

**ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТИ**  
**ФИЛОЛОГИЯ, ӘДЕБІЕТТАНУ ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ ФАКУЛЬТЕТИ**  
**ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ ЖӘНЕ ЖАЛПЫ ТІЛ БІЛІМІ КАФЕДРАСЫ**  
**(ҚАЗАҚСТАН)**  
**АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТИ**  
**(ҚАЗАҚСТАН)**  
**ШЫҒЫС ЕУРОПА БОЙЫНША ГИСЕН ОРТАЛЫҒЫ**  
**(ГЕРМАНИЯ)**  
**НИТРАДАҒЫ ФИЛОСОФ КОНСТАНТИН АТЫНДАҒЫ УНИВЕРСИТЕТ**  
**ФИЛОСОФИЯ ФАКУЛЬТЕТИ**  
**АҒЫЛШЫН ТІЛІ ЖӘНЕ АМЕРИКАНИСТИКА КАФЕДРАСЫ**  
**(СЛОВАКИЯ)**  
**ҚАЗАҚ МЕНЕДЖМЕНТ, ЭКОНОМИКА ЖӘНЕ БОЛЖАУ ИНСТИТУТЫ**  
**(АҚШ - ҚАЗАҚСТАН)**  
**«Тіл және мәдениаралық қатынас» атты II Халықаралық ғылыми-теориялық конференциясының материалдар жинағы**



**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ**  
**КАФЕДРА ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ОБЩЕГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ**  
**(КАЗАХСТАН)**  
**КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ**  
**(КАЗАХСТАН)**  
**ГИСЕНСКИЙ ЦЕНТР ПО ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ**  
**(ГЕРМАНИЯ)**  
**УНИВЕРСИТЕТ КОНСТАНТИНА ФИЛОСОФА В НИТРЕ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ**  
**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И АМЕРИКАНИСТИКИ**  
**(СЛОВАКИЯ)**  
**КАЗАХСТАНСКИЙ ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА, ЭКОНОМИКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ**  
**(США-КАЗАХСТАН)**  
**Сборник материалов**  
**II Международной научно-теоретической конференции**  
**«Язык и межкультурная коммуникация»**

**KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY AFTER AL-FARABI**  
**FACULTY OF PHILOLOGY, LITERATURE STUDIES & WORLD LANGUAGES**  
**DEPARTMENT OF FOREIGN PHILOLOGY AND GENERAL LINGUISTICS**  
**(KAZAKHSTAN)**  
**KAZAKH UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS AND WORLD LANGUAGES AFTER ABYLAI KHAN**  
**(KAZAKHSTAN)**  
**GIESSENER ZENTRUM OESTLICHES EUROPA**  
**(GERMANY)**  
**CONSTANTINE THE PHILOSOPHER UNIVERSITY IN NITRA**  
**FACULTY OF ARTS, DEPARTMENT OF ENGLISH AND AMERICAN STUDIES**  
**(SLOVAKIA)**  
**KAZAKH INSTITUTE OF MANAGEMENT, ECONOMICS AND PROGNOSTICS**  
**(USA-KAZAKHSTAN)**  
**Collected articles of II International**  
**Scientific-Theoretical Conference**  
**«Language and intercultural communication»**

К тому же многие учащиеся настаивают на том, чтобы преподаватели следили за грамотностью их речи, потому что сейчас уже не достаточно бегло говорить на иностранном языке. Люди, владеющие языком, хотят не просто общаться, но быть востребованными как работники той или иной сферы с хорошим уровнем владения иностранным языком.

Еще одним слабым моментом при использовании коммуникативного метода обучения иностранным языкам является неуверенное владение и слабые знания грамматической системы языка. Причиной этому явления служит не столько отсутствие или уделение недостаточного внимания изучению грамматических правил, сколько бессистемное изучение этих правил. В результате этого обучающийся не в состоянии упорядочить полученные знания и, логически их не осмыслив, не может полноценно им пользоваться. Нарушается восприятие языка как системного образования, что служит препятствием для полноценного речевого общения.

Поскольку при коммуникативном методе особый упор делается на развитие речевых способностей и преодоление языкового барьера, то зачастую без усиленного внимания остаются другие не менее важные коммуникативные навыки: чтение и письмо. Из-за нехватки знаний грамматики учащиеся довольно часто не способны правильно вести переписку или же грамотно изложить свое мнение на бумаге. А сам процесс говорения настолько захватывает обучающегося, что постоянная жажда общения не оставляет времени на вдумчивое чтение и осмысление прочитанного, что ведет к однобокому знанию языка, обеднению и оскудению словарного запаса.

Несмотря на все недостатки, остается бесспорным тот факт, что коммуникативный метод на сегодняшний день дает максимальный результат овладения «живым» иностранным языком и поднимает общий уровень знания языка. Вероятно, в будущем лидирующие позиции этого метода среди других методов и способов овладения иностранным языком не будут утрачены, но произойдет переоценка значимости некоторых структур языка. Когда иностранный язык перестанет рассматриваться только с позиций потребителя (владение минимальными знаниями для выживания в незнакомой культурной среде), а станет восприниматься как способ международного полноценного общения, возможно, существенные недостатки этого метода будут устранены и будет найден оптимальный баланс между коммуникативным методом и традиционными способами обучения языку.

1. Иванова М.В. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку как передовой метод обучения // Вопросы гуманитарных наук. №2. – М., 2010. – С. 186-188.
2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культуры. – М.: Лексис, 2003. – С. 75-107.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: методическое пособие для русистов. – М.: Златоуст. 2007. – 200 с.
4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Р.А. Маткеримова

Казахстан, Алматы, КазНУ им. аль-Фараби  
raushan\_2003@mail.ru

**Ключевые слова:** формирование, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, лингвистическое мышление, экспериенциализация, аналитико-лингвистическая деятельность, мыслительные операции

В связи с прогрессирующими социально-экономическими преобразованиями в современном обществе, с расширением международных контактов, а также вхождением Казахстана в Европейское и мировое образовательное пространство на первый план выдвигаются цели и задачи обучения иностранному языку как средство межкультурной коммуникации. Иностранные языки с каждым годом играют все большую роль в нашей жизни и владение, хотя бы одним из них становится не только социальной необходимостью, но и потребностью.

В большинстве исследований по проблемам, связанным с обучением иностранному языку (в особенности, его грамматике), в качестве главной цели и конечного результата выдвигается формирование профессиональной компетенции, которую в общих чертах можно определить как совокупность знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления его профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция специалиста выступает в единстве двух ее составляющих – коммуникативной и лингвистической компетенций, т. е. лингвистического мышления.

Под развитием лингвистического мышления понимается постепенное, все более углубляющееся осмысление обучающихся сущности языковых явлений, их закономерностей, их внутренней связи; осознание того, что существуют разные системы понятий, сквозь которые может восприниматься действительность, разные способы оформления мысли, различные тончайшие отношения между формой и значением. Такое осознание возможно только на основе сравнения родного, языка, на котором говорим и чужого языков. Содержание лингвистического мышления зависит от содержания речевой и грамматико-обучающей деятельности, выступающих в качестве продукта названных типов мышления, и включает несколько компонентов. Одним из компонентов содержания указанного типа мышления является грамматическая компетенция. Данная компетенция выражает способ экспериенциализации (экспериенциализация (фр. exteriorisation – обнаружение, проявление, от лат. exterior – наружный, внешний) – означает переход действия из внутреннего во внешний план) лингвистического мышления в речевой деятельности обучаемого, а также являются одним из результатов формирования данного типа мышления.

Одной из целей деятельности каждого преподавателя должен быть поиск оптимальных вариантов для реализации данного положения в процессе обучения. «Объектом» в нашем случае является иностранный язык. Если применить это значение в формуле С.Л. Рубинштейна, то под «новыми связями» следует понимать все

многообразие, которое постигается обучающимися внутриязыковых и межъязыковых связей. Корнем процесса познания должен являться в данном случае принцип сопоставления сходного и противопоставления контрастного в языках. В результате обучающиеся приобретают качественно иное видение языка, в частности, русского языка.

Вспомним знаменитое изречение И.В. Гете «Wer eine Fremdsprache nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen» («Тому, кто не знает ни одного иностранного языка, неведом и его собственный»). Великий поэт и философ имел в виду, что в связи с сопоставлением языков мы задаемся вопросами, которые не пришли бы нам в голову по отношению к каждому из них в отдельности; углубляясь в познание чужих языков, мы постепенно начинаем смотреть другими глазами и на свой родной язык, и учимся замечать и ценить те его явления, которые раньше ускользали от нашего внимания. Итак, сопоставительный подход позволяет обучающимся лучше осознать свой родной язык и повысить уровень практического владения им.

Формирование новых понятий при изучении и сопоставлении языков происходит поэтапно: либо от частного к общему, либо от недифференцированного общего к частному, конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному. Для того чтобы обучение носило истинно развивающий характер, преподаватель должен уметь не только управлять процессом усвоения знаний извне, но и обеспечивать рациональное самоуправление и саморегулирование в процессе обучения. Причем «учебное самосознание» предполагает не только знание обучающихся рациональных правил самостоятельной работы (хотя это и является одним из важнейших условий). Обучающийся должен уметь подчинять свои познавательные процессы поставленной перед ними задаче и выбирать наиболее эффективные способы для решения этой задачи. Так, например, если стоит задача обобщить сходные явления в двух языках, то необходимо проанализировать эти языковые явления, выделить и затем синтезировать то существенное, что характеризует их структуру, отвлекаясь от несущественных сторон (конкретных способов оформления), т.е. необходимо воспользоваться эффективными приемами обобщения и отвлечения. Приведем известное изречение К.Д. Ушинского: «... от сравнительного изучения языков проистекает значительная польза для развития ума». Каждый преподаватель иностранного языка должен в своей практике систематически обращаться к сопоставлениям и обобщениям и вести работу по формированию у обучающихся лингвистического мышления, интеллектуальных умений особого рода, относящихся к успешному выполнению умственных операций. Такие умениярабатываются в процессе упражнений. Однако, в отличие от навыков, они не проходят стадию автоматизации, и каждый раз, когда приводится в действие то или иное умение, это осуществляется при полном осознании, как самой задачи, так и тех способов, с помощью которых она решается. В результате достаточно длительного формирования приемов умственной деятельности в процессе обучения у студентов возникает стойкая потребность в реализации своего мышления. Причем такая потребность формируется наилучшим образом при условии, если студент не просто пользуются готовыми приемами рационализации учебного труда, предложенными преподавателем, но также и приемами, открытыми ими самостоятельно. Таким образом, для успешного протекания процесса формирования лингвистического мышления необходимо также соблюдения ряда условий, а именно:

1. Наличие установки обучающего на целенаправленное овладение обучаемыми полными представлениями о соотношении «форма-значение» в языке; Например: Французское прилагательное *aigu* и русское прилагательное *острый* выступают как словарные эквиваленты, которые могут быть использованы при переводе во многих контекстах. Например, *острый угол* – *angle aigu*, *острая боль* – *douleur aiguë*; *острый кризис* – *une crise aiguë*. Студент, стремящийся использовать прежде всего такие словарные эквиваленты, столкнется со случаями, когда это невозможно. Так, французскому выражению *une voix aiguë* в русском языке будет соответствовать пронзительный, резкий голос (острый голос по-русски не говорят). Напротив, русскому острое положение во французском соответствует *situation critique, tendue*, но не *aiguë*. В этих словосочетаниях словарный эквивалент *aigu* – острый не подходит, и студент должен использовать контекстуальные эквиваленты: *aigu* – пронзительный, резкий; *острый* – *critique, tendu*. При этом контекстуальный эквивалент *tendu* – напряженный совпадает со словарным эквивалентом. Соответствие *tendu/ острый* не совпадает с обычными словарными эквивалентами русского и французского слов. Первый тип эквивалента назовем *прямым*, или *дословным*, второй – *недословным* или *измененным*, или *синонимом* – напряженное, последнее переводится дословно, словарным эквивалентом *tendue*. Вот почему иногда говорят, что в случае трудности при переводе, например, с русского на французский язык, нужно сначала перевести с русского на русский, а потом переводить на французский язык (то есть, найти в русском языке синоним, который уже дословно переводится на французский язык).

2. Соотношение языковой и внеязыковой действительности: Термины, характерные только для одной какой-либо страны. В этом случае термин выступает одновременно и как реалия. Так, например, слово *hexagone* – шестиугольник вначале появилось как термин в учебниках географии для обозначения территории Франции, карты которой вписывается в почти правильный шестиугольник. Затем оно перешло в общественно-политическую лексику и стало выступать как реалия.

3. Термин *politique d'austérité (de rigueur)* – политика (строгой) жесткой экономии свойствен не только французской действительности, но и отражает экономические проблемы, общие для ряда европейских стран; в Казахстане он не используется. Перевод слов-реалий русского языка: Заемствования – *perestroika, glasnost, sputnik*, либо в эквивалентном переводе: *refonte, restructuration* – перестройка, *transparence* – гласность, *satellite* – спутник. В первом случае их перевод с французского языка не представляет трудности. Во втором случае следует учитывать многозначность французских эквивалентов: *-refonte* – передел, коренные изменения, *transparence* – безупречная репутация (политического деятеля), полная ясность в каком-либо вопросе. Следовательно, необходимо уметь распознать значение соответствующей реалии во французском тексте, с тем, чтобы найти ее русский эквивалент.

ем процесса контрастного языка.  
нег eigenen»  
ософ имел в голову по- начинаям  
ые раньше  
ознать свой от частного к подлинно  
х уметь не  
правление и  
лько знание  
их условий).  
и задаче и  
на обобщить  
ть и затем  
ных сторон  
общения и  
проистекает  
й практике  
учащихся  
выполнению  
авыков, они  
умение, это  
решается. В  
обучения у  
формируется  
ионализации  
льно. Таким  
димо также  
авлениями о  
лагательное  
в многих  
reprise aiguë.  
нями, когда  
тветствовать  
ложение во  
и эквивалент  
изительный,  
овпадает со  
тивалентами  
ой – и е д о с  
ектуальным  
чему иногда  
ко сначала  
ском языке  
одной какой-  
hexagone –  
анции, карта  
литическую  
и не только  
ки стран; в  
ka, glasnost,  
тель, satellite –  
уче следует  
ansparence –  
довательно,  
бы найти ее

4. Специфика лексического и грамматического значения, содержащегося и выражаемого в слове. Например, Русское предложение: В организации насчитывается 50000 членов можно перевести на французский язык словесно: Dans l'organisation on compte 50000 adhérents, но чаще эта мысль по-французски выражается иначе: L'organisation compte 50000 adhérents. Здесь русскому обстоятельству (в организации) соответствует подлежащее, непереходному глаголу (насчитывается) – переходный глагол (compte).

Для организации работы по формированию лингвистического мышления и усиления ее мотивационного обеспечения, а также в целях достижения интенсивности интеллектуального развития необходимо актуализировать следующие аспекты в процессе обучения иностранному языку:

1. Направленность на осознание учащимися лексико-грамматических значений;
2. Усилить внимание к формированию положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями;
3. Ввести дополнительные креативные задания, способствующие осознанному усвоению лингвистических знаний и умений.

Данный подход позволяет развивать лингвистическое мышление обучаемых с учетом их индивидуальных особенностей, а также повышает их познавательный потенциал, который выражается в проявлении познавательной активности, в развитии мобильности, оперативности, доказательности ума.

Таким образом, средствами иноязычного образования решается актуальная задача запуска механизма саморазвития обучаемого, перехода источника интеллектуального развития внутрь. Следовательно, целенаправленное формирование лингвистического мышления обучающихся обеспечивает их интеллектуальное развитие, проявляющееся в сформированности системы мыслительных операций, в системности, аргументированности, мобильности аналитико-лингвистической деятельности и осознанном осуществлении лингвистических операций.

1. Криворотова Э.В. Теоретические основы формирования лингвистического мышления учащихся на уроках изучения грамматики – Саранск: Мордовиястат, 2006.
2. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Язык и личность: учебное пособие. – Харьков: ХГУ, 1991. – 81 с.
3. Ерчак Н.Т. Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Минск, 1978. – 23 с.
4. Криворотова Э.В. Лингвистические знания и умения в системе работы по формированию лингвистического мышления учащихся / Научные труды МПГУ. Серия «Суммарные науки». М., 2006). – С. 77-80.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
6. Ячикевичюс А.И. Психология формирования многоязычия: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Вильнюс, 1970. – 34 с.
7. Brunot Ferd. La pensee de la langue. – P., 1936. – P. 11-18.

## О РОЛИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Мукаева А.У.

Казахстан, Алматы, КазНУ им. аль-Фараби  
aka\_mk@mail.ru

*Ключевые слова: коммуникативная направленность обучения, письменная речь, объем языкового материала, типы упражнений, самостоятельная работа*

В последние годы большое внимание уделяется коммуникативной направленности обучения иностранному языку и, в связи с этим, не всегда оправданному акцентированию таких аспектов как говорение и аудирование в ущерб письму и письменной речи. В сравнении с английским языком французский язык более сложный в плане усвоения его фонетической системы и грамматической структуры. В этой связи повышение эффективности обучения французскому языку во многом зависит от хорошего уровня владения навыками и умениями письменной речи.

На продвинутых этапах обучения нельзя не учитывать и практическую значимость письменного речевого общения в свете современных средств коммуникации, таких как электронная почта, интернет и т.д. В последнем случае письмо как вид речевого общения развивается на основе только аутентичного материала. Зарубежные стажировки студентов, магистрантов и молодых ученых предполагают умения делать записи на иностранном языке, составлять и заполнять анкеты, писать заявление о приеме на учебу или работу, писать краткую или развернутую автобиографию, писать личные или деловые письма, употребляя нужную форму речевого этикета носителей языка, в том числе и форму делового этикета.

Письмо и письменная речь в методике обучения иностранному языку выступают не только как средство обучения, но все более как цель обучения иностранному языку. Письмо – это технический компонент письменной речи. Письменная речь наряду с говорением представляет собой, так называемый продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в функции определенного содержания графическими знаками. Психофизической основой письменной речи является взаимодействие двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов. Опора на все анализаторы в обучении иностранному языку дает значительно больший эффект. По данным психологов, услышанный материал усваивается на 10 %, увиденный на 20 %, услышанный и увиденный на 30 %, записанный на 50 %, при проговаривании на 70 %. Психологи считают, что базой письменной речи является устная речь. Говорение, и письмо можно проследить от замысла (что говорить) к отбору необходимых средств (какие необходимы слова, как их сочетать в высказывании) и до реализации замысла средствами языка устно или письменно [1: 160].