самого познающего сознания. Таким образом, преобразование или переструктурирование, являющееся основным механизмом внутренней речи, выступает одновременно основным механизмом познания и о бучащей деятельности [8, 14, 15, 16 и др.].

Л.С. Выготскому принадлежит «теория анализа внутренних планов речевого мышления, которая позволяет не только вскрыть истоки мыслительного процесса, но и определить факторы, способствующие ее порождению». «Мысль, – писал Л.С. Выготский, – еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которое охватывает наше влечение

и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффектная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления... Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действительную, аффективно-волевою подоплеку» [4, с. 157]. На мотивационном уровне говорится об уровне личностных установок и сознания личности. Анализ мышления и речи оказывается вместе с тем анализом структуры личности и ее сознания. Одним из кардинальных свойств человеческого сознания, которое незримо присутствует в формировании любой человеческой мысли, являются умственные способности человека. Интеллектуальные способности человека также формируются посредством слов, организованных в определенные типы заданий. Наивысшим уровнем саморазвития, по убеждению В.И. Андреева [3, с.77], «является творческое саморазвитие, которое представляет собой особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости». В основе формирования психических свойств, в том числе и способностей, лежит процесс интериоризации, теория которого была разработана психологами Л.С. Выготским и Ж. Пиаже, означающая, что любое психическое свойство человека формируется через его деятельность, в том числе и через языковую. В процессе интериоризации формируется внутренний план действий, структура которого определяет умственные способности обучающегося. Способ внутренних действий по решению задачи отличается как от способа изложения условия задачи, так и от способа ее решения во внешнем плане. Таким образом, родной и вновь изучаемый язык (неродной, второй, иностранный) «не существуют в сознании индивида отдельно. Всякий новый язык накладывается известным образом на систему родного языка и взаимодействует с ним. При этом в зависимости от типа контактирующих языковых систем возможно как благоприятное, так и тормозящее воздействие родного языка на неродной, второй, изучаемый. Эти положения должны стать предпосылками для разработки концепции интегративного обучения языкам и формирования на этой основе национально-русского и русско-национального двуязычия. В основу разработки этой концепции взят принцип антропоцентрического подхода в освоении пословиц и фразеологизмов неродственных языков, который позволяет кратчайшим путем, основываясь на сходствах и расхождениях в языках, осуществить целенаправленный отбор языковых единиц, овладеть системой неродного языка на уровне лингвистической и коммуникативной компетенции» [1, с. 8].

Большинство ученых «проблемы двуязычия связывает с анализом соотношения структур и структурных элементов рассматриваемых языков, их взаимовлияния и взаимопроникновения на разных уровнях, прогнозированием возможных интерферентных явлений и определением причин их возникновения. Сравнение, являясь одним из важнейших средств человеческого познания, позволяет выявить общее и специфическое, сходства и различия в исследуемых объектах. Любая национальная культура, выступая в конкретно-исторической форме, содержит в себе существенные элементы общечеловеческой культуры, которая лучше всего познается через изучение языков, в наших условиях – родного-русского, неродного русского. Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его. Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования. Такой подход к изучению языков и призван всемерно способствовать формированию у современной молодежи ценностного отношения к каждому этносу и личности, обеспечению необходимых предпосылок для свободного и максимально продуктивного диалога культур. В современных условиях интегративный подход будет более оптимальным и эффективным направлением для достижения целей и задач, о которых упоминали» [1, с. 9]. Транспозиция в современной лингводидактике – это «сложное и многообразное явление, особенности проявления которого зависят от таких

факторов, как уровень знаний, умений и навыков по родному языку; от наличия идентичных или сходных элементов между родным и русским языками; методики использования транспозиции в каждом конкретном случае; от характера мотивации при совершении учебных действий учащимися. Эффективность использования транспозиции связана с реализацией всех указанных факторов. В самом деле, если у учащихся нет прочных знаний по родному языку, не сформировались в достаточной степени умения и навыки оперирования фактами родного языка, нельзя серьезно говорить о возможности положительного переноса. По-видимому, факт, что в практике обучения русскому языку в национальной школе и вузе транспозиция используется лишь эпизодически, объясняет то, что уровень знаний, умений и навыков учащихся по родному языку весьма низок. Известно, что общие признаки могут быть характерны как для всех языков, так и для отдельной семьи или группы языков. Универсальность различных свойств языков может проявляться на уровне формальных средств выражения грамматических категорий (например, парадигмы грамматических форм, способы образования слов) или могут охватывать семантику слов и словосочетаний. В работах по методике преподавания иностранных языков в последние десятилетия получили свое развитие психологические теории и концепции, рассматривающие понятия стратегии, или стили усвоения иностранного языка, в основе которых лежит представление о глубинных психологических механизмах понимания, обработки и хранения информации человеком» [15, с. 58].

На современном этапе психологи считают основополагающим в реализации принципа индивидуализации понятия когнитивной репрезентации, стратегии усвоения. Понимание процесса репрезентации как процесса обусловливания, как части поведения, вызываемой объектом, или как установки на реакцию более приемлемо для описания референции слова на начальном этапе овладения языком. Можно сказать, что акты референции и когнитивные репрезентации развиваются в процессе деконтекстуализации: в актах наименования вычлняются значимые и инвариантные атрибуты объектов и событийных категорий, а не релевантные, варианты и контекстуальные признаки выделяются, как признаки референции других слов. В последние годы в теории и практике обучения иностранным языкам все чаще говорят о когнитивном подходе, хотя многие исследователи особо не выделяли когнитивный аспект как компонент коммуникативной компетенции. Лингвистические и методические основы этой теории до настоящего времени актуальны и используются в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В методике РКИ все еще признается, что в качестве единиц обучения рассматриваются речевые модели утверждения, просьбы, вопроса и др., а единицей отбора речевых актов должна выступать речевая интенция говорящего. Основной задачей коммуникативного подхода к обучению языку является развитие у учащихся коммуникативных навыков, то есть способности бегло, спонтанно и правильно говорить и понимать собеседника, иначе говоря, «речь идет о формировании коммуникативной компетенции, требующей больших знаний, чем грамматика на уровне предложений, которая не обеспечивает подлинную коммуникацию. Действительно, способность адекватно воспринимать и конструировать предложения не означает умение понимать и строить тексты» [1, с. 8]. Коммуникативный метод базируется на «взглядах коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, которые реализуются в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению. В качестве специфических особенностей этого подхода следует назвать следующее: 1) построение процесса обучения как модели, приближенной к процессу реальной коммуникации; 2) переход с ролевого общения с учащимися на личностное; 3) использование всех трех способов общения: интегративного (осуществление взаимодействия между педагогом и учащимися на основе определенной деятельности помимо учебной), перцептивного (наличия статуса восприятия друг друга как личностей, помимо статуса «преподаватель – студент»), информационного (обмен не только учебной информацией); 4) предметность

процесса коммуникации, которая выражается в обоснованном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения; 5) ситуативность, новизна и речевая направленность занятий. В своих исследованиях психологи пришли к выводу, что учащиеся обладают своей базой и стратегией усвоения. «Они определенным образом формируются в индивидуальном порядке. Индивидуальная стратегия усвоения характеризуется своей спецификой обработки языковой информации, особенностями хранения этой информации в памяти, способностью понимания и продуцирования речи». Она имеет свой метод подхода к решению проблем или выполнению заданий, свою стратегию действия для получения конкретных результатов, осуществления контроля и использования определенной информацией (знаний). Если обучение осуществляется в мультиязычной среде, неизмеримо возрастает роль сопоставлений [1, с.7]. Известно, что А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и многие другие психологи настойчиво подчеркивают коммуникативную направленность речи и ее связь с высшими психическими процессами. «Развитие его (ребенка) речи есть, прежде всего, развитие способа общения» [11, с. 71]. «Речь является... средством регуляции организации высших психических процессов человека» [11, с.78]. Исследования этих ученых открыли путь новому направлению в методике – когнитивно-коммуникативному обучению языку и речи. Таким образом, авторы работ по теории обучения иноязычной речи считают, что процесс освоения индивидуальной картины мира другого лингвосоциума «характеризуется тем, что, во-первых, для усвоения элементов чужой культуры субъект опирается на сформированные познавательные стратегии своей культуры как базисные когнитивные образы; во-вторых, он использует уже усвоенные когнитивные образы и знания новой культуры страны изучаемого языка; в-третьих, он ориентируется на выявленные в процессе познания чужой культуры новые познания о собственной культуре» [12]. Так, Л.П. Крысин выделяет несколько уровней владения языком: собственно-лингвистический уровень: свободное манипулирование языком безотносительно к характеру его использования; владение синонимами; знание норм, как можно говорить и как нельзя; национально-культурный уровень: владение национально-обусловленной спецификой языковых средств, знание коннотации; энциклопедический уровень: владение не только самим словом, но и миром слова, т.е. теми реалиями, которые стоят за словом; ситуативный уровень: умение применять языковые знания и способности сообразно с ситуацией. В ситуации он выделяет ситуационные переменные, изменение компонентов ситуации ведет к изменению ситуации, а измененная ситуация определяет выбор языковых средств» [9, с.117-123]. Резюмируя изложенное выше, можно сказать, что пересечение и взаимодействие языков и культур проявляются как достаточно сложный многоуровневый процесс. Он отличается своеобразием как в ситуации многоязычия, так и в процессе изучения неродного языка. Носители языков постоянно используют образы и представления одной культуры для постижения другого языка и культуры. Часто вектор направленности при подобном поиске когнитивных опор может меняться, в чем можно увидеть глубинные механизмы лингвокультурного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев С.Н. Релевантность итогов сопоставительно-типологических исследований в преподавании русского языка как иностранного (на примере моделирования сложноподчиненных предложений)// Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922-2013). 2017. – С. 6-9.
2. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. – М.: МГТУ, 2005. – 232 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. –178 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т., Т.2. Проблемы общей психологии. – Москва, 1982. – 504 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собрание сочинений. Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: 1982. – С.7-350.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / Отв. ред. член. корр. АН СССР Г.В. Степаненко. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
7. Иевлева З.Н. Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников. – М.: Рус. яз., 1993. –176 с.
8. Карлинский А.Е. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований. – Алматы, 2003. – 124 с.
9. Крысин Л.П. Социально-лингвистические аспекты изучения современного русского языка// Исследования по общей теории грамматики. – М.: Наука, 1968. – С.117-123.
10. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – Москва, 1970. – 88 с.
11. Сотова И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Автореф...канд.пед.наук 13.00.02. Москва, 2008. – 45 с.
12. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989. – 187 с.
13. Холодная М. А. Психология интеллекта парадоксы исследования. – М.: Наука, 2017. – 140 с.
14. Черемисина М. И. О теоретических вопросах модельного описания предложений// Предложение в языках Сибири. Новосибирск, 1989. – С. 3–18
15. Чукуев А.А. Изучение порядка слов русского языка в казахской школе. – Караганда, 1975. – 119с. 16. Bhatia V.K. Worlds of Written Discourse. – London, New-York: Continuum, 2004. – 228 p.

UDC 37.022

Iskakova A.Z.,

PhD student 8D01719 – «Foreign language: two foreign languages»

Eurasian National University named after L.N.Gumilyov,

Nur-Sultan, Kazakhstan. aiko-1986-kz@mail.ru

WAYS TO USE STRATEGIES EFFECTIVELY FOR IMPROVING READING

Abstract: This article's aim is to review concepts of reading and reading strategies, to investigate whether and how they may be done effectively. Many researchers concur that it's a main tool of teaching reading to students. Some of them consider them to approach a problem or task. There is disagreement among the researchers as to how to accomplish the aim of using the strategies. Use of strategies can be successful or unsuccessful depending on the context and language, it seems. Also they effectively only happens when readers do it on specified occasions when reading a given text. I give a thorough analysis of the research that has been done on reading strategy training in this report and address the crucial problem of how to teach reading strategies.

Key words: receptive skill, reading strategies, academic context, style, metacognition, motivation.

Искакова А.Ж.,
Докторант 8D01719 – «Шетел тілі: екі шетел тілі»
Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ
Нұр-Сұлтан, Қазақстан, aiko-1986-kz@mail.ru

ОҚЫЛЫМДЫ ЖАҚСARTУДА СТРАТЕГИЯЛАРДЫ ТИІМДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

Түйін: Бұл мақаланың мақсаты оқу және оқу стратегияларының тұжырымдамаларын қарастырып, оны қалай тиімді орындауға болатынын анықтау болып табылады. Көптеген зерттеушілер мұны оқушыларды оқуға үйретудің негізгі құралы деп келіседі. Олардың кейбіреулері оларды мәселеге немесе тапсырмаға көзқарас деп санайды. Зерттеушілер арасында стратегияларды қолдану мақсатына қалай жетуге болатыны туралы келіспеушіліктер бар. Контекст пен тілге байланысты стратегияларды қолдану сәтті немесе сәтсіз болуы мүмкін сияқты. Сондай-ақ, олар оқырмандар берілген мәтінді оқу кезінде белгілі бір жағдайларда мұны жасағанда ғана болады. Бұл ретте мен оқыту саласында жүргізілген зерттеулерді егжей-тегжейлі талдап, оқу стратегияларын оқытудың маңызды мәселесін қарастырамын.

Тірек сөздер: рецептивті дағды, оқу стратегиялары, академиялық контекст, стиль, метатаным, мотивация.

Искакова А.Ж.,
Докторант 8D01719 – «Иностранный язык:
два иностранных языка», ЕНУ имени Л.Н.Гумилева,
Нұр-Сұлтан, Казахстан, aiko-1986-kz@mail.ru

СПОСОБЫ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ЧТЕНИЯ

Аннотация: Цель этой статьи состоит в том, чтобы рассмотреть концепции чтения и стратегии чтения, чтобы выяснить, можно ли и как это сделать эффективно. Многие исследователи сходятся во мнении, что это основной инструмент обучения учащихся чтению. Некоторые из них считают их подходом к проблеме или задаче. Среди исследователей существуют разногласия относительно того, как достичь цели использования стратегий. Кажется, что использование стратегий может быть успешным или неудачным в зависимости от контекста и языка. Кроме того, они фактически происходят только тогда, когда читатели делают это в определенных случаях при чтении данного текста. В этом отчете я подробно анализирую исследования, проведенные в области обучения стратегиям чтения, и решаю важнейшую проблему, как обучать стратегиям чтения.

Ключевые слова: рецептивный навык, стратегии чтения, академический контекст, стиль, метапознание, мотивация.

Reading is a crucial component of academic contexts both within and outside of the classroom. There are some so-called reading techniques that have been shown to improve reading in addition to the fundamental linguistic requirements of the reading process (such as vocabulary and grammar). There have been numerous books and articles written about reading research. However, there hasn't been much investigation into the nature of reading methods. The goal of this article is to offer a succinct summary of the reading strategy literature.

According to Lyle Bachman in his introduction to Alderson's (2000): «Reading, through which we can access worlds of ideas and feelings as well as the knowledge of ages and visions of the

future, is at once the most thoroughly researched and the most enigmatic of the so-called language skills.» When we are reading in a foreign language, the cryptic nature of this «psycholinguistic guessing game» (Goodman, 1979) becomes even more clear. But what exactly about reading makes it so challenging and complicated?

King holds that the reader, the text, the tactics, and the aim all play a role in reading comprehension. He continues by emphasizing that reading strategies are what actually make the difference. King believes that the students' reading strategies are the most crucial ones. What exactly are reading strategies, though? To answer this question, let's take a quick look at the literature.

The following strategies are listed by Wenden (1987, cited in Alderson 2000) after noting that they have different names in the literature: techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, language processing strategies and problem-solving procedures.

There has frequently been a general differentiation stated between methods and skills. However, for some, they denote essentially the same processes. Strategies, according to Brown (2007, P.119), are «specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information.» He makes 3 distinctions between strategies and styles. Styles are “consistent and rather enduring tendencies and preferences within an individual”. Your individual style sets you apart from others because it is steadfast and unchanging. Contrarily, strategies alter inside people as the circumstances and issues specific to each situation change.

The distinctive quality of the strategies, according to Chamot (2005, referenced in Brown 2007), is consciousness. We do so somewhat consciously. Alderson (2000) has a similar stance. These definitions are offered within the framework of general education. Reading strategies, according to Pani, are «the mental operations readers engage in when they properly approach a book to make sense of what they read...» Good readers apply more strategies more frequently ... and more effectively than poor readers.” (Pani 2004)

According to Brown (2007) «The literature on second language acquisition has distinguished between two major groups of strategies: learning methods and communication strategies». In other words, the former concerns input while the latter concerns output and the manner in which we make language, whether in speech or writing. We are concerned with learning strategies in this context since reading is seen as a receptive skill.

Out of all the strategies mentioned in the literature, the metacognitive and cognitive learning methods are most pertinent to reading. Metacognition is concerned with monitoring, or watching, and evaluating the success of the learning process. Conversely, cognitive methods are related to particular contexts and learning activities.

Keep in mind that these strategies are part of our general toolkit for navigating challenging circumstances. This skill is referred to as strategic competency (see Bachman 1990, Bachman and Palmer 1996, Canale and Swain 1980).

The effect of these reading strategies is thought to be extremely important in all reading activities. Remember that King (see above) emphasized that what differentiate between poor and good readers are reading strategies. He is not alone in this, of course. For example, Brown (2001) notes that «reading 4 comprehension is a matter of developing appropriate, efficient comprehension strategies.» He continues by listing ten such strategies:

1. Determine the purpose of reading.
2. In order to bottom-up reading, use graphemic rules and patterns.
3. Use several silent reading methods for relatively rapid reading.
4. Scan for the essential information.
5. Skim the text to look for specific details.
6. Use semantic clustering or mapping.

7. Make an educated guess when uncertain.
8. Analyze your vocabulary.
9. Differentiate between implicit and literal meanings.
10. Use discourse markers to your advantage while analyzing relationships.

Curiously, some research has listed the traits of poor readers. Lau (2006) cites the following in the literature, for example:

1. They are unable to develop the texts' key concepts and macrostructure.
2. They are unfamiliar with the text structure and do not use it to organize the main points.
3. They have little prior knowledge and do not know how to use it to help with text comprehension.
4. They have difficulties in making inferences in order to understand the texts thoroughly.
5. They lack metacognitive ability, are unaware of the issues that arise during reading, and do not know how to monitor their reading.

The effectiveness of teaching reading strategies has been studied empirically. Wright and Brown (2006) looked into how students learning Spanish and/or French as a second language fared when given an explicit approach to teaching. Although the results showed that the participants' awareness of some techniques and their capacity for reflection on their reading did increase, other strategies appeared to be more difficult to acquire. They also noted that some students had trouble learning some advanced strategies.

The application of strategies after learning them has also been linked to a number of factors. For instance, it is asserted that motivation or the desire to read are closely related to the employment of strategies. In general, it is implied that learners use techniques more frequently when their motivation is higher and their goals are more important. He looked into how motivation and reading goals affected how learners used strategies. The findings showed that participants with stronger goals often outperformed those with lower goals albeit at the same skill levels.

The effective use of strategies in practice is a topic that requires separate research. But we will focus on one example. SQ3R is a comprehension strategy that encourages students to reflect on the text they are reading. It teaches students how to read and think like effective readers in order to help them «get it» the first time they read a text. The five steps of this strategy are as follows:

Survey: The headings, bolded text, and charts are reviewed by the students to ascertain their initial meaning. Students think about the title: «What do I know?», «What do I want to know?»

Question: Following a preview, students start to ask questions regarding their reading. They turn the headings into a question. Make a list of unknown vocabulary words and research their meanings, definitions.

Read: The questions that the students came up with during their preview of the material need to be answered as they read. Students' reading is guided by these questions, which are based on the text's organization.

Recite: Students should memorize or practice the answers to their questions as they read the text and make notes about them for further study. Students read the text again for any unresolved questions.

Review: Students should revisit the text after reading to address any unanswered questions and to repeat the questions they already answered. By creating flowcharts, writing summaries, taking part in group discussions, or studying for an exam, they summarize the material.

Do you have students who finish their chosen textbook but are completely lost as to what they just read? The SQ3R can help these learners because it forces them to apply their thinking processes and check their understanding as they read. It also dissuades students from waiting and then cramming for tests since the five steps requires them to review information and create notes during their initial reading. Their notes from the initial reading become their study guides. Also the SQ3R strategy improves students' academic performance. An investigation explores when the teachers use SQ3R students' reading literacy and vocabulary improves (Soma, Mukminin and Noprival, 2015).

We might be able to offer a synthesis definition of reading techniques based on this basic review. Reading strategies can be characterized as intentional, internally variable psychological approaches used to enhance or make up for breakdowns in reading comprehension on particular reading assignments and in particular contexts.

The following definition outlines a few elements of reading strategies:

- They are conscious;
- Dynamic;
- Viewed as techniques;
- Dependent on the specific reading activities;
- The context is important;
- They are intended to improve performance.
- They make up for comprehension impairments.

The last idea is that, while the evidence generally suggests that these strategies are effective for improving reading comprehension, other factors may also be at play in their implementation. As we saw above, the purpose of reading is one such factor.

REFERENCES

- 1.Alderson J.C. Assessing Reading. Cambridge University Press. Bachman, L.F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 2000. - P.17.
- 2.Hare V.C., Borchardt K.M. Direct instruction in summarization skills. Reading Research Quarterly. 1984. 20:62-78. doi:10.2307/747652 <https://doi.org/10.2307/747652>
- 3.Bachman L.F., Palmer A.S. Language testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996. - P.214.
- 4.Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 2001. – P.91.
- 5.Baker L., Brown A.L. Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (ed.) Handbook of reading research. New York, Longman, 1984. – P.53.
- 6.Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1, 1980. – P.47.
- 7.Goodman K.S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In H.Singer & R.B.Ruddell (Eds.). Theoretical models and processes of reading Newark, DE: International Reading Association, 1979. - P. 259.
- 8.Devine J. ESL readers' internalized models of the reading process. In J.Handscombe, R.Orem and B.P.Taylor (eds) On TESOL '83.Washington, DC, TESOL, 1984. – P.60.
- 9.Lau K. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. Journal of Research in Reading 29, 2006. – P. 383.
- 10.Pani S. Reading strategy instruction through mental modeling. ELT Journal 58, 2004. – P. 355.
- 11.Wenden A.L. Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. Language Learning 37 (4), 1987. – P. 573.
- 12.Wright M., Brown P. Reading in a modern foreign language: exploring the potential benefits of reading strategy instruction. Language Learning Journal 33, 2006. – P. 22.
- 13.Hamp-Lyons L. Two approaches to teaching reading: A classroom-based study. Reading in a Foreign Language, 1985. – P.363.
- 14.Hauptman C. A comparison of first and second language reading strategies among English-speaking university students. Interlanguage Studies Bulletin, 1979. - P.173.
- 15.Artis A.B. Improving marketing students reading comprehension with the SQ3R method. Journal of Marketing Education, 30(2), 2008. – P.130. doi: 10.1177/0273475308318070

УДК 372.881.161.1

Казабеева В.А.

к.ф.н., доцент Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ «СБОРНИКА ДИКТАНТОВ И ИЗЛОЖЕНИЙ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ РУССКИХ ШКОЛ 2 КЛАССА

Аннотация. В статье рассматриваются различные виды диктантов на примере «Сборника диктантов и изложений» (авторы Никитина С.А., Казабеева В.А., Кульгильдинова Т.А. издательства «Атамұра»). Подробно описана методика проведения таких диктантов, как словарный, выборочный, распределительный и выборочно-распределительный диктанты, а также зрительный, предупредительный диктанты, письмо по памяти.

Ключевые слова: диктант, начальная школа, словарный диктант, выборочный диктант, распределительный и выборочно-распределительный диктанты, зрительный диктант, предупредительный диктант, письмо по памяти

Kazabeeva V.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Kazakh University of International Relations and world languages named after Ablai Khan

APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE “COLLECTION OF DICTATIONS AND PRESENTATIONS” FOR STUDENTS OF RUSSIAN SCHOOLS OF THE 2nd CLASS

Аннотация. The article discusses various types of dictations on the example of the “Collection of dictations and expositions” (authors Nikitina S.A., Kazabeeva V.A., Kulgildinova T.A. of the «Atamura» publishing house). The methodology for conducting dictionary, selective, distributive and selective-distributive dictations, visual, warning dictations, writing from memory are described in detail.

Keywords: dictation, elementary school, vocabulary dictation, selective dictation, distributive and selective-distributive dictations, visual dictation, warning dictation, writing from memory.

При обучении русскому языку одним из видов работы со школьниками является диктант, который можно использовать и как средство обучения и как средство контроля знания учащихся.

В пособии для учителя «Сборник диктантов и изложений» (авторы Никитина С.А., Казабеева В.А., Кульгильдинова Т.А. издательства «Атамұра») представлена целая серия этого вида работы. Для диктанта предложены в основном связанные интересные тексты, которые в меру насыщены и новыми, и ранее изученными орфограммами. Место каждого диктанта при изучении отдельной темы должно определяться психологическими особенностями усвоения языка и характером той умственной работы, которую производят учащиеся.

В пособии представлены следующие виды диктанта: контрольный, словарный, выборочный, выборочно-распределительный, распределительный, восстановленный, объяснительный, предупредительный, зрительный, творческий, свободный, письмо по памяти, контрольное списывание, по аналогии.

Словарный диктант включает в себя слова и словосочетания с трудными и непроверяемыми написаниями или иное правило (безударные гласные, непроизносимые согласные, падежные окончания имен существительных, личные окончания глаголов и

т.д.). Выборочный диктант имеет целью отработать, закрепить правописание той или иной изученной орфограммы. К примеру, для повторения изученных в первом классе словарных слов можно использовать следующие диктанты:

1. *Груши, ландыши, хижина, камыши, жемчужина, кружить, положить, живой, свежий, ошибка, бежит, хороший, пригожий.*

2. *Снег, смех, флаг, пух, шаг, воздух, зуб, сугроб, сноп, лоб, столб, степь, гриб.*

3. *Деревья, колосья, бельчата, веселье, жильё, семья, вороньё.*

4. *Чай, чайник, чашка, чаща, роща, щавель, выручай, гуца, часто, час, часы, часовой, чайка, туча, чугуны, хочу, часть, чуб, чудо, учу, щука, щуплый.*

Выборочный диктант должен применяться на первом этапе закрепления изучаемого материала. При выборочном диктанте необходимо анализировать текст до записи, опознавать и выделять в этом тексте изучаемое явление. Выборочный диктант активизирует учащихся, тренирует их внимание и развивает языковое чутье.

В результате проведения выборочного диктанта происходит достаточно прочное закрепление изучаемых орфограмм, вырабатывается орфографическая зоркость и повышается грамотность ученика.

Примеры выборочных диктантов:

1. *Задание. Выпиши слова, состоящие из двух слогов.*

Ручей, сосна, имель, комары, день, старая, поляна, гудят, течь.

2. *Задание. Запиши слова, в которых звонкая согласная буква на конце слова произносится глухо.*

Холод, пилот, гвоздь, груздь, клёст, невод, берег, настух, лук.

При проверке написанного необходимо спрашивать, по какому признаку обнаружена изучаемая категория. Очень желательно применение сигнальных карточек, обеспечивающих обратную связь. Это могут быть карточки с буквами, указывающими, что написано в слове; с морфемами, по которым выделено данное явление; с цифрами, обозначающими, сколько слов написано из продиктованного предложения; со знаками «+» или «-», указывающими, нужно ли выписывать данное предложение. Проведение выборочного диктанта на этапе опознавания изученного создает привычку анализировать текст до его записи: ведь узнавание должно опережать объяснение узанного и выделенного, а выделению предшествует анализ. В процессе работы над выборочным диктантом ученик должен выполнить следующие умственные операции: 1) вспомнить или выделить признаки, по которым нужно выбрать из текста предложенный учителем материал; 2) найти слова или предложения, обладающие этими признаками.

Для выборочных диктантов предложены тексты, равномерно насыщенные изучаемыми явлениями.

Перед диктантом учитель объясняет задание, четко выделяя признаки, по которым школьники будут определять выписываемую категорию, и показывает, как это сделать. Затем он напоминает, что должны делать ученики в процессе прослушивания диктанта, и читает текст. Учащиеся отмечают, что надо выписать из диктанта, мысленно проводят анализ услышанного. Прослушав отдельное предложение в первый раз, дети окончательно решают, что нужно из него выписать и как записать. Вторичное чтение предложения учителем служит сигналом для проведения самой записи. При третьем чтении большого предложения ученики проверяют, все ли нужное они выписали и правильно ли записали. Хотя текст выборочного диктанта и не записывается полностью, после окончания записи, производится считывание. При этом учащиеся проверяют, не пропущены ли нужные категории (если пропущены, их необходимо вписать в конце работы) и правильно ли они записаны.

После чтения учитель выясняет, все ли понятно в тексте; если необходимо, дает пояснения. Затем он предлагает достать контрольные (сигнальные) карточки с цифрами и

дает задание: прослушав каждое предложение, нужно поднять карточку, чтобы показать, сколько в нем слов по заданной теме. Учитель читает предложение, школьники поднимают карточки. Если кто-либо определил количество слов неправильно, учитель может спросить, какие слова нашел ученик, и привлечь его на помощь других учащихся. После этого преподаватель предлагает положить карточки, еще раз прослушать предложение, повторить про себя имеющиеся в нем слова и записать их. При третьем чтении предложения каждый из учащихся проверяет сам, все ли слова он выписал. Затем происходит считывание (проверка) текста. Оно может быть заменено чтением выписанных слов одним из учеников.

Выборочный диктант может проводиться с грамматическим, фонетическим, орфографическим, пунктуационным, лексическим или стилистическим заданием. Обучающий выборочный диктант на этом этапе урока занимает не более 5–7 минут со всей подготовительной работой.

Ценность данного вида диктанта еще и в том, что за короткое время можно отработать достаточно большой материал. Текст чаще всего связный, но может состоять из отдельных предложений. Диктант может быть осложнен дополнительным заданием на повторение.

Освоив приемы работы, школьники должны приобрести умение пользоваться этими приемами. На этом этапе проводится диктант с **обоснованием, распределительный и выборочно-распределительный диктанты**. Самостоятельность ученика увеличивается, потому что коллективная работа сменяется индивидуальной, темп работы убыстряется, так как объяснение вслух заменяется рассуждением про себя. В **диктанте с обоснованием** ученик делает объяснительную запись самостоятельно. В **распределительном** диктанте ученик ничего не объясняет ни устно, ни письменно, но он вынужден, как и в предшествующих диктантах, производить анализ до записи.

Выборочно-распределительный диктант, сменяющий распределительный, усложняет мыслительную работу ученика, включает изучаемое в новые связи и закрепляет автоматизацию действий. Например, *Запиши слова в три столбика: жи-ши, ча-ща, чу-щу.*

1. Частый дождик во дворе. 2. Юра решил задачу. 3. Вороны громко кричали. 4. Над водой кружились чайки. 5. Рыбаки поймали леся и щуку. 6. Птицы ищут пищу. 7. У галки галчата. 8. У волка волчата.

Распределительный диктант. Когда дети научатся узнавать изучаемое и объяснять его, можно включить материал, с которым легко спутать изучаемое. Цель распределительного диктанта – разграничивать изучаемое и сходное с ним. Распределительный диктант – это письменная работа, в процессе которой ученики записывают весь диктуемый текст, распределяя его по группам. Чаще всего материал распределяется по указанию учителя. Текст для распределительного диктанта может состоять из слов, словосочетаний, предложений или быть связным. Примерные задания: записать в один столбик слова с проверяемыми безударными гласными, а в другой – с непроверяемыми; выписать в один столбик предложения с двумя главными членами, а в другой – с одним.

Распределительный диктант освобождает ученика от необходимости давать объяснение, объединяет анализ и запись в единое действие. Этот диктант позволяет увидеть не только специфические признаки изучаемого явления, но и такие признаки, которые отграничивают изучаемое от внешне сходного материала. Следовательно, распределительный диктант учит оперировать сходными и противоположными признаками, развивает логическое мышление. Дифференциация материала нужна для полного усвоения изучаемого и для создания проблемной ситуации. Распределительный диктант может быть применен при изучении любой программной темы.

Распределительный диктант проводится так же, как и другие контрольно-обучающие диктанты: сообщается цель работы и задание, зачитывается текст, чтобы учащиеся могли сориентироваться в нем до начала работы, затем читаются частями распределяемые

выполнение работы. Проверку написанного удобно производить по отдельным выписанным группам. Например, *Запиши однокоренные слова по группам.*

Горе, домовый, уличный, дом, улица, домашний, домик, горевать.

Выборочно-распределительный диктант. Психологи считают, что узнавание тесно связано со сравнением. Поэтому изучаемый материал удобно распознавать, отграничивая от сходного. Выборочно-распределительный диктант сочетает мыслительную работу, выполняемую при выборочном и распределительном диктантах. Выборочно-распределительный диктант – это письменная работа, при выполнении которой производится не только выборочная запись диктуемого текста, но и распределение записанного на группы (чаще всего – столбики). Например, из связного текста нужно выбрать имена существительные и распределить их по родам.

Выборочно-распределительный диктант требует умения распределять внимание. Он усложняет мыслительную работу, включает изучаемое в новые связи, закрепляет автоматизацию действий. Выборочно-распределительный диктант желательно проводить по связному тексту.

Перед проведением диктанта учитель сообщает его цель и задание.

После прослушивания текста выясняется, что в нем непонятно. Затем отрывок читается по предложениям. После первого чтения предложения школьники выделяют в нем существительные и повторяют их про себя. При втором – записывают их в соответствующие столбики. При третьем – проверяют еще раз. Проверку удобно производить по отдельным столбикам, которые зачитывают ученики. Выборочно-распределительный диктант удобно проводить при закреплении грамматического, орфографического, лексического и фонетического материала.

Зрительный диктант предназначен для закрепления правописания изученных орфограмм, трудных слов, не регулируемых правилами, и т.д. Учитель записывает текст на доске. Дети сами прочитывают его, всматриваются в орфограммы, выделяют слова на изученное правило. При работе с данными словами можно повторить правило, подобрать проверочные слова. Затем учитель закрывает текст и диктует его учащимся. Записав текст, дети самостоятельно сверяют написанное в тетради с текстом на доске. Проведение таких диктантов развивает у детей зрительную память, внимание при нахождении в тексте трудных орфограмм. Например, *Задание. Прочитай слова. Объясни правописание согласных на конце слов, безударных гласных в корне слова, проверяемые ударением.*

Шаги – шаг, ночь – ночной, пила – пилы, запах – пахнет, старик – старый, река – реки, катит – каток, степь – степной.

Письмо по памяти основано на запоминании слов с изученными орфограммами. Текст записан на доске. Он может быть в прозе или в стихотворной форме, но небольшой по объему. Предварительная работа нацелена на запоминание самого текста, выделение всех видов орфограмм, трудных случаев написания, знаков препинания, на объяснение известных и запоминание неизвестных написаний. Текст закрывается. Дети пишут его в тетрадях по памяти, затем сверяют написанное с вновь открытым текстом на доске. Таким образом, развивается орфографическая зоркость учащихся.

Например, по теме «Правописание звонких и глухих согласных в середине и на конце слова» можно дать такое письмо по памяти.

Задание 1. Прочитай стихотворение. Запиши текст по памяти.

У бережка прячутся,

Дремлют на дне:

Жуки и пиявки,

Стрекозки, козявки.

Покоя не знают,

Шныряют, ныряют

Мелкие рыбки.

(Г. Лебедева)

Предупредительный диктант помогает закрепить орфографический навык и повторить изученные правила. Объяснение орфограмм и пунктограмм проводится до записи в тетрадях. Он может проводиться в двух вариантах: с показом текста (зрительный) и без показа текста (слуховой). В классе со слабой подготовкой следует отдавать предпочтение первому варианту. При проведении зрительного предупредительного диктанта предложение или слова с орфограммами записываются на доске, затем разбираются, после этого написанное на доске закрывается – и учащиеся под диктовку пишут слова или предложение. Затем текст открывается, учащиеся сверяют его со своей записью и исправляют допущенные ошибки.

При слуховом предупредительном диктанте перед записью текста учащиеся устно повторяют правила орфографии и пунктуации, на которые проводится диктант. Трудные случаи разбираются вместе с учителем. Затем следует запись под диктовку. Предупредительный диктант позволяет произвести двойную проверку. На обратной стороне доски диктант вместе с классом пишут два ученика – один сильный, другой слабый. После диктанта проверяем сначала работу сильного ученика, потом учащиеся сверяют ее со своей записью в тетрадях, и только потом класс проверяет то, что написал слабый ученик, и исправляет его ошибки на доске. Таким образом, работа над каждой орфограммой проводится многократно.

Также можно проводить предупредительный диктант следующим образом. Учитель читает текст по предложениям. Вызванный ученик объясняет вслух, как нужно писать то или иное слово. Затем дети записывают предложение в тетрадь под диктовку учителя или самостоятельно по памяти. Текст может одновременно записываться на доске.

Ценность этого вида диктанта в том, что здесь в орфографическом упражнении чередуются анализ и синтез. Кроме того, воспринимая текст на слух, дети выделяют трудные случаи в орфографическом написании слов и решают, как их нужно писать. Ошибки предупреждаются до записи текста. Такие диктанты важны на начальном этапе изучения правила.

Например, по теме «Суффикс как часть слова» можно дать следующий предупредительный диктант:

Задание 2. Прочитай текст. Найди и назови слова с суффиксами. Запиши текст под диктовку.

Котята

У кошки Мурки были котята. Мурка очень любила их. Таня часто ходила смотреть на котят. Одного пушистого котёнка девочка назвала Снежок. Снежок любит спать на мягкой постельке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приложение 14 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 2-4 классов уровня начального образования (с русским языком обучения)»
2. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 320 с.
3. Сборник диктантов и изложений. 2 класс: Учебно-методическое пособие для учителей русских школ. – Алматы: «Атамұра», 2022. – 180 с.
4. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку в начальной школе. Учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: «Юрайт», 2022. – 255 с.

УДК 378.02:37.016

Сулейменова А.Т.

кандидат филологических наук

доцент Академии КНБ РК

Алматы, Казахстан, e-mail: ais.sul@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования китайской письменной речи в языковой подготовке обучающихся военных вузов. Для эффективного формирования навыков письма учет возраста и индивидуально-психологических особенностей обучающихся способствует максимальной индивидуализации процесса обучения иероглифике. Так, автор предлагает выбирать соответствующий механизм запоминания иероглифов согласно психологическим и эмоционально-личностным характеристикам обучающихся.

Ключевые слова: ключ, иероглиф, пиктограмма, идеограмма, идеофонограмма, метод ассоциации, моносеманτικότητα, полисеманτικότητα.

Suleimenova A.T.

Candidate of Philology

Associate Professor of the Academy CNS

Almaty, Kazakhstan, e-mail: ais.sul@mail.ru

FEATURES OF THE FORMATION OF CHINESE WRITTEN SPEECH IN THE LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF MILITARY UNIVERSITIES

Annotation. The article discusses the features of the formation of Chinese written speech in the language training of students of military universities. For the effective formation of written skills, taking into account the age and individual psychological characteristics of students contributes to the maximum individualization of the learning process of hieroglyphics. Therefore, the author proposes to choose the appropriate mechanism for memorizing hieroglyphs according to the psychological and emotional-personal characteristics of students.

Key words: key, hieroglyph, pictogram, ideogram, ideophonogram, association method, monosemantic, polysemous

Формирование китайской письменной речи в профессиональной языковой подготовке обучающихся военных вузов требует разработку наиболее эффективных методик обучения китайской иероглифике. Иероглифическая письменность китайского языка обладает рядом специфических особенностей, которые делают не только ее саму чрезвычайно сложной для овладения, но и весь процесс обучения языку в целом становится достаточно трудоемким. Поэтому теоретический аспект методики обучения иероглифике, поиск легкого и продуктивного способа овладения им с точки зрения индивидуального подхода остается открытым и актуальным.

В целом, методические проблемы обучения иероглифической письменности китайского языка являются едва ли не наименее разработанными в современной синологии Казахстана. Поэтому в настоящей статье автор попытается выделить основные аспекты системы иероглифического письма, на которые необходимо уделить внимание при организации эффективного обучения китайской письменности.

Всем известно, что китайская письменность является не алфавитной письменностью. Китайские иероглифы развились из пиктограмм. Форма иероглифа не обозначает его фонетического произношения, поэтому для китайского языка не подходит методика одновременного обучения чтению, письму и языку. Функциональные типы иероглифов подразделяются на 3 вида:

1. Пиктограммы.
2. Идеограммы.
3. Идеофонограммы.

Первое, необходимо понимать, что иероглиф – это знак письменности, китайские иероглифы не являются буквой, китайский иероглиф является скорее слогом, который несет в себе определённый смысл. Поэтому китайский иероглиф еще называют морфемой. Морфема – это слог, обладающий смыслом. В зависимости от того, как меняется тон, меняется смысл того или иного слога. Одинаково звучащие иероглифы, используя в определённом контексте, обретают определённый смысл. Омонимия не мешает пониманию речи, важно только произносить все правильными тонами. При этом необходимо соблюдать тот самый тон знака, с которым иероглиф образовался или обращать внимание на изменение тона, если такое фонетическое правило по факту существует. Скажем, как это происходит с цифрой — *yī* один, *ba* 八 *wosемь* и с отрицательной частицей *bu* 不. В определённом контексте эти слова будут менять свой этимологический тон, на тот тон, который соответствует конкретной ситуации.

Второе, любой китайский иероглиф имеет определённую последовательность написания. Последовательность черт очень важна, потому что в самом большом иероглифе есть 24 черты. Соответственно, если каждый раз писать иероглифы в разной последовательности, это приведет к потере черты и к изменению вероятного смысла или просто к неправильному написанию иероглифа.

По своему функциональному типу иероглифы могут быть пиктограммами.

ПИКТОГРАММЫ (рисунок + знак) Самые простые иероглифы, состоящие из небольшого количества черт

Это самые простые иероглифы, максимально похожие на древние китайские рисунки, по сути, эти иероглифы не претерпели сильных изменений от того, что было 6000 лет тому назад. Пиктограммы часто выступают в качестве ключей, т.е. самых простых элементов, с помощью которых можно найти наиболее сложные иероглифы в словаре или с помощью которых можно догадаться о произношении этого иероглифа.

«Пикто» – это рисунок, «грамма» – это значок. Пиктограмма – это значки, которые максимально похожи на рисунки. Например, самые популярные пиктограммы *огонь* 火 *huo*, *вода* 水 *shui*, *дерево* 木 *mu*, *человек* 人 *ren*, *женщина* 女 *nv*, которые используются самостоятельно, а также могут использоваться в качестве ключей. Например, иероглиф *огонь* 火 встречается в таких словах, как *пожар* 火灾 *huozai*, *зажигалка* 打火机 *dahuoji*, *спички* 火柴 *huochai*.

Следующая пиктограмма *сердце* 心 *xin*, которая часто используется в составе иероглифа в качестве композиционного элемента. Необходимо обращать внимание, что иероглифы с ключом 心 *сердце* связаны с душевной содержательной иероглифа, то есть он определено будет влиять на ту самую эмоциональную составляющую, которую включает в себя иероглиф, например, в слове 您 *nin* *вы*, 心 *сердце* расположено снизу, и обозначает что говорящий, произнося это слово показывает свое сердечное отношение к вам, обращаясь к говорящему «Вы». Без ключа *сердце* 心 *xin* это слово пишется как 你 *ni* и обозначает значение «ты».

ИДЕОГРАММЫ (смысл + знак)

Составные иероглифы, где элементы подсказывают только значение

Идеограммы – простые иероглифы, которые состоят из двух элементов, левый, правый, верхний, нижний, внутренний или внешний, вне зависимости, где стоят иероглифы, каждый из них будет отвечать за смысл. Яркий пример таких иероглифов – иероглиф 安 *an* – *спокойствие*, верхний элемент – *крыша*, нижний – *женщина*, то есть *женщина под крышей* обозначает *спокойствие*. Также иероглиф 休 *xiu* – *отдыхать*, левый элемент в графической форме – это *человек*, правый элемент – это иероглиф *дерево*. Таким образом иероглиф обозначает, что *человек стоит возле дерева и отдыхает*. Вот такая взаимосвязь между составными иероглифами выражает основное значение. Поэтому очень важно учить составные композиционные иероглифы, пиктограммы, и, исходя из пиктограмм, учить идеограммы. Минимальными единицами идеографии являются минимальные графические компоненты, обладающие семантической значимостью. По мнению В.Ф. Резаненко, таких компонентов в китайской письменности 309, большая часть которых – 214 относится к категории так называемых ключей-детерминантов [1, с. 16].

Они являются надежными мотиваторами смысловых значений более 6 тысяч иероглифов и 95 % иероглифов, составляющих иероглифические минимумы, принятые в КНР. Это и есть те графические элементы, которые со значительной степенью условности можно сравнивать с буквами. Главное отличие их от букв состоит в наличии семантического плана. Именно поэтому все методисты едины во мнении, что начинать обучение китайской письменности необходимо с усвоения ключей. Но при этом часто упускают тот факт, что поскольку ключи обладают семантикой, то их частотность отражает и частотность употребления соответствующих знаков языка – слов, относящихся к определенным семантическим полям.

ИДЕОФОНОГРАММА (смысл+звук+знак)

Составной иероглиф, где один элемент дает звук, а другой подсказывает смысл

Идеофонограммы также являются составными иероглифами, состоят из двух частей. Особенностью данных идеофонограмм, является наличие одного элемента, отвечающего за значение и второго элемента, отвечающего за звук. Например, слово *мама* 妈妈 *ma ma* (*женщина* – смысл, *лошадь* – звук *ta*), левый элемент – это иероглиф *женщина*, а правый – *лошадь*, таким образом левый элемент является семантическим составным, отвечающий за значение, второй элемент отвечает за звучание иероглифа. Порядка 80 % иероглифов в китайском языке составляют идеофонограммы. Таким образом, вначале необходимо изучить пиктограммы, т.е. самые простые иероглифы, которые будут подсказывать либо о значении большого составного иероглифа, либо подсказывать произношение.

Так что же такое иероглиф? Это слог или слово? Иероглиф может быть и слогом, и словом и даже предложением. Иероглиф может быть словом, когда он обладает четким смыслом и самостоятельно может использоваться в тексте. Например, иероглиф 书 *shu* *книга*. Этот иероглиф состоит из одного элемента и из небольшого количества черт. Иероглиф 书 *shu* пришел к нам из древнего китайского языка и по сей день используется в качестве самостоятельного иероглифа.

Вторая функция иероглифа – это когда иероглиф может выступать в качестве слога, то есть он имеет определённое значение, но как самостоятельное односложное слово не используется. Такие иероглифы необходимо комбинировать с другими иероглифами, чтобы получить двухсложное слово. На сегодняшний день китайский язык стремится, чтобы все слова состояли из двух иероглифов [2, с. 112]. Такие слова в китайском языке составляют 80-85 %. Есть слова, которые состоят из трех, четырех и пяти иероглифов. Обычно эти

слова являются терминами, относящимися к определённой сфере деятельности.

Чтобы запомнить иероглиф необходимо познакомиться с историей происхождения иероглифа. Знакомство с этимологией иероглифа облегчит сам процесс запоминания иероглифов. Часто на практических занятиях мы используем метод ассоциации и просим обучающихся самостоятельно описать иероглиф и придумать легенду определенного иероглифа, то есть обучающиеся ищут способ, чтобы понять откуда появился иероглиф. Например, иероглиф 监狱 *jiānyù* *тюрьма* состоит из иероглифов *контролировать* и *ад*, слово *раб* 奴 *nú* состоит из ключей *женщина* и *ладонь*. Обучающиеся разбирают иероглифы по ключам и пытаются воссоздать этимологию данного слова. Эти ассоциации становятся частью этого иероглифа, т.е. частью истории запоминания конкретного иероглифа. На следующих занятиях стоит только напомнить эту легенду, как обучающиеся сразу вспоминают тот или иной иероглиф.

Следующий алгоритм запоминания иероглифов – это классификация иероглифов. Можно собирать иероглифы по классам существительных, глаголов, прилагательных и т.д. Чтобы запомнить иероглифы, необходимо учить их в составе словосочетаний.

Следовательно, на начальном этапе овладения письменностью необходимо учить не все ключи, а только наиболее частотные. Кроме того, и последовательность предъявления ключей в учебном процессе должна определяться с учетом их частотности и результативности. Китайские иероглифы обладают словообразующими функциями, при ограниченном количестве иероглифов могут появляться новые слова в неограниченном количестве.

Так, в языках с буквенной системой обучающиеся сначала овладевают набором графических элементов – букв, а потом – навыками комбинирования слов. В китайском языке мы имеем, по большому счету, то же самое: обучающиеся сначала овладевают набором графических элементов – черт и графем, а затем комбинируют их, составляя иероглифы-слова.

Трудности овладения иероглифическим письмом заключаются в следующем:

Во-первых, на начальном этапе, при формировании графических навыков, обучающиеся, овладевая основами иероглифической письменности, должны усвоить гораздо большее число основных графических черт (214 ключей), чем букв в любом алфавите. При этом, он должен преодолевать еще психологический барьер и чисто механические (начертательные) трудности непривычной формы записи знаков языка.

Во-вторых, на этапе формирования лексических навыков обучающиеся сталкиваются с проблемой практически неограниченной вариативности основных графических элементов в составе иероглифа и многочисленности самих иероглифов, составляющих лексический минимум.

В-третьих, и на первом, и на втором этапах овладения иероглифической письменностью обучающийся должен постоянно преодолевать трудность разорванной привычной связи «знак – звучание» и стремиться к установлению прямой ассоциации «знак – значение».

Вышеперечисленные трудности связаны со спецификой самой иероглифической системы письма китайского языка. Также существуют трудности субъективные, т.е. для овладения такой специфической письменностью от обучающихся требуется включение максимального числа психических процессов и интенсивное использование всех видов памяти. Однако поскольку практически не бывает обучающихся с одинаково развитыми различными психическими функциями мозга и одинаково развитыми видами памяти, то коллективное обучение иероглифической письменности, основанное на универсальных приемах, как правило, не приносит желаемых результатов.

Понятие моно и полисемантической знака связано с частотностью употребления иероглифа. Моносеманτικότητα знака выражается тогда, когда иероглиф употребляется редко. Поскольку в учебном процессе изучаются наиболее частотные иероглифы, то

необходимо приучать обучающихся к тому, что за каждым из иероглифических знаков стоит не одно-два конкретных значения, приводимые в словниках, а семантическое поле которое намного шире и понятийное содержание определяется ключевой графемой [3, с. 32]. Например, ключ 手 *shou* со значением *рука* в составе слова (сложного иероглифа) отнюдь не означает именно эту часть тела, а относится ко всей совокупности глаголов, означает действия, совершаемые человеком с помощью руки или иным способом.

Для обучения чтению чрезвычайно важным является и другой аспект китайского письма – фонография. Иероглифы, относящиеся к категории фонограмм, т.е. содержащие графему, звуковой состав которой определяет с той или иной степенью точности чтения всего иероглифа, составляют большую часть массива наиболее частотных иероглифов. По данным статистического анализа В.И. Молодых такие иероглифы составляют от 53,8 % до 58,4 % от общего массива наиболее употребительных иероглифов [4, с. 12].

Важным является то, что для этой категории иероглифов при их восприятии характерно достаточно быстрое включение у обучающихся ассоциативной связи «начертание – звучание» и, как следствие, порождение наибольшего количества ошибок в чтении при увеличении скорости, например:

- ошибочное понимание зрительных образов при полном сохранении звукового образа и полной утрате смысла, например, 气 *qì* *газ, воздух, дух* и 乞 *qǐ* *просить, требовать*;
- ошибочное понимание зрительных образов при полном искажении смысла и полной утрате звуковых образов, например, 厂 *chǎng* *завод* и 广 *guǎng* *обширный*.

Необходимо отметить, что данная проблема актуальна и для самих носителей китайского языка. Именно поэтому в Китае публикуют специальные таблицы «容易读错的字表» (*rongyi ducuo de zibiao*), составленные из рядов иероглифов, при восприятии которых возникает наибольшее число подобных ошибок [5, с. 22]. Алгоритм данной таблицы можно использовать на практических занятиях, потому как данный метод очень эффективен при интенсивном обучении иероглифике. Поэтому при предъявлении нового иероглифа, входящего в состав одного из таких рядов, необходимо показывать сразу весь ряд, тщательно формируя у обучающихся зрительно-звуко-смысловые ассоциации, характерные для каждого иероглифа, и акцентируя внимание на наиболее существенных различиях между ними.

Помимо этого, необходимо учитывать возраст обучающихся и их эмоционально-психологические особенности, что поможет максимально индивидуализировать процесс обучения иероглифике.

Так для 4 обучающихся (практически одного возраста) в целях определения вида памяти было проведено тестирование, в ходе которого показаны рисунки с изображением определенных пиктограмм. Тестирование показало, что все обладают очень развитой зрительной памятью, причем как кратковременной, так и долговременной.

Однако на практических занятиях при изучении непосредственно иероглифов выявлено, что у 2-х обучающихся показатели развитости вербального вида памяти высокие, у остальных намного выше уровень развития образной памяти (зрительной и механической памяти в частности).

Таким образом, анализ психологических особенностей овладения китайским иероглифическим письмом позволяет сделать вывод о том, что в процессе изучения должны последовательно участвовать три вида памяти – кинестетическая, образная и вербальная. Соотношение в пользу того или иного механизма запоминания зависит, главным образом, от психологических и эмоционально-личностных характеристик обучающихся. Исходя из этого, система обучения иероглифике должна делиться на три ступени и представлять собой следующую последовательность: включение сначала кинестетических механизмов запоминания, затем постепенное подключение образных механизмов запоминания (зрительная, слуховая) и, наконец, активация вербального механизма запоминания.

На начальном этапе усвоения иероглифики определяющую роль играет кинестетическая память. Далее, по мере накопления и доведения до автоматизма определённого набора механических навыков – переход к использованию образной памяти. Наконец, на продвинутом этапе обучения иероглифической письменности вербальные механизмы запоминания становятся главенствующими. Данные механизмы можно разнообразить введением заданий, которые могут создать для обучающихся квазипрофессиональную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резаненко В.Ф. Формально-смысловые взаимосвязи элементов современного иероглифического письма: Автореф. дисс...докт. филол. наук. - Киев: Киевский университет им. Т.Шевченко, 1996. - 37 с.
2. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 232 с.
3. Ткачук В.В. Комплексное обучение видам речевой деятельности как средство оптимизации формирования иноязычных навыков (на материале китайского языка) // Обучение китайскому языку. Проблемы и решения: Научно-методический сборник. - М., 1997. - с. 32-43.
4. Молодых В.И. Опыт типологического изучения современного китайского письма: Автореф. дисс... канд. филол. наук. - М.: МГУ, 1987. - 39 с.
5. Кочергин И.В. «Очерк лингводидактики китайского языка» - М.: Муравей, 2000. - 152 с.

УДК 372.881.116.11

Юнусова М.С.,
д.п.н., доцент кафедры
теоретического и прикладного языковедения,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ «ДИВАНУ ЛУГАТ-ИТ ТЮРК» МАХМУД АЛЬ-КАШГАРИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу определения педагогического значения пословиц в великом произведении Махмуда Кашгари «Диван лугат ат-тюрки». Поговорки и пословицы как памятники устного народного поэтического творчества на протяжении веков обобщают социально-исторический опыт. Они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают думы и чаяния народа, его взгляды на явления общественной жизни, его эмпирически сложившиеся представления о воспитании молодого поколения. Народ отобрал в своей многовековой истории все ценное в педагогическом отношении в практике семейного воспитания многих поколений и выразил его в форме поучительных афоризмов.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, педагогическая целесообразность

Yunusova M.S.,
Doctor of pedagogica, Associate Professor
of the Department theoretical and applied linguistics,
KazUMOIYA named after Ablai Khan

PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF THE PROVERBS “DIVANU LUGAT-IT TURK” MAHMUD AL-KASHGARI

Annotation. The article is devoted to the issue of determining the pedagogical meaning of proverbs in the great work of Mahmud Kashgari “Divan Lugat at-Turki”. Sayings and proverbs

as monuments of oral folk poetry for centuries summarize the socio-historical experience. They have an aphoristic form and instructive content, they express the thoughts and aspirations of the people, their views on the phenomena of social life, their empirically established ideas about the upbringing of the younger generation. The people have selected in their centuries-old history everything valuable in the pedagogical sense in the practice of family education of many generations and expressed it in the form of instructive aphorisms.

Keywords: proverbs, sayings, pedagogical expediency

Пословицы и поговорки, является одним из важнейших культурных компонентов языка, именно она является ярким свидетельством воплощения в языковой форме многовекового творчества народа, его мировоззрения и культуры. В ней предстает и духовная картина мира, окружающего человека, и социальное измерение человека в этом мире, и сам человек с его эмоциями, чувствами и внутренним миром.

Именно педагогическую интуицию и педагогическую целесообразность несут в себе с начала и до конца все мысли, все пожелания, рекомендации, требования народной мудрости.

Чтобы ответить на вопросы социальной, культурной жизни к чему же еще обращаться, как не к духовному наследию? Пословицы - неотъемлемая часть этого наследия, а также языка, который в свою очередь выступает самым правдивым зеркалом любой культуры.

Наряду с фольклористским, литературоведческим, собственно лингвистическим подходами к исследованию пословиц и поговорок в XX в. возник еще один, педагогическая культурология. «Часть – целое» предложен крупнейшим представителем современной педагогической культурологии В. Л. Бениным. В противовес к традиционному подходу, согласно которому, с его точки зрения, «культура и образование рассматриваются как автономные социальные системы», он выстраивает свою систему их отношений в рамках культурологического подхода, признающего педагогику частью культуры. В этом качестве она, «с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей» [1, с. 31–32].

С.И. Гессен уже в XX столетии провозглашает: образование – это культура индивида. Из чего следует утверждение: «Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [2, С.35].

По справедливому замечанию В.Л. Бенина, «поскольку культура есть концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура, с одной стороны, и образование (воспитание), с другой стороны, не могут быть обособлены друг от друга» [1].

Махмуд аль-Кашгарий является выдающийся личностью XI века. Его уникальное произведение «Дивану лугат-ит тюрк» является интереснейших наблюдений над грамматикой и лексикой тюркских наречий и бесценным источником сведений об общетюркской культуре, истории, географии, мифологии, фольклоре и т.д.

В наследии выдающегося учёного, уйгурского лексикографа, грамматиста и диалектолога Махмуд Кашкарий (Махмуд ибн аль-Хасан ибн аль Мухаммад аль-Кашкарий) 700 страницной работе «Диван лугати ат-тюрк» - «Словарь тюркских наречий» в качестве примеров художественного словоупотребления в нем содержится богатейшая россыпь отрывков из известных в те времена стихотворных текстов, пословиц, поговорок.

Поговорки и пословицы, отмеченные автором «Диван лугати ат-тюрк» - один из самых активных /и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества. В них народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт. Как правило, они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают

думы и чаяния народа, его взгляды на явления общественной жизни, его эмпирически сложившиеся представления о воспитании молодого поколения. Народ отобрал в своей многовековой истории все ценное в педагогическом отношении в практике семейного воспитания многих поколений и выразил его в форме поучительных афоризмов.

Работа явилась результатом многолетних странствий автора по областям, населённым тюркскими племенами. «Хотя я происхожу из тюрков, которые говорят на самом чистом языке, которые по происхождению и роду своему занимают самое первое место - пишет Махмуд Кашгарий в своём Словаре - я пядь за пядью исходил все селения, степи тюрков. Я полностью запечатлел в уме своём и живую и рифмованную речь тюрков, туркмен, огузов, чигилей, ягма, кыргызов. И вот эту книгу после столь долгого изучения и поисков я написал самым изящным образом, самым ясным языком» [3Махмуд Кашкарий «Диван лугати ат-тюрк» С.3].

Материалом для исследования послужили около 300 примеров паремий, которых отмечал сам автор «Диван лугати ат-тюрк» Махмуд Кашкарий. В Диване использованы паремии многих народов. В произведении мы получили отражение педагогические идеи и опыт народа, обогащенные авторским талантом. По мнению Нарынбаева А.И. в Диване отражены “общечеловеческие моральные нормы ценности и идеалы, выработанные трудящимися в течение истории... К таким гуманистическим принципам относятся идеи добра, милосердия, справедливости, равенства, братства, уважения и любви к человеку... В центре социально-этической мысли автора “Словаря” находится человек, его предназначение и место в мире, его потребности, интересы и мысли, его прошлое, настоящее и будущее... Осуждая жестокость в морально-этических взаимоотношениях между людьми, Кашгарий призывает их быть гуманными друг к другу... Кашгарий считал, что смысл жизни человека – в труде, добрых делах и высоконравственных поступках...”[4].

Как отмечает В.П.Аникин, не каждое «изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей – такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век. За каждой из пословиц стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они утверждают что-либо в уверенности, что все ими сказанное – твердая истина» [5.С.6-8].

Педагогические идеи в пословицах представлены в различных формах. Обобщающая информация о детях, воспитании, родителях и т.п. имеет форму советов, предсказаний, правил и др. Отдельные пословицы по характеру близки к педагогическим принципам и живо напоминают фрагменты теории.

У всех народов трудовое воспитание является главной задачей педагогики что получило отражение и в пословицах Махмуд Кашкарий «Диван лугати ат-тюрк». У тюркских народов возникновение и первоначальное развитие идей и традиций трудового воспитания подрастающего поколения уходит своими корнями в глубокую древность. Исторический и педагогический опыт народов показывает, что труд (земледельца, ремесленника и др.) – это решающее условие нравственного, умственного и физического развития личности.

Из комплекса идей о трудовом воспитании на первом месте оказываются идеи о воспитательном значении труда. Только в процессе труда вырабатываются такие моральные качества, чувство человеческого достоинства, трудолюбие, настойчивость, последовательность, чувство долга и ответственности за результат дела: Например У Махмуд Кашкарий [6].букв.:, [*У трудолюбивого губы в жире, у ленивого голова в крови*”] *Арик ирини иаглиг, армаку баши канлиг., У выносливого губы в жире (так как он работает и п олучает хорошую пищу и жирное мясо, от которого его губы становятся жирными). Ленивый же (н е работая, получает удары п о) голове, (и из нее течет) кровь”*. Так говорят, советуя трудиться, отказываясь от лени. 104 стр.

Праздность осуждалось народом как явление в высшей степени чуждое его образу жизни. Наоборот, трудолюбие, готовность выполнять любую работу в народе считались одним из ценных качеств, которые необходимо воспитывать у детей. При этом нужно формировать у детей понимание того, что всякая профессия хороша, главное быть самым лучшим специалистом. В проявлялась постоянная забота о привитии молодежи трудовых умений и навыков.

Пословица: *Тагик укрукун акмаш, тағизни кайгикин букмаш* „(Высокую) гору не склонить арканом, море не пересечь на лодке”. Это значит, что важное дело нельзя отклонять по незначительной причине. 133стр.

Народ придавал большое значение приучению молодежи к трудовой взаимопомощи Ашар /Асар/ и солидарности, к объединению трудовых интересов и усилий в выполнении трудовых задач: *637 арба Ijil* — „ячмень”. Пословица: *арбасйз ат ашумас эаркасйз эалб жарйк сийумас*. Без ячменя конь не одолеет подъема, без помощников храбрец не разобьет отряда в битве”. Так говорят, советуя кому-либо делать что-либо сообща.

Наиболее распространенная форма пословиц – наставления. С педагогической точки зрения интересны наставления трех категорий: поучения, наставляющие детей и молодежь в добрых нравах, в том числе правила хорошего тона:

200 Пословица: *Утуг азгуж бирла ужирмас* „Огонь не потушит горячей головней”. Так говорят, имея в виду, что одну смуту нельзя уладить при помощи другой, ей же подобной, — это можно сделать лишь миром.

Эпитеты позволяют дать образное определение, дополнительную художественную характеристику предметам в виде скрытого сравнения. Народ многие свои идеи выражает, используя самые разнообразные эпитеты. При этом намеренно присваиваются возвышенные эпитеты благородным нравственным качествам человека.

939 . Пословица: *Кумуш кунка урса алтун азакун калйр*

„Если серебряные монеты разложить под солнцем, золото придет к ним пешком”. Так говорят, советуя кому-либо потратить дирхем на то, что ему нужно.

Ул кулин урди „он ударил своего раба (или др.)”.

Очень часто народ употребляет эпитеты-сравнения, особенно выделяя такие общие качества, как «хороший» и «плохой»: *602 угла к* — „козленок .Пословица: *углак ййликсиз углан билликсиз*„ В костях козленка нет костного мозга, а у младенца нет разума. 147 стр.

1135. Пословица: *Тай атитса ат тинур о т о - угул аразса ата тинур*

„Когда жеребенок вырастает, конь отдыхает (от езды верхом на нем), когда мальчик становится мужчиной, отец успокаивается (так как мальчик заботится о его состоянии)”.

Было сказано:

такур маник савимни билкалака ай
тинур кали атитса кисрак сани тай

„Донеси мои слова до мудрецов: кобыла отдыхает, когда ее жеребенка начинают считать взрослым конем”.223 стр.

В «Диване лугати ат-тюрк» Махмуд Кашкарий многие пословицы с компонентом-зоонимом в иносказательной форме описывают человека, его внешность, характер и т.д. Изучение таких единиц в межъязыковом сопоставлении является эффективным способом выявления их национально-культурной специфики.

Например: 660 Пословица: *Ййлан канду акрисин билмас тава бувинин акри тир*. „Змея, не замечая собственной кривизны, говорит, что у верблюда кривая шея”. Так говорят о тех, кто осуждает других за недостатки, присущие ему самому.155 стр.

3704 Пословица: „*Арслан кулраса ат азаки тушанур*„От львиного рыка у лошади заплетаются ноги”. Так говорят о слабом, который хочет выступить против сильного, но

когда приближается [время] наступления, отказывается.

4107 Пословица: *тавий силкинса ашакка йук жижар* „Когда верблюд отряхивается, с него спадает груз [пригодный] для осла”.

4271 Пословица: *Икки бугра икашур утра кукакун йанжилур* „Два верблюда сталкиваются, кусая друг друга, а синяя муха гибнет между ними”. Так говорят о двух правителях, /с. 410/ которые воюют друг с другом, обрекая слабых на погибель.

4432 Пословица: *Ари кавжитса исрур* „Тот, кто злит осу, бывает ужален”. Так говорят о тех, кто, поднимая смуту, сам становится ее жертвой. [Форма настоящее-будущего времени и отглагольное имя:] кавжитур, кавжитмак.

4604 „логово (льва)”. *арслан ини* [„логово льва”]. *Лисью нору, а также нору любого животного, имеющего зубы, называют ини. Пословица: тилку уз инин урса узуз булур.* „Лиса, лающая на собственную нору, облезает. Так говорят о тех, кто порочит своих соплеменников, а потом не может обойтись без них.

Образы животных во многом перекликаются, потому что тюркские языки являются родственными. Допустимо, конечно, взаимопроникновение некоторых пластов культуры, но самым главным фактором, определяющим схожесть образов животных в пословицах и поговорках столь разных языков, на наш взгляд, является схожесть (если не сказать идентичность) морально-нравственных проблем народов и человечества в целом.

Воспитательный потенциал пословиц народ стремится повысить также путем применения гиперболы, намеренно увеличивая и подчеркивая особое значение тех или иных жизненных ситуаций. Гиперболы как тропы, рассчитанные на намеренное преувеличение смысла важнейших педагогических понятий, широко представлены в народных пословицах:

64 арт — „горный проход. Пословица: *Армакука ашик арт булур* „Для ленивого и порог подобен горному проходу” . 81 стр.

221 арик — „арык”. Пословица: *Егылда углак тугса арикда утй унар* „Если в загоне родится козленок, у реки для него вырастет трава”. Так говорят, советуя поменьше заботиться о средствах к существованию. 100 стр.

493Пословица: *Каз кубса урдак кулук иканур [илланур?]* „Когда гусь улетает с пруда, там начинает править утка”. Так говорят о неприметном человеке, берущемся править народом после ухода их правителя. 133 стр.

583 Пословица: *Арнанка алиш кари бузун ум тукамас.*

„На штаны холостяку не хватает и пятидесяти локтей ткани (так как чужой человек не даст ему дельного совета)”. Так говорят, советуя кому-либо жениться 145 стр.

Используя гиперболы, народ намеренно обращает внимание на важность таких качеств, как воспитанность, трудолюбие, стремление к знанию, верность в любви и т. д.

Пословицы народов мира имеют много общего, но наряду с этим существуют и специфические особенности, характеризующие колорит самобытной культуры определенного народа, его многовековую историю. В пословицах заключен глубинный смысл и народная мудрость, уходящая своими корнями в далекое прошлое. В них мы можем увидеть культуру, традиции и историю народа, познать, что такое добро и зло, почувствовать, каким прекрасным средством для воспитания в человеке нравственности, культуры, духовности являются эти кладези мудрости. Ценность пословично-поговорочных единиц заключается в краткости изложения и емкости передаваемого смысла.

Поэтика в Диване тесно переплетается с педагогикой. Потому что, народная мудрость имеет свою особую педагогику. Рассматривая в данной статье воспитательные идеи, выраженные в некоторых пословицах и поговорках в Диване, попытались анализировать вложенные в них педагогические принципы, проникнутые педагогической интуицией и идеей целесообразности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В. Л. Педагогическая культурология. Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. – 515 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с. с. 35
3. Нарынбаев А.И. из общественной древней и средневековой истории уйгуров. Бишкек, 1994 г.
4. Аникин В.Н. Искусство слова в пословицах и поговорках // Словарь русских пословиц и поговорок. – 9-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 2002. – С.6-8
5. Махмуд ал-Кашгари Диван Лугатат-Турк. Перевод и предисловие З.-А. М. Ауэзовой. Индексы Р. Эрмерса Алматы “Дайк-Пресс” 2005

УДК 372.881.116.11

Ибадильдина З.Х.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры
теоретического и прикладного языковедения
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан, e-mail: Zamzaqul211166mail.ru

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются вопросы анализа текста как одного из компонентов формирования языковой компетенции обучаемых в процессе преподавания языков. Автором представлены примеры применения анализа текста как учебного средства на практических занятиях по русскому языку.

В статье приводятся примеры из личного практического опыта, демонстрирующие технологию организации работы с применением анализа текста различной стилистической и жанровой принадлежности в процессе изучения дисциплины «Русский язык» на 1 курсе как в аудиторное время, так и при выполнении самостоятельной работы.

Ключевые слова: текст, анализ текста, тип текста, языковая компетенция, русский язык.

Z.Kh. Ibadildina

Candidate of Philological Sciences, Associate professor
at the Department of theoretical and applied linguistics
KazUIRandWL named by Ablai Khan, Almaty, Kazakhstan
e-mail: Zamzaqul211166mail.ru

TEXT ANALYSIS AS A MEANS FOR FORMING LANGUAGE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article deals with the issues of text analysis as one of the components of the formation of the language competence of students in the process of teaching languages. The author presents examples of the application of text analysis as a learning tool in practical classes in the Russian language.

The article provides examples from personal practical experience that demonstrate the technology of organizing work using text analysis of various stylistic and genre affiliations in the process of studying the discipline “Russian Language” in the 1st year both in classroom time and when doing independent work.

Key words: text, text analysis, text type, language competence, Russian language.

Ибадильдина З.Х.

филол.ғ.к., теориялық және қолданбалы тіл білімі
кафедрасының доценті Абылай хан атындағы ҚазХҚжәне ӘТУ,
Алматы, Қазақстан, e-mail: Zamzaqul211166mail.ru

МӘТІНДІ ТАЛДАУ ОРЫС ТІЛІН ШЕТ ТІЛ АУДИТОРИЯСЫНДА ОҚИТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ТІЛДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Түйін: Бұл мақалада тілдерді оқыту үдерісінде студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың құрамдас бөліктерінің бірі ретінде мәтінді талдау мәселелері қарастырылады. Автор орыс тіліндегі практикалық сабақтарда оқу құралы ретінде мәтінді талдауды қолдану мысалдарын келтіреді.

Мақалада 1 курста «Орыс тілі» пәнін аудиторияда да, өзіндік жұмысты орындау кезінде де әртүрлі стилистикалық және жанрлық сәйкестіктерді мәтіндік талдау арқылы жұмысты ұйымдастыру технологиясын көрсететін жеке тәжірибелік тәжірибеден мысалдар келтірілген.

Тірек сөздер: мәтін, мәтінді талдау, мәтін түрі, тілдік құзыреттілік, орыс тілі.

В настоящее время проблемы текста, его восприятия, порождения и анализа имеют особое значение в процессе формирования языковой компетенции обучаемых. Сегодня актуальной становится проблема формирования информационно-языковой культуры специалиста новой формации, обладающего наряду с широкими фундаментальными знаниями, способностями и умениями работать с различными текстами.

В представленной статье дается описание некоторых методов и приемов анализа текстов, используемых на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории. Под анализом текста как учебной единицы и как средства формирования языковой компетенции, в рамках данной статьи, мы понимаем всестороннее изучение особенностей текста, представленного на занятиях по изучаемой дисциплине.

Существуют различные определения текста. (М.Лосева, Г.В. Колшанский, Н.Д. Зарубина О.И., Москальская и др.). Наиболее удачным признается определение текста, данное И.Р.Гальпериным: «Текст — произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сферхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1].

Работа с текстом на практических занятиях по дисциплине «Русский язык» на 1 курсе является одним из основных видов учебно-речевой деятельности в процессе формирования как коммуникативной, так и языковой компетенции. Текст является тем центром, вокруг которого строится вся система занятия при обучении языку. Эффективность работы над текстом зависит от правильного выбора методов и приемов учебного материала и подготовленности.

Что же представляет собой анализ текста? «Анализ» от древнегреческого «разложение, расчленение» предполагает изучение частей, из которых состоит текст. Выбор этих частей и направление анализа зависит от того, какие цели ставит перед собой исследователь. Анализ текста — это всестороннее исследование связного смыслового отрезка речи, выяснение его темы и идеи, стиля и типа речи, композиции, средств связи между предложениями, указание художественных тропов.

Как выполнить анализ текста?

Анализ текста заключается в определении его главных параметров. Обычно на занятиях мы придерживаемся следующего алгоритма при анализе учебного текста :

Алгоритм анализа текста

1. Прочитать текст.
2. Дать заглавие, если его нет
3. Указать тему текста.
4. Определить идею текста.
5. Выявить стиль и тип речи.
6. Выделить смысловые части, найти ключевые слова
7. Найти средства выразительности.
8. Составить план

Пункты алгоритма анализа могут меняться и дополняться в зависимости от цели и особенностей анализа текста.

Последовательность выполнения анализа текста подчиняется принципу - от общего восприятия и анализа текста как целого к разбору его деталей, а затем вновь осуществляется синтез, соединение в единое целое. Именно поэтому сначала выявляются признаки текста, которые свойственны тексту в целом (тема, идея, стиль, тип речи), затем рассматриваются отдельные компоненты текста, микротемы, абзацы, средства, а затем все это сводится, соединяется и предьявляется в виде плана, отражающего структуру текста с точки зрения развития темы и идеи.

К основным признакам текста следует отнести: информативность, связность, смысловую и композиционную целостность, завершенность, смысловую законченность, членимость.

Как известно, тексту присущи тема и идея. Оба эти понятия ограничивают текст и наделяют его завершенностью. Они не только являются сигналами, направляющими внимание читателя на перспективное изложение мысли, но и ставят рамки такому изложению.

Тема—это предмет речи, о котором ведется повествование или рассуждение автора в тексте. Тема может быть самой разной: приход зимы в город, путешествие по миру, изучение языков, понятие дружбы, молодежная субкультура и пр. Часто тема выражается в виде заголовка: «Дом моей мечты», «Мировые языки», «Неизведанные миры космоса», «Культура речи» и т.д.

Чтобы раскрыть тему, автор воплощает идею — главный вопрос, который ставит перед читателями или слушателями. Автор стремится доказать свою точку зрения на поставленную проблему, то, ради чего написан текст.

Важным признаком текста является его стилистическое единство, которое подразумевает использование языковых средств одного и того же стиля речи (научного, публицистического, художественного и др.). Определение стиля речи проводится после выяснения того, какую задачу решал автор: для художественного стиля – это нарисовать предметы, события, передавая определенное отношение, настроение, чувства; для официально-делового – сообщить точные официальные сведения; для научного – сообщить теоретические, доказав, объяснив сказанное; для публицистического – убедить читателя, воздействовать на него.

К признаку текста относится и его принадлежность к определенному типу речи: повествование, описание, рассуждение. Каждый тип монологической речи имеет определенные смысловые, лексические и грамматические формы.

Студенты определяют тип речи по памятке, разработанной и используемой на занятиях по русскому языку [2 , с.249].

Как определить тип речи?

Функция речи (описание – описать, повествование – рассказать, рассуждение – доказать).

Смысловая основа типа речи: в описании - одновременность явлений, признаков; в повествовании – последовательность явлений, действий; в рассуждении – причинно-следственная связь.

Характер сообщения (перечисление одновременных постоянных признаков, явлений – в описании, сообщение об изменяющихся, сменяющих друг друга действий – в повествовании; сообщение в виде вывода, доказательства – в рассуждении).

Характерные черты типа речи: статичность – в описании; динамизм – в повествовании; наличие положения, которое нуждается в доказательстве – в рассуждении.

Каждый тип речи отвечает на вопросы: описание – ЧТО ТАКОЕ? Повествование – ЧТО ПРОИСХОДИТ? Рассуждение – ПОЧЕМУ? ЗАЧЕМ?

Особенности композиций типов речи:

Описание – 1) введение (общее впечатление); 2) основная часть (описание деталей); 3) заключение (оценка, вывод);

Повествование – 1) экспозиция (начало события); 2) основная часть (развитие события); 3) заключение (конец события);

Рассуждение – 1) введение в тему; 2) проблемный вопрос; 3) тезис; 4) аргументация; 5) вывод.

Описание используется в любом стиле речи. Рассуждение характерно прежде всего для научных и публицистических текстов.

При определении стиля и типа речи студенты параллельно находят в тексте в качестве своих аргументов средства выразительности и выявляют языковые, композиционные особенности текста. Студенты последовательно отрабатывают навыки анализа текста, выполняя разнообразные виды упражнения, что является непосредственной подготовкой к выполнению следующего этапа – выделение смысловых частей и составление плана. Анализ структуры текста включает прежде всего расчленение темы на микротемы, выделение соответствующих смысловых частей.

В качестве примера для образца анализа текста на начальном этапе обучения русскому языку рекомендуются тексты небольшого объема.

Телефон изобрел в 1875 году Александр Белл. Он первым смог найти пути преобразования голоса в электрические сигналы.

В 1905 году А.Поповым был разработан телефонный аппарат, в котором были использованы провода. Сейчас в мире почти 600 миллионов телефонных аппаратов.

В 1969 году японские ученые разработали первые модели сотовых телефонов. Хотя ранее, в военных структурах, уже была использована мобильная связь.

Тема текста – Что мы знаем о телефоне?

Идея текста – показать историю развития телефона.

Стиль речи – научный (научно-популярный), т.к дается сообщение точных сведений с разъяснением, информация подана в научно-популярном жанре, использованы термины электрические сигналы, телефонный аппарат, провода, сотовая связь, мобильная связь

Тип речи – повествование. Это сообщение о событиях и действиях. Автор рассказывает о событиях, которые происходят во времени: история изобретения телефона передана глаголами прошедшего времени и совершенного вида *изобрел, смог найти, разработали*).

Можно поставить вопрос: *Что произошло?* Повествование ведётся от третьего лица.

План

- 1) Первое изобретение телефона (экспозиция (начало события));*
- 2) Разработка телефонного аппарата (основная часть (развитие события));*
- 3) Модели сотовых телефонов (заключение (конец события)).*

Мы рассмотрели лишь модель алгоритма анализа текста, его основные моменты. В зависимости от поставленной преподавателем цели, меняется содержание и виды заданий по анализу текста.

Можно утверждать, что анализ текста – это интересный и в то же время продуктивный вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка. Работа с текстом развивает у обучаемых языковую интуицию, способствует устранению различных видов ошибок, влияющих на понимание смысла сказанного или написанного автором. Кроме того, анализ текста помогает до конца понять особенности текста и грамотно его воспроизвести, сохраняя при этом его своеобразие. Грамотно построенная работа по анализу текста способствует глубокому проникновению в содержание текста, способствует формированию и развитию языковой и коммуникативной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. –М: Наука, 1981.
2. Кунакова К.У. Работа студентов над функционально-смысловыми типами речи на занятиях по // «Иноязычное образование: опыт, инновации, перспективы». Материалы V Международной научно-практической конференции.- Алматы, КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2018. – 640 с.
3. Лосева Л.М. Как строится текст. –М.: Просвещение, 1980.- 96 с.

СЕКЦИЯ 4.
ПОЭТИКА И ПРОБЛЕМАТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:
ОБРАЗЫ, МОТИВЫ, ИДЕИ

УДК 82/821.0

Алтыбаева С.М.
доктор филологических наук,
профессор Университета Нархоз,
Алматы, asm2007@mail.ru

**ФИЛОСОФИЯ ТЕКСТА И СОВРЕМЕННЫЙ РОМАН:
ЖАНРОВЫЕ МОДИФИКАЦИИ И СЕМИОТИЧЕСКИЕ СБЛИЖЕНИЯ**

Аннотация. Статья рассматривает вопросы жанрово-стилевых модификаций современного романа, отражающего общую амбивалентную тенденцию к универсализации художественного мира, с одной стороны, и сохранения культурной идентичности, с другой. Последняя не всегда может проследиваться в текстах, где превалирует постмодернистский принцип интерпретационной множественности, что может нивелировать собственно национально-культурный контекст.

Ключевые слова: современный роман, постмодернизм, жанровые модификации

Современное искусство, в первую очередь искусство слова - литература, оперирует порой сложными, иногда намеренно упрощенными схемами построения смыслов и самой структуры текста. Эти вопросы тесно соприкасаются со спецификой жанра, становящегося своеобразным феноменом современного эстетического мышления, не замыкающегося в установленных границах, а напротив стремящегося выйти за традиционные рамки. Жанровые трансформации непосредственно связаны с философией текста, выступающего в качестве поликодового семиотического пространства, в котором взаимодействуют различные стихии. Это - собственно эстетические, информационные, когнитивные, универсальные, самобытные этнокультурные и другие. Различные грани такого пространства, ментальные координаты культурного кода и другие аспекты рассмотрены нами, в частности, в недавней коллективной монографии «Идеосфера культурного кода Казахстана: литература и масс-медиа»¹⁵.

Важными для понимания текста в указанном значении нам представляются новейшие направления западного литературоведения, изучающие механизмы текстового манипулирования, создания текстовых скриптов (сценариев), в т.ч. в широких исторических и эстетических пределах. Так, глубокий сравнительно-типологический и когнитивный подход к анализу текстов широкого дискурсивного и жанрового спектра в аспекте философии искусства содержится в книге Патрика Колма Хогана «Философские подходы к изучению литературы», получившая международное признание¹⁶. Небезынтересную сопоставительную стратегию анализа художественных текстов с философской позиции предлагает Катерина Валентова¹⁷. Разворот современной теории литературы к когнитивному

15. Идеосфера культурного кода Казахстана: литература и масс-медиа = Idiosphere of Kazakhstani cultural code: literature and mass media / Под общ. ред. С.М. Алтыбаевой. Алматы: Brandbook, 2020. При запросе мы можем предоставить бесплатно электронную версию данной книги.

16. Hogan P.C. Philosophical Approaches to the Study of Literature. Gainesville: University Press of Florida, 2000. 370 p.

17. Valentová, K. The Aesthetics of the Human Beast: A Comparative Study of Zola's L'Assommoir, Galdós' La Desheredada and Crane's Maggie. Neophilologus 106, 199–216 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11061-021-09713-6>

литературоведению, философско-эстетическому восприятию текста демонстрирует и Тони Джексон в статье «"Интерпретация художественного текста" и когнитивное литературоведение»¹⁸. Углубленный, охватывающий широкий хронологический диапазон анализ философии искусства как трансцендентного явления представлен в фундаментальной работе «Введение в философию искусства» Ричарда Элдриджа¹⁹.

Названные работы, конечно, не исчерпывают разнообразия научных штудий по данной проблеме. В указанных и других подобных работах содержится множество тонких нюансов, касающихся специфики искусства, его имплицитных и эксплицитных характеристик, инструментов анализа, представленных в широком диапазоне – от психологии творчества, эволюции жанра, стиля, метода, специфики наррации до сложных кумулятивных систем цифровых технологий, применяемых в гуманитарных науках. Нужно сказать, что данные работы имеют явные смысловые и эмотивные переключки с концепцией жанра В.С. Вахрушева, которая обладает такой же резкой и неординарной исследовательской «оптикой» и полемичным зарядом. Понимание жанра и самого текста, особенно художественного, находится в зависимости от понимания совокупности всех составляющих его информативно-коммуникативных единиц (культурных кодов в широком смысле), организующих структуру смыслового и диалогического пространства. Герменевтическое и эпистемологическое прочтение и осмысление текста как средоточия взаимодействующих эстетико-когнитивных единиц – кодов культуры, сопряженных с его доминирующей концепцией, – позволяет идентифицировать постоянное изменение жанровой и стилевой специфики произведения.

Здесь я бы хотела остановиться на жанрово-стилевых модификациях современного романа, отражающих общую амбивалентную тенденцию к универсализации художественного мира, с одной стороны, и сохранения культурной идентичности, с другой. Последняя не всегда может прослеживаться в текстах, где превалирует постмодернистский принцип интерпретационной множественности, что может нивелировать собственно национально-культурный контекст.

Если не касаться пока национально-культурной специфики романного жанра, мы исходим из определения романа как «антижанра», отменяющего привычные жанровые требования, сделанного группой российских литературоведов (С.С. Аверинцевым, М.Л. Гаспаровым и др.)²⁰. Прямое указание на гармоничный синтез различных жанровых, стилевых, языковых сегментов делает Н.С. Лейтес: «В романе художественная речь предстает в удивительном многообразии форм. Роман способен вбирать в себя все пласты речи, художественные (вставные новеллы, драматические сцены, лирические стихотворения) и нехудожественные (письма, дневники, речи, статьи и т.п.) речевые жанры <...>. Многообразие мира предстает в романе <...> в речевом многоголосии»²¹. Емкое определение синтетичности современной романной формы предложено В.Е. Хализевым: «По-видимому, не существует жанрового начала, от которого роман остался бы фатально отчужденным <...>. Романная свобода освоения мира не имеет границ»²².

В широком смысле новейший роман значительно модифицирован в сравнении, к примеру, с романом XIX века, и по структуре, и по тематике, и собственно жанровому

18. Jackson T. E. "Literary Interpretation" and Cognitive Literary Studies. Poetics Today: Duke University Press. Vol. 24. Number 2. 2003. P. 191-205. Режим доступа: <https://muse.jhu.edu/article/44691/pdf> (Дата обращения - 21.08.2021г.).

19. Eldridge R. An Introduction to the Philosophy of Art. N.Y.: Cambridge University Press, 2014.

20. Аверинцев С.С., Андреев М.Л., Гаспаров, М.Л., Гринцер, П.А., Михайлов, А.В. Категории поэтики в смене литературных эпох // Историческая поэтика. Литературная эпоха и типы художественного сознания / Сб. статей. М.: Наследие, 1994. С. 33.

21. Лейтес Н.С. Роман как художественная система. Пермь: ПГУ, 1985. С.44.

22. Хализев В.Е. О составе литературоведения и специфике его методологии // Наука о литературе в XX веке: (История, методология, литературный процесс). М.: ИНИОН РАН. – 2001. - с.24.

наполнению. Расширение границ жанра, раскрытие его неограниченных возможностей демонстрируют частые литературно-эстетические эксперименты. Появляются попытки его синтеза с жанрами других искусств: роман-фуга (в этом жанре пишет болгарская писательница Эмилия Дворянова), роман-картина; выделяется семантическая доминанта произведения: роман-вымысел («Деревенский дурачок» П. Рамбо), роман-трагедия, роман-откровение, роман-миф, роман-документ, роман-жизне («Дурочка» С. Василенко), «Тотальный роман» Ромена Гари и др. Добавим, что внутренняя раскованность романного жанра, его вовлеченность в гипертекст современного искусства и культуры позволяют писателю создавать широкий и объемный нарратив в нескольких плоскостях, оригинальную поликультурную и полисемантическую художественную структуру. Многоплановость как характерная черта современного художественного мышления, философии и эстетики текста свойственна не только роману, но и другим жанрам. Роман, тем не менее, обладает практически неограниченным потенциалом разработки любой темы и идеи, вбирая в себя различные конфигурации стилистики текста, активизируя многие пласты культурной памяти посредством широкой философской и художественной референции²³, кодирования и декодирования мифо-фольклорных элементов и других устойчивых ментальных единиц, моделирования сложных нарративных ситуаций. Эта пластичность романа, особенно постмодернистского, его семиотическая и синестезийная открытость способствует созданию внутри- и межжанровых структур, что и представляют указанные произведения, демонстрирующие преимущественно постмодернистский модус повествования, создания многоплановых когнитивных структур и смысловых комплексов.

В казахском литературоведении проблема динамики и специфики романного жанра рассматривается в работах С.С. Кирабаева, З.А. Ахметова, Б.К. Майтанова, Б. Жакыпа и других исследователей. В казахской романистике последних сорока лет появляются романы с таким жанровыми расширениями, как эссе, толғау²⁴, реквием, миф, эротический роман, откровение, роман интенций, катастрофический роман и другие.

В контексте вышеизложенных соображений рассмотрим следующие тексты неоднозначной эстетической, жанрово-стилевой природы: романы «Казахский эротический роман» Берика Жылкибаева и российский роман-провокация «Мой Рагнарёк» Макса Фрая, в которых мы наблюдаем серьезную трансформацию жанровой и стилиевой принадлежности, художественного метода²⁵. Кстати, в последнем автор – вымышленный совокупный ник двух российских авторов.

Здесь мы акцентируем внимание на межжанровых, с отчетливым экспериментальным стилиевым рисунком, модификациях романа, его «жанровых расширениях»²⁶. Последние задают концепцию произведения, акцент делается на доминанте смыслового и эмоционального содержания. Построение сюжета, выведение образов и мотивов, сама стилистика произведения исходит из заданной авторской идеи, отраженной в «расширениях» жанра, как это происходит в романе-эссе «Жүсіп Баласағұн» Аскара Егеубая, романе-откровении «Созвездия близнецов (сокровенное и таинственное)» Хасена Адибаева, 23. Гарипова Г.Т. Философская референция как способ художественного миромоделирования в прозе «поколения сорокалетних» (на материале произведений А. Битова, А. Кима) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Вып. 2. С. 258-263.

24. Толғау – философско-дидактический жанр в фольклоре и авторской прозе казахов и некоторых других народов.

25. Жылкибаев Б. Казахский эротический роман. Алматы, 2010.; Фрай М. Мой Рагнарёк. СПб.: Амфора, 2013.

26. Подробнее это понятие объясняется в нашей работе: Алтыбаева С.М. Казахская проза периода независимости: традиция, новаторство, перспективы. Издание 2-е, доп. и ред. Алматы: «Гылым», 2018. С. 46.

романе интенций «Круг пепла» Дюсенбека Накипова, романе-реквиеме «Последний долг» Абдижамила Нурпеисова, трилогии «Сны окаянных» Аслана Жаксылыкова²⁷.

Так, вынесенное в заголовок «жанровое расширение» – «Казахский эротический роман» Берика Жылкибаева – имеет четко артикулируемый этнокультурный компонент, а с другой стороны – отсылает к общемировой культурной традиции эротической литературы, начиная с «Декамерона» Джованни Боккаччо и, пожалуй, с более ранних источников, к примеру, с мифов о богах и происхождении родов. Можно сказать, что произведение Б. Жылкибаева намеренно разрушает канон жанра эротического романа и в целом эротической литературы (с ее акцентом на семантику определения). Подобное разрушение эстетики, содержания, логики повествования эротического романа в принципе соответствуют общестилевой направленности постмодернистского текста, нацеленного на известный принцип «множественности интерпретации». Вместе с тем исследуемый роман демонстрирует своеобразный философско-эстетический эклектизм. Сложная структура и стилистика романа не всегда последовательно, но все же формируется включением различных метаданных, поэтических интертекстов, референций к различным источникам по истории и культуре казахского народа, даже тюркогенеза. Собственно «эротическая» составляющая «приглушена» действительно интересными пассажами из казахской мифологии и эпоса, экскурсами в культуругенез женского начала, института семьи и рода в номадической традиции. Художественная проработка историко-культурных кодов (миф о Синем волке – прародителе тюрков, традиционные ритуалы и обряды, фольклорные источники), а также включение пространных авторских иронических эзерсисов (нужно иметь в виду исключительную эрудицию самого автора – филолога, профессора Берика Магисовича Жылкибаева), которые вместе с сюжетной квазидетективной линией создают текст, тяготеющий к паралитературе, развивающейся на стыке литературы и философии, литературы и эстетики, литературы и искусствоведения, литературы и теологии, литературы и истории.

Вообще в современной казахской литературе паралитературные гибридные жанры – достаточно распространенное и интересное явление, в том числе в аспекте эгалитарного присутствия различных языков культуры, на что указывает И.С. Скоропанова: «Равноправность используемых языков культуры, не синтезирующихся, выступающих как гетерогенные, устраняет из произведений центрирующее начало, ведет к появлению гибридно-цитатного сверхязыка, умножающего незамкнутые смыслы. <...> *паралитература* – это как бы удвоенная литература, при помощи науки наращивающая свой интеллектуальный потенциал, но научные методы познания соединяются в ней с художественными. Знаки, которыми она оперирует (в силу их поливалентности, отсылки к многочисленным “следам” в тексте культуры), позволяют создавать произведения, центральными “героями” которых становятся основополагающие интеллектуально-философские, культурологические, эстетические понятия и категории, как бы “материализируемые” и конкретизируемые: мир (как объект познания), человек (как антропологический феномен), история (как теоретическая дисциплина), цивилизация, природа, культура, философия, наука, литература и др.»²⁸.

Другая эстетика текста представлена в романе – литературной провокации «Мой Рагнарек» Макса Фрая (коллективный псевдоним двух российских авторов). Здесь мы обнаруживаем предельно вольное обращение с сакральными культами, их центральными

27. Егеубай А. Жүсіп Баласағұн. Роман-эссе. Алматы: Арда. 2005; Адибаев Х. Созвездия близнецов (сокровенное и таинственное): роман-откровение. Алматы: Атамұра, 2004; Накипов Д. Круг пепла. Роман интенций. Алматы: Искандер, 2005; Нурпеисов А. Последний долг. Роман в двух книгах. М.: ПАРАД, 2006; Жаксылыков А. Сны окаянных. Трилогия. Алматы: ТОО «Алматинский издательский дом», 2005.

28. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: 90-е годы // Наука о литературе в XX веке: (История, методология, литературный процесс). М.: ИНИОН РАН. 2001. С. 279.

фигурами, и десакрализация последних создает иллюзию их эмотивной и культурной приближенности человеку XXI века, интригу повествования, в то же время приводя читателя к определенному когнитивному диссонансу. Широко известный публике бестселлер «Мой Рагнарёк» демонстрирует мегапопулярный тренд современной постмодернистской литературы, а именно, создание неомифа, трансформацию маркированных мировой культурной традицией образов в сторону максимального снижения их семантики и стилистики. На страницах текста оживает пантеон древнегреческих богов и богинь во главе с Зевсом, древнескандинавские и архаичные индейские боги, духи (джинны, гурии), фольклорные образы, известные сакральные сюжеты, персоналии из мировых религий. Не касаясь этической стороны подобного литературного эксперимента, все же стоит отметить отлично скроенный сюжет, развернутый в нескольких плоскостях, своеобразный стиль.

Наблюдаемое жанровое расширение романа выступает основой концепции качественно новой метафизической реальности художественного текста. Интертекстуальное вовлечение мифонимов, мифотопонимов, мифозонимов и других понятий, категорий традиционного мифопоэтического пространства в текст значительно расширяет функциональные возможности повествования, кардинально меняя его структуру в сторону его большей кодированности, шифрования «послания» и в то же время «прозрачности» восприятия, интерпретационной свободы для читателя. Конечно, в результате подобной профанизации сакронимов, мифообразов возможна потеря трансцендентности как доминанты сакронима, мифообраза, мифотопонима и других универсальных кодов. Это может привести к тотальному разрушению их семантики, о чем пишет Хосе Мануэль Лосада: «Трансцендентальное низвержение также часто называется низвержением мифа или демифологизацией, поскольку трансцендентный и этиологический характер являются элементами, уникальными для мифа в литературе.

Потеря того или иного объяснительного (объясняющего) элемента может быть безвредной для мифического повествования, но потеря его трансцендентного характера может оказаться смертельной»²⁹. Исчезновение трансцендентности, поворот в сторону абсолютной профанности художественного пространства и времени, определенная инфантилизация образов выступают необходимым приемом для контрастного представления, например, в казахской прозе кризисного состояния современного аула и его жителей, как это представлено в прозе Розы Мукановой.

Разрушение святынь, прежде всего, на ментальном уровне, приводит к тотальной профанизации. На это обращает внимание М.З. Мусин: «Профанизация в культуре неизбежна, поскольку сакральное всегда ориентировано на абсолютное, воплощает определенный идеал, и, когда его недостижимость становится очевидной, возникает *разочарование* в нем, запускающее процессы десакрализации определенных смыслов, ценностей, норм и символов. Какой-либо феномен становится профанным также вследствие его *рутинизации*, т. е. все большего вовлечения в круг повседневного существования, в быт людей. Быт – главная сфера концентрации профанических смыслов, царство здравого смысла, попадая в которое сакральные предметы, знаки, символы, значения, нормы и ценности постепенно утрачивают свое трансцендентное измерение»³⁰.

В этом отношении стилистически сниженный профанный фон бытописания *проявившихся в XXI веке, максимально осовремененных* богов, пророков, лидеров государств, писателей и других известных персоналий в романе «Мой Рагнарек» подтверждает вышеприведенный тезис о «неизбежности профанизации и десакрализации» знаковых

29. Losada Goya J.M. The Subversive Triad: A Theoretical Approach // Myth and Subversion in the Contemporary Novel. Ed. Goya, José Manuel Losada and Ochoa, Marta Guirao. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012. P. 7. Перевод с англ. мой – С.А.

30. Мусин М.З. Сакрализация и профанизация в развитии культуры // Вестник социально-политических наук ЯрГУ им. П.Г. Демидова. 2015. №14. С.122.

образов мировой культуры и истории вследствие их «рутинизации», представления их быта в самом предельном измерении. Овеянные сакральным ореолом известные герои становятся обычными, с массой комплексов людьми, но все-таки иногда проявляют свою мистическую природу. Иначе говоря: боги ослабли, низвергнуты, но все же остаются богами!

В завершение отметим, что в контексте современных изменений философии текста и эстетического контента жанра романа, оба рассмотренных текста привлекательны своей экспериментальной стороной, помимо других интригующих моментов филологического разыскания. Происходит ли корневое разрушение романа как магистрального жанра литературы или перед нами разворачивается глобальная ценностная «перезагрузка» философии и эстетики жанра вообще – эти вопросы по-прежнему актуальны.

Беглый взгляд на жанры новейшего постмодернистского романа, в том числе создаваемые писателями Казахстана и России, в полной мере подтверждает мысль известного российского ученого В. С. Вахрушева о том, что жанры не умирают, а, подобно живым организмам, приспосабливаются к условиям жизни и, по сути, творят жизнь: «жанры правят миром – в духовном и материальном смысле. Ведь жанры – это воплощающиеся в реальность платоновские идеи-эйдосы, структурирующие Вселенную. <...> учёные и деятели искусства всё чаще говорят об “энтропии” и “атрофии” жанров, об утрате их “целостности”, иногда просто об их умирании <...> Правда, <...> (современный человек) <...> научился ими манипулировать и этим как бы расширил пространство своей свободы. Границы между жанрами <...> теперь рушатся с легкостью необыкновенной <...> тенденция к жанровому хаосу давно ощутима»³¹. Добавим, что, если из хаоса рождается гармония, то и из «хаоса» жанров, возможно, возникнет или уже возникает некая, пока умозрительная, глубинная структура текста-кода. По крайней мере, на это метафорически намекает мексиканский поэт, лауреат Нобелевской премии Октавио Пас³²:

Я – человек, я – миг,
А полночь беспредельна.
Но, глядя ввысь, я вижу,
Что звезды что-то пишут,

И смутно понимаю,
Что я – такой же текст,
И где-то кто-то хочет
Меня расшифровать ...

(Перевод П. Грушко)

УДК 82/821.0

Сыздыкбаев Н.А.,

к.ф.н., доцент кафедры теоретического и
прикладного языковедения КазУМОиМЯ
им. Абылай хана, e-mail: siznur@mail.ru

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МУЗЫКИ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье речь о взаимодействии видов искусства в целом, и в частности музыки и литературы. Анализируются музыкальные вкрапления в художественные тексты Ч.Айтматова и А.Кекильбаева. Авторы мастерски соединяют отдельные сюжетные

31. Вахрушев В.С. Жанры в пространстве культуры и вне ее // Жанры в пространстве культуры. Весты. Альманах гуманитарных кафедр Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Балашов, 2005. № 30. С. 4.

32. Цит. по: Кофман А.Ф. Октавио Пас// История литератур Латинской Америки. Очерки творчества писателей XX века. Том 5. М.: ИМЛИ РАН, 2005. – С.376. Режим доступа: http://biblio.imli.ru/images/abook/zarublitra/Istoria_literatur_Latinskoy_Ameriki_Tom_5_-_2005.compressed.pdf (Дата обращения - 06.09.2022 г.).

линии, хронотопы, образы, а также фольклорные формы и реальную художественную действительность. Авторы прибегают к музыке не только для раскрытия внутреннего мира героев, авторского замысла, но и для создания художественной модели мира.

Ключевые слова: Ч.Айтматов, А.Кекильбаев, музыка, структура, функция, мотив, психологизм.

Сыздыкбаев Н.А.,

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университетінің
теориялық және қолданбалы тіл білімі
кафедрасының доценті, ф.ғ.к., e-mail: siznur@mail.ru

МУЗЫКАНЫҢ КӨРКЕМ МӘТІН ҚҰРЫЛЫМЫНДАҒЫ МӘН ҚАЛЫПТАСТЫРУШЫ ҚЫЗМЕТІ

Түйін: Мақалада жалпы өнер түрлерінің, атап айтқанда, музыка мен әдебиеттің өзара байланысы қарастырылады. Ш.Айтматов пен Ә.Кекілбаевтың көркем мәтіндеріндегі музыкалық қосындылар талданады. Авторлар жеке сюжеттік желілерді, хронотоптарды, образдарды, сонымен қатар фольклорлық формалар мен шынайы көркем шындықты шебер үйлестірген. Авторлар музыкаға кейіпкерлердің ішкі жан дүниесін, автор ниетін ашып қана қоймай, дүниенің көркем үлгісін жасау үшін де жүгінетіні атап өтіледі.

Тірек сөздер: Ш.Айтматов, Ә.Кекілбаев, музыка, құрылым, қызмет, мотив, психологизм.

Syzdykbayev N.A.,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Theoretical
and Applied Linguistics of the Kazakh University
international relations and world languages
named after Abylai Khan, e-mail: siznur@mail.ru

MEANING-FORMING FUNCTION OF MUSIC IN THE STRUCTURE OF ARTISTIC TEXT

Abstract: The article deals with the interaction of art forms in general, and in particular music and literature. The musical inclusions in the artistic texts of Ch. Aitmatov and A. Kekilbaev are analyzed. The authors skillfully combine individual storylines, chronotopes, images, as well as folklore forms and real artistic reality. It is noted that the authors resort to music not only to reveal the inner world of the characters, the author's intention, but also to create an artistic model of the world.

Keywords: Ch. Aitmatov, A. Kekilbaev, music, structure, function, motive, psychologism.

В последние десятилетия в научной литературе особое место занимают исследования, направленные на выявление способов взаимодействий художественной литературы с другими видами искусства. Несмотря на имеющиеся на сегодняшний день исследования, посвященные проблеме воспроизведения в структуре поэтического текста таких элементов семиотических систем, как живопись, скульптура, архитектура, музыка и др. тем не менее, данное явление до сих пор остается не до конца изученным.

В данной статье мы хотим рассмотреть функционирование музыки в структуре художественного текста Ч.Айтматова и А.Кекильбаева.

Музыке как виду эстетического воздействия и виду искусства, отводится особое место в структуре художественного произведения. Как многофункциональное явление, музыка может выполнять в композиции литературного произведения различные функции –<?>*, которые так или иначе затрагивали роль музыки в структуре художественного текста. Исследуя близость музыкального и словесного искусства М.Плющенко указывает, на онтологическое, генетическое и историческое родство музыкального и словесного искусств. «Музыкальность, – пишет исследователь, – может проникать в сюжетную и мотивную структуру произведения, обнаруживать себя в интонации и ритме, если речь идет о лирическом тексте» [4, с.43]. Музыкальность, явление присущее не только лирическому, но и прозаическому тексту, ярким доказательством чему может служить творчество Ч.Т.Айтматова, А.Кекильбаева, Т.Асемкулова и др. прозаиков. В произведениях этих писателей присутствует образ музыки, что свидетельствует о многофункциональности музыкальных тем и образов. Образ музыки является одним из доминирующих, неотъемлемых компонентов поэтического мира Ч.Айтматова.

В исследованиях, посвященных взаимодействию литературы и музыки выделяются следующие способы включения музыки в структуру художественного текста:

- через систему персонажей и точки зрения;
- через последовательную смену композиционных форм речи;
- включением в пространственно-временную организацию текста;
- интерполяцией в объемно-прагматическое членение текста;
- через авторскую идею, базирующуюся на образе музыканта;
- посредством характеристики персонажей;
- через превращение музыкальной темы в сюжетный стержень произведения.

Следовательно, литературный текст представляет собой целый набор семиотических знаков, универсальных для восприятия индивидом онтологических проблем Бытия. В свою очередь это позволяет вызвать в сознании индивида «аналогии с определенной тональностью, движениями и т.д.», не застывшие мгновения, а заключенные в событийной динамике. Музыка не только выступает как средство характеристики авторских идей, но и является структурным ядром определенных сюжетных коллизий, обогащающих структурно-семантическое поле текста. Музыка как явление универсальное к структуре художественного текста заполняет лакуны, сюжетно обогащает и систематизирует смыслообразующие фрагменты. Она помогает сделать образы героев не просто выразительнее, она делает их «живыми», «настоящими». Более того, часто через музыкальные образы и мотивы автор раскрывает основную мысль, идею произведения.

Освоение литературным текстом произведений других видов искусства проходит по двум основным направлениям:

- освоение опыта предшественников, когда произведение другого вида искусства сознательно воспроизводится в структуре литературного текста;
- освоение художественных открытий современности в других областях искусства (музыка, живопись, архитектура, скульптура, театр, в двадцатом веке добавляется кино). Но при этом, предметом литературоведения по-прежнему остается «художественность», «литературность», как то, что делает данное произведение литературным произведением [5, с. 123].

Музыка, музыкальное произведение, наряду с вышеперечисленными качествами – тончайший чувствительный инструмент, воспроизводящий душевное состояние героев, она является важным средством психологического анализа и характеристики действующих лиц.

Обращение к психологизму у Айтматова как знаку современной трактовки и современного способа письма особенно заметно на контрасте: описание Бегимай, героини легенды о Бегимай и Раймалы-аги из романа «И дольше века длится день» [6, с. 432] дано

как стилизация классического мифологического портрета.

Подобный контраст преследует две цели. Во-первых, сблизить персонажей разных временных пластов (вполне современного Едигея и легендарного акына) в единстве их переживания. Ведь любовная история Едигея заканчивается необратимостью разлуки, хотя в нем существует огромный потенциал Любви, которым этот человек наделен сполна. Это его любовь к земле, к зверям, ко всем тем, с кем он делит трудную жизнь на Буранном, его редкостная способность понимать и чувствовать чужую боль и муку, его безмолвная преданность Зарипе. В истории старого акына сильная не только горестная история разрушений любви, трагично ощущение надвигающейся старости, отнимающий не только дни и часы жизни, но и грозящий уничтожить творческий дар, саму способность художника видеть мир как величайшее создание Творца. Во-вторых, контраст в изображении персонажей легенды обуславливает разделение повествователей: описание Бегимай сделано через восприятие влюбленного поэта, видящего в своей возлюбленной идеал женщины-художника: «... открытолицая, со взглядом озорным и гордым, с бровями, как тетива тугими, что выдавало в ней весьма решительный характер, и вся она, та черноокая, была ладна собой, словно бы сотворена умелыми руками, – и ростом, и обличьем, и одеянием девичьим» [6, с. 373]. Подобный прием обнаруживает еще одно, неявное, но чрезвычайно существенное свойство айтматовского текста: внутри одной авторской мифологической структуры, при кажущемся точном пространстве неомифа, но и в разных пространствах всего текста в целом.

Психологизированный образ старого акына органично связывается с реалистическим планом произведения, а идеальный образ Бегимай, представляя собой одну из частных, если так можно выразиться, эстетических вершин мифологического пласта романа, свидетельствует о том, что Раймалы-ага оказывается сильнее и человеческой косности, и собственной старости, и усталости. «Но когда Раймалы-ага появлялся на красном пиру, то с первыми звуками его домбры и песни все затихали, все завороженно смотрели на его руки, глаза и лицо, даже те, кто не ободрял его образа жизни. На руки смотрели потому, что не было таких чувств в человеческом сердце, созвучия которым не нашли бы эти руки в струнах; на глаза смотрели потому, что вся сила мысли и духа горела в его глазах, беспрестанно преображавшихся; на лицо смотрели потому, что красив он был и одухотворен» [6, с. 371].

Дар музыканта по мысли писателя, имеет божественное происхождение, а сам музыкант является «избранным». Айтматов сумел создать замечательную музыкальную стилизацию эпической поэзии: «Как караванчик, издали идущий к роднику, чтоб жажду утолить, к тебе пришла я, певец, прославленный Раймалы-ага, сказать слова привета» [6, с. 372]. Признание молодой девушку-акынши, автор строит как ритмизированную прозу, изобилующую сравнениями и эпитетами: «Не осуди, что вторглись мы сюда толпою шумной, – на то здесь пир, на то веселье воцарятся на свадьбах. Не удивляйся смелости моей, Раймалы-ага, – отважилась к тебе явиться с песней, с таким же трепетом и тайным страхом, как если бы сама в любви признаться я хотела. Прости, Раймалы-ага, я смелостью заряжена, как порохом ружье заветное. Хотя живу я вольно как пчела, что мед по каплям собирает. Готовилась, как тот цветок в бутоне, которому раскрыться суждено в урочный час. И этот час настал...» [6, с. 372].

Героя-музыканта отличает одухотворенная внешность, способность через музыку оказывать воздействие на внутренний мир слушателя: «Во мне все пело, я слился с хором воедино, испытывая необыкновенное, доходящее до слез чувство братства, величия, общности, точно мы встретились после долгой дороги» [7, с. 58]. Музыка «поглощает» героя в своем времени-пространстве, но этот процесс всегда созидателен. Рождается не только новая песни – происходит духовное перерождение героя: «Если ты пришла издалека, чтоб испить воды из родника, я как ветер встречный добегу и к ногам твоим упаду,

Бегимай. Если же сегодня день наипоследний мне судьбой начертан на роду, то сегодня не умру я, Бегимай. И во веки не умру я, Бегимай, оживу и снова буду жить, Бегимай, чтобы не остаться без тебя, Бегимай, без тебя, как без очей, Бегимай» [6, с. 373]. Автор смог мелодично описать состояние старого акына, увидевшего молодую акыншу. Повторы-рефрены в конце свидетельствуют о любви акына в молодой девушке. Хотя старый акын Раймалы ага понимает и принимает этот дар неба, это было страшным испытанием, несовместимое с теми общественными порядками, царившими в казахском обществе в средние века.

Мотив песенного состязания Бегимай и Раймалы-аги в плане мифа-источника тоже достаточно традиционен. Его ближайшим прототипом является состязание в игре на домбре девушки и парня (Биржана и Сары) в казахском фольклоре. Но и этот мотив трактуется писателем по-разному. В романе Айтматова акцент сделан на вдохновенном диалоге двух влюбленных.

А.Кекильбаев в повести «Баллада забытых лет» стремится показать непобедимую власть музыки, способной передать то, что неподвластно слову: *«Когда Даулет играл на дутаре, даже извечные враги прицеливались языками от удовольствия»* [8, с. 30], *«Каждый из них страдал в одиночку и по-своему. Но домбра заговорила на общем для обоих языке. Хотя и Жонеут и домбрист считали, что каждый из них непостижим для другого...»*

В душе Жонеута росла гроза. Домбра объяснила ему самого себя. Он проникся яростным недовольством. Довольно слабости! Надо крепиться, призвать волю и твердость, разбудить, встряхнуть народ!..» [8, с. 48]. *«Мелодия взывает к размышлениям, как многомудрая речь, способная указать выход отчаявшимся. Это была победа кюйши, победа над собой... Он давно пытался излить в звуках свои страдания»* [8, с. 49]. *«Домбра вернула ему себя. Не поднимая головы, он знал, что все безотрывно смотрят на него. Эта была подлинная власть. Но нужна она была лишь для одного – передать людям все пережитое, передуманное за годы странствий и за дни, проведенные в вонючей хижине. Ничего не утаивая, ничего»* [8, с. 51]. *«Что может быть прекраснее, нежели возможность открыто, без стеснения, без утайки, без страха и угрозы унижения высказать людям все скопившееся на душе»* [8, с. 55].

Музыка заставляет героя Кекильбаева не только задуматься о своей жизни, но и по-другому оценить окружающий его мир и трагизм существования в нем человека. Сила музыки в какое-то мгновение объединила всех слушающих, сделала понятным для них горе Жонеута, пробудила сострадание к нему. Музыка пробудила в каждом, кто слушал домбриста, самые высокие воспоминания: *«когда мать, нежно склонившись, пела тихую колыбельную, предназначенную только одному – ему младенцу, или вспоминается другой час – печальный час разлуки»* [8, с. 54].

Ч.Айтматов тоже не обходит тему власти музыки; для него ее сила – в способности влюбленных вдохновлять друг друга на творчество, в возможности песни напомнить человеку о чуде природы: *«И дивились люди вокруг, что такие песни слышат они, смеялись травы вокруг, дым костров стелился вокруг, и летали птицы вокруг, веселились ребята, на двухлетках вокруг скача...»* [6, с. 377].

Айтматов мастерски передает радостное слияние природы и человека, под влиянием музыки, Кекильбаев в описаниях природы ищет параллели между душевным состоянием Жонеута и состоянием природы: *«Слякотная осень подходила к концу. Степная пыль размокла, обнажила корявые корни. Казалось, ее горечь пропитала насыщенный влагой воздух»* [8, с. 59]. Безнадежность жизни, потерявшей смысл после смерти сыновей и брата, беспроглядность и горечь осени, перечеркнувшей прошедшее лето и стоящей на пороге холодной и жестокой зимы, перекликаются друг с другом.

Таким образом, мотив музыки в структуре художественного текста связан со многими мотивами, в первую очередь с мотивами Жизни, Смерти и Любви.

Музыкальный мотив в творчестве Айтматова и Кекильбаева представляет собой особую художественную категорию. Музыка становится средством реализации в художественном тексте самобытного художественного мышления, в основе которого – синкретическое восприятие Человека и Бытия. Авторы мастерски соединяют отдельные сюжетные линии, пространственно-временные мотивы, образы, а также миф и реальную художественную действительность.

Ч.Айтматов и А.Кекильбаев прибегают к музыке не только для раскрытия внутреннего мира героев, полноты авторского замысла, но и для создания художественной модели мира. Музыка также выполняет смыслообразующую функцию в архитектонике поэтического текста писателей. Авторы, с помощью музыки акцентируют что-то очень значимое в судьбах героев. Музыка поглощает слушателей, заставляет их забыть о неудачах, невзгодах, пробуждает то лучшее, на что душа человека способна. Она воспроизводит смену мыслей, нюансы чувств и настроений героев произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Магомедова Д.М. «Музыкальное» в литературе // Литературоведческие термины: материалы к словарю. – Вып. 2. – Коломна, 1999. – С. 43–48.
2. Ручьевская Е. Слово и музыка. – Л.: Музгиз, 1960. – 168 с.
3. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – Минск: Харвест, 2007. – С. 472-773.
4. Плющенко М. К проблеме музыкальности литературы: музыкальные принципы построения художественного текста // Слово – текст – смысл. – Екатеринбург, 2006. Вып. 2. – С. 42-46.
5. Тюпа В.И. Аналитика художественного. – М.: Лабиринт: РГГУ, 2001. – 189 с.
6. Айтматов Ч. Айтматов Ч. Собрание сочинений в 7 томах. Т.3. – Москва, 1998. – 432 с.
7. Айтматов Ч. Айтматов Ч. Собрание сочинений в 7 томах. Т.4. Плаха. Роман. Восхождение на Фудзияму. Пьеса. Ночь воспоминаний о Сократе. Драма. – Москва, 1998. – 496 с.
8. Кекильбаев А. Степные легенды. – М.: Художественная литература, 1983. – 462 с.

Ескертпе үшін / Для заметок

**ФИЛОЛОГИЯ НА СТЫКЕ НАУК:
ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ**

Отпечатано в издательстве “Полилингва”
«Издательство не несет ответственности за содержание авторских материалов
и не предоставляет гарантий в связи с публикацией фактов,
данных результатов и другой информации»

Подписано в печать 28.01.2023 г.
Формат 60x84 1/8. Объем 17,0 п.л.
Заказ № 3236. Тираж 200 экз.



Издательство “Полилингва” КазУМОиМЯ имени Абылай хана
050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
Тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85, вн. 21-19
E-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru