

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE REPUBLIC OF  
KAZAKHSTAN

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им.АЛЬ-ФАРАБИ  
ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ  
KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY NAMED AFTER AL-FARABI

ФИЛОЛОГИЯ ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ ФАКУЛЬТЕТІ  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ  
FACULTY OF PHILOLOGY AND WORLD LANGUAGES

ОРЫС ФИЛОЛОГИЯСЫ ЖӘНЕ ӘЛЕМ ӘДЕБИЕТІ КАФЕДРАСЫ  
КАФЕДРА РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
DEPARTMENT OF RUSSIAN PHILOLOGY AND WORLD LITERATURE



**Международная научно-практическая конференция**  
**«Русский язык и литература в современном**  
**образовательном пространстве: теория и практика»**

**«Қазіргі білім беру кеңістігіндегі орыс тілі және әдебиеті:**  
**теориясы мен әдістемесі» атты**  
**Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференциясы**

**International scientific-methodological seminar**  
**«Russian language and literature in the modern educational space:**  
**theory, practice, technique»**

Алматы  
«Қазақ университеті»  
2018

УДК 80/81(063)  
ББК 81.2 Рус -923  
Қ 22

**Редакционная коллегия:**

член-корреспондент НАН РК, доктор филологических наук, профессор  
*Б.У. Джолдасбекова*  
зам.заведующего кафедрой по учебно-методической и воспитательной работе  
*Ж.А. Баянбаева*  
*Е.Б. Чекина*

«Қазіргі білім беру кеңістігіндегі орыс тілі және әдебиеті: теориясы мен әдістемесі:  
**Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференциясы**» = «Русский язык и  
литература в современном образовательном пространстве: теория и методика»:  
**Международная научно-методический конференция** . - Алматы: Қазак  
университеті, 2018. – 211 с.-қазақша,орысша

ISBN 978-601-04-1544-7

Предназначен для филологов, специалистов гуманитарного профиля,  
преподавателей, докторантов, магистрантов филологических специальностей.

80/81(063)

УДК

ББК 81.2 Рус-923

*Рекомендовано Ученым советом факультета филологии и мировых языков*

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</b>	
<i>Абаева Ж.С.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ	5
<i>Abdilda D.M., Bayanbayeva Zh.A.</i> GENRE AND STRUCTURAL FEATURES OF THE NOVEL "IN THE CITY OF VERNIY"	9
<i>Abdullayeva Zh.T.</i> ROLE OF LITERARY TRANSLATION IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS	13
<i>Афанасьева А.С., Кайырбек М.Н.</i> МЕТОДИКА РЕКОНСТРУКЦИИ АРХЕТИПА «ДОМ» В ТРИЛОГИИ И. ШУХОВА «ПРЕСНОВСКИЕ СТРАНИЦЫ»	18
<i>Байсалова Х.М.</i> ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГИПЕРТЕКСТА	22
<i>Бахтикиреева У.М., Кремер Е.Н., Синячкина Н.Л.</i> РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА И РУССКОЯЗЫЧНЫЙ АВТОР С ПОЗИЦИЙ М.М. АУЭЗОВА И О.О. СУЛЕЙМЕНОВА	27
<i>Жаксылыков А.Ж., Алысбаева Т.</i> АРХЕТИП ПУТИ В ПОВЕСТИ АНУАРА АЛИМЖАНОВА «ДОРОГА ЛЮДЕЙ»	34
<i>Ибраева Д.С., Салханова Ж.Х.</i> ТЕМА ДЕТСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.П. ШУХОВА	40
<i>Kazybek G.K., Kazybek A.K.</i> TRANSLATION WORKS OF TUMANBAI MOLDAGALIEV	43
<i>Какишева Н.Т.</i> К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И ПРОСТОРЕЧИИ	49
<i>Кыинова Ж.К., Ахметжанова А.И.</i> СТАРОСЛАВЯНСКАЯ ЛЕКСИКА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	54
<i>Коваленко А.Г.</i> ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 60-80-Х ГГ. XX ВЕКА (В ПОИСКАХ МЕТОДА)	59
<i>Кротова Д.В.</i> ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ПРИНЦИПЫ И КЛАССИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОЭМЕ ВЕН. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ»	64
<i>Lomova E.A., Bayanbayeva Zh.A.</i> THE ISSUE OF THE PERCEPTION THE RUSSIAN POETRY OF WESTERN SLAVIC STUDIES	69
<i>Мейрамгалиева Р.М.</i> ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА	73
<i>Джолдасбекова Б.У., Мырзабек А.</i> РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ В РАССКАЗАХ В. ШУКШИНА	79
<i>Сабирова Г.Б., Шанаев Р.У.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ КАЗАХСТАНА	83
<i>Сарсекеева Н.К.</i> МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПОВЕСТИ О. БОКЕЕВА «СНЕЖНАЯ ДЕВУШКА»	88
<i>Томанова Н.М., Алдабергенкызы Л.</i> КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА	93
<i>Хайрушева Е.Е.</i> ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИДИОСТИЛЯ	100
<i>Шарапиденова А. Т.</i> О ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ НАЧИНАТЕЛЬНОСТИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНО – ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	105
<b>ОБЩИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b>	
<i>Абишева Р.Б., Кальменова Р.К., Кемелова Г.М.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗАХСТАНЕ	108
<i>Александрова О.И.</i> О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	112
<i>Алиева С.Б.</i> ИСТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КАЗАХСТАНЕ В ДОКУМЕНТАХ XIX ВЕКА	116
<i>Джолдасбекова Б.У., Сарсекеева Н.К.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	123
<i>Григорьева И.В., Туманова А.Б.</i> ИЗУЧЕНИЕ МОДУСНЫХ СМЫСЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	127
<i>Гусман Тирадо Рафаэль</i> КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ЕЕ СООТВЕТСТВИЯ В ИСПАНСКОМ	132
<i>Ли В.С., Туманова А.Б.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ	

СЕМАНТИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	137
<i>Когай Э.Р.</i> ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	141
<i>Муминов С.О.</i> КАТЕГОРИЯ КОМИЧЕСКОГО В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ	148
<i>Синячкин В.П.</i> КАК РУСИСТ РУСИСТАМ: КОРОТКО О ВАЖНОМ (К ВОПРОСУ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ)	153
<i>Таттимбетова К.О., Таттимбетова Ж.О.</i> ТВОРЧЕСТВО И. ЩЕГОЛИХИНА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	157
<i>Утепова Р.И., Туманова А.Б.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ФРАГМЕНТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ	164
<b>РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ</b>	
<i>Абилхасимова Б.Б., Тлеубай Г.К.</i> НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	169
<i>Алтаева А.Ш.</i> КОММУНИКАТИВНОЕ ЗАДАНИЕ И КУЛЬТУРА РЕЧИ В АСПЕКТЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	177
<i>Амирова Ж.Р.</i> ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ КАДРОВ ПО ПРОГРАММАМ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ, КУЛЬТУРНОГО И КОНФЕССИОНАЛЬНОГО СОГЛАСИЯ	181
<i>Атембаева Г.А.</i> РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	187
<i>Vaigushikova A.M.</i> TEXT AS AN EDUCATIONAL TOOL OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING	192
<i>Джаламова Ж.Б.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ	195
<i>Мухамадиев Х.С., Енсебай Г. Е.</i> КОМПОЗИЦИОННО-СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА И ВИДЫ ИНФОРМАЦИИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА	200
<i>Сансызбаева С.К., Сагатова С.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	206
<i>Туребекова Р.С.</i> ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	211
<i>Чекина Е.Б., Жаппаркулова К.Н.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ВОПРОСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	216
<i>Yuryev A.N., Mogilevskaya N.M, Mirzabayeva Zh.K.</i> WAYS OF INFORMATION DEVELOPMENT IN THE SCIENTIFIC - TECHNICAL TEXT «TYPES OF COMPUTERS»	221
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b>	
<i>Адскова Т.П.</i> СТРАТЕГИИ COLLABORATIVE LEARNING КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	226
<i>Абдугаппарова Р.М., Муриенко А.С., Амандыкова С.Х.</i> ПОИСК ИДЕЙ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ	231
<i>Аманбаева Ю.К.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	234
<i>Брагина М. А., Синячкин В. П.</i> ПРИНЦИП «ОТКРЫТОЙ» МЕТОДИКИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	239
<i>Какильбаева Э.Т.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	242
<i>Павлова Т.В.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	247
<i>Smatayev N.K.</i> NEW ITERATION OF THE INTERACTIVE TECHNOLOGIES USE IN THE PROCESS OF EDUCATION	252

## **ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Ж.С.Абаева**

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

### **ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ**

Логика развития научного познания проявляется в системности, преемственности разных направлений. Соответственно, изучение языка характеризуется развитием и сменой различных подходов к нему. Один из них, антропоцентризм, обусловил актуализацию функционального подхода к изучению языка, при котором изучение языковых единиц и образований происходит с учетом их роли и назначения в развитии человеческой личности. «Функциональной» В. Матезиус называл такую грамматику, которая исходит из потребностей говорящего. Взаимная связь системно-структурного и функционального подходов к языку позволяет глубже познать сущность изучаемого объекта.

Надо отметить, что функциональный подход к языку появился не на пустом месте. Рассматриваемые аспекты грамматики затрагивались в работах А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и др. Исследователи обращали внимание на особенности языка с позиций функциональной грамматики. В 1925 году В. Матезиусом была прочитана лекция «Новые течения и тенденции в лингвистических исследованиях», в которой была обоснована правомерность выделения особого направления в лингвистике, названного им «функциональным». «В противоположность традиционной интерпретации форм, современная лингвистика принимает значение, или функцию, за свой отправной пункт и пытается обнаружить, какими средствами оно выражено. Это и есть точка зрения говорящего или пишущего, который должен находить языковые формы для того, что он хочет выразить [1, 6].

Концепция А.Потебни, отталкивающаяся от мыслительного содержания к его языковой категоризации, связанной с формой как способом представления «внеязычного содержания», была в основном функциональной [2].

Синтаксическая теория А.А. Шахматова, по своим основным исходным положениям являющаяся функциональной и занимающаяся изучением «способов обнаружения мышления в слове», соотносит мыслительную структуру с односоставной или двусоставной синтаксической структурой предложения. В грамматическую структуру он включает разноуровневые средства. Так, в категорию повелительного наклонения были вовлечены не

только соответствующие спрягаемые формы глагола, но и другие элементы: молчать! Пошел вон! Цыц! Стоп! [3].

Л.В. Щерба обосновал различие между «пассивной» и «активной» грамматикой, исходящей из семантической стороны» и «ставящей вопрос о том, как выражается та или иная мысль [4].

Специфика функционального подхода к изучению языка состоит в том, что объект рассматривается через его функции, потенциальные или реальные, а также особенности его функционирования, взаимосвязи со средой. «Функционирование языковых единиц понимается нами как обусловленное строем языка и актуализируемое в речи взаимодействие разноуровневых элементов языковой системы и среды». Акцентирование внимания на функции позволяет объединять языковые средства разных уровней на основе общности их назначения в речи. Применение комплексного, интегрирующего подхода осуществляется благодаря такой основе, как семантическая категория грамматики и семантическая функция. Возникает вопрос, уместается ли изучение разноуровневых языковых элементов в рамки грамматики? Строй языка не существует как абстрактный «чисто грамматический каркас» [4]. Он включает грамматические единицы вместе с их лексическими репрезентациями. Функционирование единиц строя языка – грамматических форм, синтаксических конструкций и «строевых лексем» – осуществляется при взаимодействии с элементами внутриязыковой и внеязыковой среды. Изучение данного взаимодействия расширяет грамматику, при этом не противоречит существующему пониманию ее сути, поскольку внимание сосредоточено на категориальной основе языкового строя.

Функциональный подход к изучению языка дает возможность исследовать объекты в процессе их функционирования, жизнедеятельности. Рассмотрение языка под данным углом зрения улучшает понимание внутренней структуры языка как системы. Можно утверждать, что функция представляет собой системообразующий фактор.

А.В. Бондарко, определяя суть функциональной грамматики, указывал на ее ориентированность на описание закономерностей и правил функционирования грамматических единиц, участвующих в передаче содержания высказывания при взаимодействии с единицами разных уровней языковой системы. Кроме того, он обращал внимание на то, что данная грамматика включает описание функций языковых элементов не только от средств к функциям, но и от функций к средствам.

Концептуальным основанием модели функциональной грамматики А.В. Бондарко является треугольник: семантическая категория, функционально-семантическое поле и категориальная ситуация. Между ними существуют сложные отношения взаимообусловленности.

В основе понятия семантической категории лежит теория понятийных категорий, рассматриваемая учеными О. Есперсеном и И.И. Мещаниновым. Понятийная категория является универсальной благодаря ее применимости

ко всем языкам. Следовательно, она имеет внеязыковой характер, однако при этом соотносится с лингвистическим значением. Поскольку семантическая категория не относится к одному какому-то уровню, она трактуется как комплексная категория. Под семантической категорией А.В. Бондарко понимает систему разноуровневых языковых средств, взаимодействующих для выполнения определенных семантических функций. Так, темпоральность является категорией, объединяющей различные языковые средства выражения времени – временные формы глагола, причастия/деепричастия, синтаксические конструкции (например, сложносочиненные предложения или сложноподчиненные предложения с придаточными времени), лексические средства (сейчас, только что, в воскресенье и пр.). При этом морфологическая категория рассматривается как исходный пункт для выделения семантической категории в языке. Она играет роль центра, ядра. Основанием для выделения данных категорий является речь, потребность говорящего отразить в процессе общения разные аспекты внеязыковой действительности и его оценку этой действительности.

Функционально-семантическое поле рассматривается как языковое воплощение семантических категорий в упорядоченном множестве разноуровневых средств и их функций. Иными словами, в основе каждого функционально-семантического поля лежит определенная семантическая категория – семантический инвариант, объединяющий разноуровневые средства и обуславливающий их взаимодействие. Понятие «поле» подразумевает идею пространства и идею взаимодействия элементов, относящихся к центральным или периферийным компонентам поля, представляющих собой определенную упорядоченность, иерархию. Их объединяет не только сходство значения, но и соотносительность функций. Целостность характеризует поле с семантической точки зрения, со структурной же стороны – разнообразие, разнородность средств. Таким образом, функционально-семантическое поле – билатеральное парадигматическое единство, план содержания которого – определенная семантическая категория в ее языковой интерпретации, а план выражения представлен системой языковых средств, служащих для ее выражения. Выделение в рамках функционально-семантического поля центра и периферии позволяет осмыслить правила выбора той или иной языковой единицы в конкретных актах речи. Зная, что есть центральные (главные, основные) и периферийные (менее типичные, второстепенные) средства, говорящий использует сознательно те или иные из них в соответствии с типом и ситуацией речи.

Выделяются такие поля, как аспектуальность, временная локализованность, таксис, темпоральность, залоговость, персональность, субъектность, объектность, качественность, количественность, обусловленность и т.д.

Проекцией поля на высказывание является категориальная ситуация, которая понимается как базирующаяся на определенной семантической

категории и соответствующем поле типовая содержательная структура, варианты которой выступают в конкретных высказываниях. Анализ категориальной ситуации тесно связан изучением речевой деятельности говорящего/пишущего. Категориальная ситуация является родовым понятием, по отношению к которому аспектуальные, темпоральные, качественные, локативные и др. ситуации являются понятиями видовыми. Среди категориальных ситуаций, совмещенных в передаваемой высказыванием общей сигнификативной ситуации, выделяется доминирующая категориальная ситуация – наиболее существенный и активный элемент из семантических, формирующих смысл. Остальные семантические элементы составляют фон. Так, в высказывании *Дай мне книгу!* доминирующая императивная ситуация сочетается с дополнительными – темпоральности, временной локализованности, аспектуальности, персональности, субъектности. Высказывание может включать в себя и несколько категориальных ситуаций, играющих существенную роль в его содержании и не претендующих на статус единственной категориальной доминанты.

Анализ категориальной ситуации расширяет понятийную систему, используемую в грамматических исследованиях. При использовании данного понятия «формоцентрическая» ориентация описания языкового материала дополняется семантическим описанием содержательных структур, выражаемых различными средствами высказывания.

Современный функционализм ни в коей мере не противопоставляется традиционной структурной лингвистике, а дополняет и расширяет ее горизонты. Изучение уровневой структуры языка предполагает абстрагирование от реальной жизни языка, рассмотрение его как неподвижной, статической системы. Переход к изучению активной, динамической системы языка приближает к реальным условиям его функционирования. В речи говорящий сталкивается не с уровнями языка, а с правилами отбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые, по его мнению, более всего подходят для данной ситуации.

#### *Литература*

1. Mathesius V. Nove proudy a smery v jazykovednem badani // Z klasickeho obdobi Prazske skoly 1925-1945. Cesk.akad.ved. Prameny ceske a slovenske lingvistiky. Rada ceska. – Praha., 1972. P. – 5-17.
2. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – М.,1958. – 536 с.
3. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – 2-е изд. – Л., 1941. – 620 с.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С.24-39.
5. Бондарко А.В. (отв. ред.) Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
6. Бондарко А.В. (отв. ред.) Теория функциональной грамматики. Темпоральность, модальность. – Л., 1990. – 264 с.
7. Бондарко А.В. (отв. ред.) Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. – СПб: Наука, 2006. – 229 с.



**D.M.Abdilda, Zh.A.Bayanbayeva**  
*Kazakh national University  
named after al-Farabi (Almaty)*

## **GENRE AND STRUCTURAL FEATURES OF THE NOVEL "IN THE CITY OF VERNIY"**

At the end of the 50s Dmitriy Snegin began work on the novel "In the city Verniy", which originally consisted of three books: "At World's End" (1959), "We are from the Jetisu" (1970) and "Through our hearts" (1979). In an interview with Vladimir Vladimirov writer revealed the reason for the writing of this epic: "Once our neighbor have died. Typically, such a grandfather. Bosom friend of my father. He knew well all revolutionaries ... Pavel Vinogradov. The sign was a Tokash Bokin. Then it was perceived as the most common ... Humble. Careful ... no, not a bolshevik. As if to the Left SRs belonged ... <...> And at the funeral it became clear that for this old man, of Pavel Vinogradov, for Tokash Bokin, other people were driven business truly epic ... <...> And then, and my heart so sick at the thought that burst hour - leave us all of life forever, and nobody after us try to humanly cherished, not protocol to fix everything that was alive generations of our fathers and grandfathers ... <...> and not just anywhere, but here, on my native land Jetisu! That's the problem. And not to plane Semirechensk version of "Quiet Flows the Don". Or bloat Semirechenskytype "Debacle" ... "[1, 211].

In this lengthy quotation - a response to critics of the time such as Yu Plashevskiy, Kogan and others, who argued that D.F. Snegin when writing his epic followed the traditions of the above-mentioned writers. Snegin clearly understood the complexity of the implementation of the plan. His chosen genre allowed art to understand the historical past of the city is true, the events of the revolutionary years. In Soviet literature of the time the novels of this type have been devoted to the revolution and civil war, twenties, collectivization and its genre forms are historical and revolutionary. Perhaps the biggest disadvantage was that the problem-thematic range and the time-space of these works remained narrow, affecting only the social conflicts of the revolutionary time, the period of preparation and accomplishment of the revolution. But, on the other hand, the authors sought to show not only the activity of the masses, the power of revolutionary ideas that transform society in the spirit of socialism, but also historically accurate to reproduce the process of formation of a new personality, to reveal the moral sense of their ideals, to prove that the only goal and the high purpose of man - in the service of the good of the people to realize the need for regularity and appearance at all times, the characters, the meaning of life is determined not selfish interests but to serve people, altruism.

D. Snegin realized enormously large and difficult work of collecting and studying the materials described era. Adopted writer installed on the accuracy of the factual (whether this description streets Old Faithful or episodic portrait of the hero), he knew of creative processing techniques have helped the writer of the

document to re-create with the help of the author's imagination, historical scenes and events. The plot in all three books is based on a genuine connection and interpenetration has been restated in documentary sources, and the fact that, while maintaining the appearance of the real is a fiction writer or a creative interpretation of the documentary background to events. Such a merger is so organically, that only a good knowledge of the real facts allows you to distinguish between the methods of representation. Fictional characters and real historical figures, not only are the heroes of the story, but also to come into contact with each other according to the author.

As Prince A. Bolkonsky and Kutuzov in "War and Peace" Tolstoy, Peter and Brovkin family in the novel A. Tolstoy "Peter", and Gregory Melekhov Podtyolkov, Kudinov, Ermakov in "Quiet Flows the Don" Sholokhov, fictional characters D.F.Snegin Tamyr Asylbek Oralbai and Ivan Kiyankin, teacher Alexander Lidina, prototypes of which were the two well-known revolutionary Verny A. Kocharovskaya and L. Aleksandrov, Aigul wife of Estay, from alash orda Sarymolda Kokenov, a prototype of which a secret agent detective department named Kara Abdilda Kâken with historical characters Pavel Vinogradov, Tokash Bokin, Jacob Szydlow and many others involved in the real historical events. It is no coincidence after the release of the novel "The city Verne" readers debated prototype characters and fictional characters Estay Asylbekov seen concrete historical personality. In the readers' conference an old veteran, "I assured that he personally knew Asylbekov and then that Asylbekov, in the thirty-seventh year, fell victim to Stalin's cult of personality ..." [1, 266]. The writer himself polemically stated: "... But it stake of fictional characters, they are I do not have. I repeat, perhaps, except for the smallest ... " [1, 266].

The illusion of artistic credibility and creates a variety of options ratio artistic writing techniques and documentary text. Author's description continues quote documentary source, or, conversely, an excerpt from the document precedes copyright explanation of the quote is an artistic frame. The document is available in some places retold, which gives the product of the spontaneity of live narration of the events and heroes. Despite the ideological task, dictated by the laws of the genre of the historical-revolutionary novel, D.F. Snegin builds a story by all the canons of classical realist novel. The trilogy focuses on the formation of a new type of person, so along with the problem of the people and the country's fate raises the question of human destiny, the individual, i.e. the ratio between the historical events and the life of the individual is stored in a familiar, traditional proportions, and this has allowed the writer to adequately use the techniques of "family romance". On the other hand, in the novels it tells about real, historical events that took place in Verny and the surrounding area in 1913-1921's, so the writer introduces in the plot a large number of events (more than 200 actors), which gives the narrative an epic breadth and monumentalism. Epic also said in the beginning of gravity of the writer to the thorough description of the event, rather than the analysis of the essence of what is happening. Features topicality manifested in the increased attention to the event-author of the narrative.

Novelist elect outwardly restrained, emotionally stingy style of the narrative, uses almost subtext psychology, in which the basic principle of self-discovery becomes a hero, giving preferential attention to artistic detail, which carries out cultural features in a visual form is a historic moment, and national character. D. Snegin along with abovementioned challenges facing them in the course of work on the trilogy, paid great attention to the problem of creation of artistic biography of Pavel Vinogradov. As acknowledged by the writer himself, he thought of his characters "just like the real ones. <...> With few exceptions <...> all-all the characters – people from reality itself. They charged her energy. With them I lived and live in the same edge. In the Seven Rivers. And this is where most of the energy of each. <...> Of course, I could not be familiar with Pavel Vinogradov, the protagonist of "the faithful". He died in the thirty-second year. But I have seen and heard Vinogradov. I was then under twenty. I am familiar with his family " [1, 264].

From these "knowledge" and "dating" was born in moderation romanticized hero with "ordinary biography in an extraordinary time," the man with the dramatic fate, which played a crucial role in the accomplishment of the revolutionary transformation of one of the national borderlands huge Russian Empire. In this context, the significant title of the first book of the trilogy – "At World's End." For Pavel Vinogradov, the indigenous people of Pskov, working Putilov plant in St. Petersburg, re-link to the south, in the "Asian prairie" is associated with the "edge of the world": "How to live in these inconceivable desert and wilderness lands" first narrative phrase takes us into the thick of event 1913: "rainy night Pavel Vinogradov escaped from exile" [2, 33], in addition, it is accompanied by the author's extra-textual commentary, which reported biographical information, "Pavel Vinogradov (1889-1932) – one of the heroes of the novel, active fighter for Soviet power in the Seven Rivers. Born in the village Gridnino Pskov province. The son of a poor peasant, was underherdsman, coachman in a brick factory. After finishing school he worked as a teacher's rural teacher, then studied at the Pedagogical Institute in St. Petersburg. In 1911, he worked at the Putilov factory, where he joined the underground Bolshevik organization. During the revolutionary work he was exiled to the Tomsk province. In 1913 he escaped from exile. He was caught, forwarded to settle in the city Faithful "[2, 535-536]. These protocol-specific, credible references writer gives almost every historical character as they appear in the story. The motif of "end of the world" grows, acquires new details in the narrative appears the motive of "unknown place" as the final destination of escorting exile: the Karakum sands, Naryn region, Semipalatny. The hero does not know that "a secret order from St. Petersburg, received here in advance, it is politically dangerous for the criminal empire, offered on foot to transmit to settle in the city faithful under police supervision" [2, 33], i.e. the faithful marked as the end path. Dmitry Snegin here beats the semantics of the word and gives it a social status. Hero perceives it as "the end of the dream, and, where the hero consciously intended to devote his life."

The motive of the meeting with the faithful becomes the leading further narration. Perception Vinogradov seen romantically: "On the twenty-seventh day way Vinogradov saw something that just could not believe it. Ahead - the south - rose, embracing half the sky, mountains with snowy peaks sharply defined and subtle at the foot. The mountains looked like a giant wave of bizarre. It's like a long time ago, when in place steppes lapped vast ocean, the mighty tree somewhere rolled from north to south and typing irresistible impetuosity on the Siberian plains, suddenly hit the sky region, violently reared and so it froze, petrified, turned into this powerful, fabulously beautiful mountain range" [2, 39]. Symptomatic appearance of the motif that the hero feels returnees "in the dear home after a long and difficult journey" [2, 40].

The main role in the image of a young revolutionary activities in the provincial town playing household items, repeat that emphasizes their symbolic nature. Vinogradov exiled, freed from the annoying guards and captain Astrakhantsev commits a "rite of dressing," liberation from old clothes, appears in front of the teacher in vernentsami suit. City life is striking diversity, language diversity and polyphony. Details details emphasize the wretchedness of life surrounding the hero of simple vernentsev their dull routine, a kind of "case" of their existence. Authentically recreated the general atmosphere of the city "on the edge of the world": the absence of a spiritual uniting people start generates sometimes savage manners of citizens, people lose their sense of living. Their fondness for ridiculous rumors, wild fun, inertia and ignorance indicate the total absurdity of life. And this hero organically hostile environment originate a new consciousness, a new relationship between people, Dmitry Snegina hero carries out his mission: "... to link Bolshevik - the continuation of the revolutionary struggle in the new environment. And he will work hard here ... <...> will fight for the freedom and happiness of the steppe destitute ..." [2, 38].

Snegin uses methods of linear, cumulative, composition: Vinogradov met with someone from the citizens, and it gives the writer an occasion to start a new story about this character (see stories fool Yashka, Family Kiyankinyh story, on Andrei Vorontsov, and the like.). The motive of the ideological and political confrontation is implemented in episodes collision Pavel Vinogradov and gendarmerie captain Astrakhantsev, extraordinary man, which some researchers, in particular VI. Vladimirov, called Verny Samgin. He is intelligent, well-read, perspicacious, skilled in conducting small talk at heart even respects his opponent, but the line of duty and in accordance with their own convictions must let the young Petersburger revolutionary activities and his associates. This story writer brought to its logical conclusion. One of the defining motif of the plot movement is overcome Vinogradov and his like-minded psychological difficulties, and above all of a social nature to the implementation of their tasks party. The leitmotif of the story passes through an international theme – the theme of the Kazakh and Russian friendship, which is realized in a variety of private storylines. Particularly significant plotline of the tragically short life and a bright and revolutionary activity Tokash Bokin.

D.F. Snegin reliably and realistically recreated the character of the non-indigenous character of the epoch, he showed the way to the revolution of the Kazakh intelligentsia. Compared with other heroes look Vinogradov recreated writer more fully and in detail. But the author, based on the requirements of the historical novel genre, expands the scope of the narrative, yet seeks to give maximum information about the characters faces, even episodic. In some plot episodes shown activity Jacob Szydlow and Luke Emeliov, commander of the First Semirechensk Red Guard Regiment member Military-revolutionary Committee, Stepan Maletina, Alexander Berezovsky, Rudolf Marechek, on the one hand, and their opponents, who considered themselves the time being masters of life, the merchant Pugasov , St. Petersburg valet de chambre, was carrying out a special mission in Vern Zinger Sr. and his son, Christian officer, Commissioner of the Provisional government, S.R. Shkapskiy, "the prince of the steppe" from the alashorda Kokenov and many others. As you can see, the reader artistic D.F.Snegin presented a study of historical events that took place in the city of Verny and the surrounding area in the pre-revolutionary and revolutionary years, but refracted through the consciousness of the author and processed in his creative laboratory. Versatility and completeness of the image he has made that put their heroes, real and fictional, in the center of historical events, when there is a check for the right to be called a man, when in the course of the collision and struggle exposed the essence of each of them. The writer is historical in the sense that he, himself a direct (albeit young) witness of the era and the people faithfully reproduces historical events, facts, details, the spirit of the time.

*References*

1. Dmitry Vladimirov., Snegin D. His love, memory and word. – Almaty: LLP "Publishing House Kazakhstan", 2003. – 288 p.
2. Snegin D. The city Verne: a novel in two books, three parts // Dmitry Snegin. Collected works in five volumes. – M 1 – Alma-Ata: Zhazushy, 1981. – 544 p.

***Zh.T. Abdullayeva***  
*Kazakh national University  
named after al-Farabi (Almaty)*

## **ROLE OF LITERARY TRANSLATION IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS**

One of the most important types of literary connections is a literary translation. Literary translation is an integral part of the world national culture and creates an image of the world with the help of language. Translation acts as intermediary in cross-cultural communication.

Furthermore, it should be mentioned that literary translation is an instrument of mutual integration and enrichment of the national literatures. No national literature is excluded from this process. In this, literary translation became "the intermediary offriendship of Nations". Famous literature specialist N.I. Conrad

noted the role of literary translation in the literature development of all Nations, including the creative work of an interpreter as follows: "The main instrument of integration of one literature into another is, no doubt, translation. But the translator is by far not language is always an act of creativity. Appearance of the translation is to some extent the enrichment of your own literature. A literary work occurs in the context of its language and is inseparable from it. The appearance of works of another language's literature in the own language of the country enters them into the context of the literature of this country "[1, 305].

Considering the fact that the literary connections as well as their interaction are logic in the development of the literature, work of translators is introducing the readers to the masterpieces of the world culture, contributing to strengthening the Kazakh literary connections and literary translations.

Literary connection is an important pattern of the literary development, literary process, exchange of the spiritual connections, relations, engagement in the world of literature. Any kind of literature spreads strengthens and achieves its perfection thanks to literary connectivity. Thus, literary translation becomes sort of a bridge for the friendship between nationalities.

Mentioning the literary connections, R. Nurgaly wrote: «Never has the literature developed only in the frames of its own national literature. Born in its motherland, it reaches its blossom only by joining and enriching from the leading examples and other nation alities' treasury of literature» [2].

During many years literary translation serves as the manner of literature interrelation. In the process of translation, not only two languages co-operate, but also two cultures, that have common and national features. Hence translation serves as an intermediary of cross-cultural communication. Famous literature historian H. I. Konrad mentioning the role of the literary translation in the development of the literature of the nations, including literary labor of the translator, said: «Main weapon of penetration of one literature into another is without a doubt translation. But the translator is by far not only an intermediary». Recreation of the literary masterpiece written in another language is always an act of art» [3].

If you look at the history of the Kazakh literary translation, you can see that special attention was paid to the translation of the Russian classic literature. Researchers definitely acknowledge A. Kunanbayev (1845-1904) as a founder of Kazakh-Russian literary connectivity. M. Auezov, who studied work and creativity of Abay, highlights that starting from XIX century Kazakh literature begins absorbing world artistic tradition and that is the achievement of Abay.

Abay Kunanbayev is the founder of the Kazakh epistolary literature, outstanding public person, who strengthened the Kazakh-Russian literary connections, He absorbed the creations of Firdausi, Hafiz, Saadi, Omar Khayyam, written in Arabic. Oriental culture facilitated the sharpening of his oeuvre. He highly appreciated progressive Russian literature and culture of his time. He dreamed of introducing the progressive Russian culture and turn his

nation to the world culture. Achieving a good level of translation craft, he also brought the art of translation to a high level. Abay translated 7 extracts from the verse novel «Eugene Onegin» by Pushkin. One of the extracts «Tatyana's letter» Abay complemented with a beautiful melody. After that Kazakh steppe started singing about Tatyana and Onegin.

The great improviser Zhambyl called Pushkin the nation-wide «akyn» of the earth, and the classis of the Kazakh literature Sabit Donentayev called him a «Kazakh national poet». And that is for a reason, because not everywhere such a complicated composition of Pushkin as «Eugene Onegin» spread among the whole nation. Moreover, Abay translated Krylov's fables, poem «Dagger», «Gifts of Terek», «Parus», «Temnye doliny spyat vo mgle nochnoi» (J.Goethe) by M.Y. Lermontov into Kazakh language.

R. Khairullin wrote about the translation work of Abay: «Tranlations of Abay became an example of translation of the Russian classic literature. You can say that Abay has presented literary translation as an art» [4].

Follower of Abay's work, poet, writer, philosopher Sh. Kudayberdiyev (1858-1931) also facilitated the approach of the national literatures, practicing translations. Thanks to him, masterpieces of L.N. Tolstoy and A.S. Pushkin started speaking Kazakh.

He translated prosaic creations «Dubrovskiy», «The Blizzard» of Pushkin in rhymes and introduced a progressive Russian literature to the readers. Peculiarity of Sh. Kudayberdiyev's translation is the translation in rhymes. He did it on purpose because Kazakh folk was especially interested in the verbal poetic work, improvisation, memorizing a big amount of rhymes. That was a right tactic. Nowadays folk still cites his writing. His aim was not to literally translate Pushkin, he took into account the perception of the readers of that time.

I do not write the words in Pushkin's manner [5], - with this, the poet admits that he used a freestyle method in the translation.

Sh. Kudayberdiyev also translated into Kazakh work of L. N. Tolstoy such as «King Assarhadon», «Croesus and Fate», «The Three Questions» etc., who he considered to be his mentor and expressed respect to his work and persona.

Kazakh writer of the XIX century S. Kobeyev (1878-1956) translated 45 fables of I.A. Krylov and published them as a separate cook called «Exemplary translations». Most of the fables of I.A. Kr ylov were also translated an published as a separate book called «Forty fables» in 1922 by an outstanding scientist-enlightener A. Baitursynov (1873-1937). Interpreting the fables in details, at the end of the translation to ease the understanding of the reader, he made his own conclusion, which is an author's improvisation on the fables. A. Baitursynov translated into Kazakh the names that do not match the Kazakh lifestyle. Main content is translated without changes, using internal resources of his mother tongue to express a sarcastic accent. He also translated and published in the «Komar» collection the poems of A.S. Pushkin.

Kazakh writers Zh. Aymauytov (1889-1931) and M. Zhumabayev (1893-1938) also contributed in translating of the Russian classic masterpieces into

Kazakh, influenced the development of Kazakh-Russian literary connectivity. Zh. Aimaulytov translated into Kazakh N. V. Gogol's «The Government Inspector», A.S. Pushkin's «The covetous knight», S. Chuykov's «Vershinnaya byl». Also with the use of graded translation he translated «Tamilla» by F. Ducher.

Professor N. O. Djuanyshpekov, giving characteristics to the translations of Abay, Shakarim, Magzhan mentions that «the translations of Pushkin's work by Abay, Shakarim, Magzhan are done in the «nazir» genre, and can be considered or freestyle translations with the high level of transformations, or independent author's production – forms of reception, connected with Pushkin's original work with various contact-typological Connection» [6].

Tradition established by Abay found its continuation. Big amount of writers in the Kazakh literature addressed to the art of translation. In the XX century literary translation gained popularity. In connection with the fact that the translated literature boosted in the Western countries, XX century was called the «century of translation». This process also reflected in the Kazakh literature. Prose as well as poetry gained popularity in the translation from Russian into Kazakh. In 1903 M. Bekimov translated Pushkin's «The Captain's daughter» using freestyle. In this period works of A.S. Pushkin, I.A. Krylov, M.Y. Lermontov, A.S. Griboyedov, N.V. Gogol, I.S. Turgenev, I.A. Goncharov, F.M. Dostoevsky, V.G. Belinski, N.G. Chernyshevsky, M.E. Saltykov-Shchedrin, N. A. Dobrolyubov, L.N. Tolstoy, V..G Korolenko, A.P. Chekhov, G.I. Uspensky, D.N. Mamin-Sibiriyak etc. were translated into the Kazakh language.

Among the Kazakh writers/translators of the twentieth century engaged directly in literary translation, we should mention the recognized experts: K. Taishykova, B. Kenzhegulova, H. Ozdenbaeva, G. Ospanova, K. Togyzakova, S. Talzhanova, G. Akhmetova, B. Imambaeva, Y. Dyuyesenbaeva, M. Zhangalina, Zh. Ismagulova, N. Gabdullina, M. Bazarbaeva, I. Zharylgapova, A. Ipmagambetova, A. Satybaldiyeva, N. Syzdykova.

Periodical press facilitated the development of the art of translation. «Turkistan uyalayaty» newspaper that started off in the last quarter of the Proceedings of the International Scientific and Practical Conference 28 XIX century was a translation of the «Turkestanskije vedomosti» newspaper.

They issued not only articles, reviews and feuilleton, but also work of the Russian classic writers. At the same time «Aikap» magazine was one of the biggest publication. Issues of the language and literature, education, religion and enlightening were raised on the pages of the magazine. Many attentions were paid to the translated literature.

Without a doubt the word painters such as Pushkin, Dostoyevskiy, Krylov, Chekhov, Gogol had a big ideal-artistic and esthetical influence on the Kazakh literature. «Translation into Kazakh of the progressive examples of the Russian and World literature positively promoted the development of the Kazakh literature.



Each Kazakh writer grasped human nature, his burden, personality, complicated dialectics of the soul through the Russian literature. That is why the Russian literature is called a mentor, bringing up morality and ambition to beauty in a person»[7]. In the history of the Russian literature, the XIX century is considered a «Golden century». There are unconditional achievements and prosperity of the Russian literature at that time. Among the translation into Kazakh, prevails the translation of the classic Russian literature.

Translation of the works of the writer into the Kazakh language became a creative school for translators and has certainly enriched the National literature in the field of artistic craft.

Literary translation is a special lingual activity of the translator aimed at the restoration of the original in another language. It is a process where not only two languages but also two cultures interact having general and national specifics. The above mentioned translation support the creative growth of the writers-translators, prosperity of the translation activity in Kazakhstan, as well as plays an important role in the intercultural communications. A nowadays complex study of the translated literature has a big value as the translated literature contributes in the enrichment of the spiritual ideology of the person.

#### *References*

1. Dyurishin D. The theory of comparative studying of literature//the Lane with словац. – М.: Progress, 1980. – 320 p.
2. Nurgali R. Collection of compositions. – Almaty: Arda, 2009. – Т.1 – 592 p.
3. Conrad N.I. West and East. – М.: Hl. edition of east literatures, 1966. – 519 p.
4. Khayrullin R. About the translation. Almaty: Zhazusha, 1976. – 52 p.
5. Kudayberdiyev Sh. Mirror of Kazakhs. Poems and poems. – Almaty: Atamura, 2003. – 296 p.
6. Dzhuanyshepkov N. Pushkin's translations into Kazakh// Materials of a republican scientific-theoretical conference: Current problems of theory of translation and literary komparativistik. – Almaty, 2008. – PP. 58 – 64.
7. Auezov M. O. of 12 languid works. Articles, researches. – Almaty: Zhazusha, 1969. – 533 p.

*А.С. Афанасьева, М.Н.Кайырбек  
Казахский национальный университет  
имени аль -Фараби (Алматы)*

### **МЕТОДИКА РЕКОНСТРУКЦИИ АРХЕТИПА «ДОМ» В ТРИЛОГИИ И. ШУХОВА «ПРЕСНОВСКИЕ СТРАНИЦЫ»**

«Пресновские страницы», состоящие из трех частей («Колокол», «Трава в чистом поле», «Отмерцавшие марева»), принято относить к автобиографической прозе И. Шухова. Сквозь призму мнемонического нарратива автор повествует о собственном детстве в станице Пресновка, о

жизни одностаничников, подчиненной размеренному чередованию календарных циклов земли, о судьбах членов большой семьи, каждый из которых передан Шуховым с особой живостью. Традиция автобиографической прозы восходит к художественному опыту представителей классической русской литературы – Л.Толстого, С. Аксакова, И. Бунина, А. Белого, М. Зощенко, В. Набокова. Несмотря на достоверность излагаемых событий, произведение автобиографического жанра меняет онтологический модус своего существования, погружаясь в художественную реальность. Описываемый герой (даже если он – художественная репрезентация самого автора) – во всей совокупности своих мыслей, чувств, поступков становится в произведении «уже другим человеком». Неравноценность реального автора и автобиографического героя неоднократно подчеркивает Л. Гинзбург, по мнению которой герой принадлежит иной, художественной, действительности [1].

Для метажанра «литературы воспоминаний» характерны такие особенности, как

- наличие концентрирующего (эгоцентрического) сознания, через которое преломляется объективная реальность;
- единство (но не равнозначность) автора, рассказчика, протагониста;
- наличие сложной металептической структуры повествования, обусловленной процессами запоминания, припоминания, возникновения спонтанных ассоциаций;
- важность ретроспективного плана изложения событий.

Исследователь автобиографической прозы Ф. Лежен называет главной ее темой «историю развития личности», трансформацию внешних фактов жизни в феномены жизни внутренней [2]. Автор, стремящийся к изображению наиболее значимых событий своей жизни, вынужден прибегать к оценочности, в результате чего происходит нарративное «расслоение» – автор предстает перед читателем как «тут-повествователь» и «тогда-деятель». Таким образом, система оценок также раздваивается на синхронную и ретроспективную. Несмотря на то, что автор и читатель заключают между собой «автобиографическое соглашение» (по терминологии Ф. Лежена, установку на достоверность излагаемых событий), авторские воспоминания не могут отвечать критерию абсолютной подлинности. Они подвержены абберациям разного рода, им свойственна неполнота, фрагментарность, акцентирование лично значимых фактов жизни и размывание менее «важных» (субъективность восприятия). Автобиографический жанр соединяет, таким образом, два начала – документальность и фикциональность, когда события не фиксируются, но создаются заново. Помимо репрезентативного компонента они вбирают в себя компонент символический. Сама же структура повествования становится палимпсестной, и читатель погружается не столько в документальную прозу, сколько в реконструированный мир

индивидуального художественного сознания, в его личностную мифологию и телеологию.

Этим положением мы и будем руководствоваться, приступая к анализу «Пресновских страниц».

Сам архетип «дом» в «Пресновских страницах» организован центрически. Это множество кругов, расходящихся вширь. Ядро дома – это семья, в первую очередь, мать. Мать – «добрый гений места»; благодаря ей дом пахнет опрятностью и сдобой, к ней «стекаются станичные гости», каждого из которых она умеет «приветить». Отец, старшие братья и сестры, многочисленные соседи и гости заполняют пространство дома. Без людей он «осиротевший и пустой».

Второй круг архетипа – освоенная территория, сюжетно организованная вокруг пашни, колодца, дернового сарая, церкви, ярмарочной площади. Как видим, это места труда, религиозного служения, праздника и торговли.

Третий круг – образ степи, который также многослоен. Степь делится для рассказчика на «свою, сокровенную», и степь кочевническую. Но если в «Горькой линии» преобладают мотивы ксенофобии, то в «Пресновских страницах» доминирует ксенофилия. Мир «чужого» герою интересен, притягателен, самобытен:

«Я впервые увидел кочевнический аул, и мне пришло по душе привольная летняя жизнь исконных наших станичных соседей – мирных степных кочевников. Все, решительно все было здесь внове для меня. Все – неожиданно. Ярко. Броско. Необыкновенно. Непривычно. Диковато. Полузагадочно» [3].

Новое для мальчика жилище, юрта, ошеломляет его. Шухов приводит детальное описание внутреннего убранства юрты, затрагивая и знакомство героя с некоторыми из степных обычаев. Казахи представлены в этом эпизоде яркими, гостеприимными, щедрыми. Их этнический портрет более всего соответствует романтическому экзотизму, характерному для раннего Пушкина, чем классическому соцреализму. «Иной» здесь не враг, а представитель другого культурно-языкового мира, и эти миры сосуществуют на равных:

«Внутреннее убранство юрты Торсана огорошило, ошеломило меня – с ходу, с порогу. Да что там – ошеломило! Привело в трепет невиданной и неслыханной мной доселе сказочной роскошью. Каким-то неправдоподобным, праздничным великолепием. Неистовым буйством красок. Нарядными, окованными, сверкающими самоварной медью сундуками. Многоцветными слоями стеганых шелковых одеял на железной кровати с ослепительными никелированными спинками и набалдашниками. Букетами бархатных, расшитых золотыми или серебряными позументами мужских чапанов и женских камзолов. Пышными и яркими – как полные цветы и трав июльские лесные поляны – коврами, украшавшими круглые стены этого, казалось, невесомого, воздушного жилища» [4].

Многое в тексте свидетельствует о сокращении дистанции между казаками и казахами. Об этом сигнализируют не только тональность отрывка и его стилистика, но и отдельные слова-маркеры, в частности, вокативы. Одним из наиболее распространенных является фатический элемент «тамыр». В тюркских языках у слова «тамыр» несколько значений. Прямое значение – «корень» (растения), переносное – друг, объединенный с номинантом по признаку духовного родства, «одного корня». Тамыром называет отец Ивана своих степных друзей, тамыром называют его и они.

В повествовании Шухова кристаллизуется еще один важный концепт – «обоюдность». Герой рассказывает старшему брату о чувстве обоюдности, которое возникает у него по отношению к степи, к коню Игреньке, к людям. В основе эмоционально-психического концепта «обоюдность» лежат такие реакции, как приятие, способность чувствовать другого, двунаправленность эмоционального сигнала, когда общающиеся между собой люди (и все одухотворенные формы бытия, будь то животное или антропоморфная природа), «идут навстречу друг другу». Мотив обоюдности звучит в описании добрососедства между станичниками и аульчанами.

Четвертый ярус семантического поля дома – это символический пласт, включающий образы с повышенным иносказательным потенциалом. Это образы-символы коня, птицы, балалайки. Все перечисленные образы соотнесены с реальным вещным миром «вокруг» главного героя, но в повестях они приобретают дополнительные значения, обобщаются до уровня символов. Конь Игренька редкой игрневой породы, непокорный и вольный, олицетворяет стремление героя к свободе, жизненному простору; это же значение несет в себе образ дикого лебедя, в которого рассказчик превращается во сне. Дикий лебедь, гусь-лебедь – важный мифологический элемент, связанный с мотивами инициации, выхода за пределы дома, путешествия героя в чужое пространство, «Антимир». В русском фольклоре гуси-лебеди воплощают силы природы, подчиненные Великой Матери (Бабе-Яге). В сказочной традиции они – вестники потустороннего мира, похищающие маленьких мальчиков и уносящие их за пределы родной земли (своего круга). Все перечисленные мотивы связаны с обрядом инициации, с физиологическим и социальным взрослением члена общины. Неслучайно взрослеющий герой мыслит архетипическими образами. Будущий уход героя из родного дома, его поэтическую судьбу раскрывает пролептический образ балалайки. Народный инструмент, подаренный Ивану отцом, генерирует множественные реакции, возвещающие о будущем героя: мать предчувствует жизнь сына, полную скитаний; соседка Платониха предсказывает ему «талан» и сопряженные с ним тяготы; старожил дядя Егор нарекает мальчика «Ухарем».

«Я привязался к балалайке, полюбив ее так же горячо и самозабвенно, как любил Терзая или Игреньку. И балалайка, вроде как бы некоего одухотворенного, живого существа, чувствуя мою привязанность к ней,

постепенно – день за днем – все доверительнее, все щедрее и щедрее раскрывала передо мной свою теплую, светлую и певучую душу... » [5].

Все отмеченные нами мотивы объединены темой детства. Дом для героя-рассказчика – это не только место на земле (станция Пресновка) и не только комплекс образов, с ним связанных; это – время жизни, пора детства, отрочества, взросления, которая названа автором метафорически – отмерцавшие марева.

Как видим, в творчестве И. Шухова архетипу «дом» отведено особое место. Герои произведений писателя осваивают новые пространства, находятся в сменяющихся друг друга стадиях войны и мира, возводят свои жилища и смотрят на окружающий универсум сквозь призму собственного этнического восприятия. Затем происходят мировоззренческие трансформации, и теперь сам мир меняет фокус их зрения, перестраивает мышление, учит обоюдности.

Макрообраз «дома» предстанет доминантным мотивом произведения, ему уделяется внимание лирического героя (одновременно – повествователя), в произведении описываются историисгоревшего старого дома и нового строения (пятистенки). Образ колокола и дома находятся в эстетической корреляции и на имплицитном и эксплицитном планах. Если дом – это крепость, чьи стены обращены словно бы вовнутрь, для защиты, сохранности и лелеяния жизни обитателей, то Колокол – это символ большого дома – религиозного храма, обладающего свойством и статусом гласа ко всему соборному коллективу – народу. Не случайно в повести дана история появления колокола, как было принесено ему в жертву (для целей отливки) все имущество наказного атамана, а затем обернулась кармической жертвой за прежние грехи и его судьба. Колокол предназначен для спасения душ людских, иногда эта роль выполняется в буквальном плане – в повести дана история спасения братьев лирического героя, заблудившихся в зимней степи во время бурана – только звон и гул колокола помогли им выйти на дорогу к станции. Зимой дети сидят на печи, занимая друг друга всякими байками, и во время метели они слышат два звука – вой ветра в печной трубе и звон большого колокола.

#### *Литература*

1. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. О литературном герое. – СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2016. – 704 с.
2. Лежен Ф. В защиту автобиографии // Иностранная литература.- 2000. – №4 // <http://magazines.russ.ru/inostran/2000/4/lezhen.html>
- 3.Шухов И. Пресновские страницы // [http://www.danilov.lg.ua/author/14835/ebook/64380/shuhov\\_ivan/kolokol/read](http://www.danilov.lg.ua/author/14835/ebook/64380/shuhov_ivan/kolokol/read)
4. Ананьева С.В., Елеукинов Ш.Р. Творчество русских писателей Казахстана. – Алма-Ата: Гылым, 1992. – 312 с.
5. Alyona S., Afanasyeva Aslan Zh., Zhaxylykov Natalya K. Sarsekeeva. Typology of the Archetype of the House in Samples of Modern Prose // The Social Sciences. – 2016. – Vol. 1, issue 5. – P. 688-697
6. Вайнрайх У. Языковые контакты / пер.с англ. Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

7. Бахтикиреева У.М. О транслингвизме и транскulturации через призму одной языковой биографии // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – №2 (50). – С. 76 – 80.
8. Джолдасбекова Б.У. Проза русских писателей Казахстана. – Алматы: Казак университеті, 2015. – 118 с.

*Х.М. Байсалова  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГИПЕРТЕКСТА**

С приходом в жизнь человека в конце прошлого столетия информационных технологий, в частности, Интернета, появляются новые способы обмена информацией между людьми. Расширение коммуникативного пространства приводит к появлению виртуального общения между людьми. По мнению Н.В. Баско, «В конце 80-х – начале 90-х гг. XX века изменилась форма развития человечества: раньше человечество преобразовывало окружающую среду, теперь технологии (глобальное телевидение, компьютеры, Интернет) стали в значительной степени определять характер общественных отношений» [1, 253]. На сегодняшний день можно выделить язык интернета как одну из функциональных разновидностей языка, так как она имеет определенную сферу использования (Сеть Интернет), характерные языковые особенности. Интернет как новая форма коммуникации играет важную роль в жизни человека и имеет «большую область пересечения с СМИ» [2, 142].

Именно средства массовой информации являются отражением культурных представлений, ценностных ориентаций, национального менталитета. По мнению Ю.Н. Караулова, составляющей национального самосознания является национально-культурная память, которая представляет собой «кладезь сведений, эмоций, фактов, откуда мы в нашей повседневности и обыденности черпаем данные для ответа на сакраментальные вопросы: кто мы есть, откуда мы и куда идем; чем гордимся в своем прошлом и настоящем, а чего стыдимся; почему это так, а не иначе; и даже - зачем все это. Это не история в чистом виде, а то, как прошлое представлено в нашей сегодняшней мысли и как оно вписывается в наши знания о современном мире» [3, 28].

Несмотря на стремление современных журналистов к «максимальной свободе, к обнаружению творческой индивидуальности», проявляется тенденция активного использования уже имеющихся текстов. Это связано, прежде всего, с желанием автора «хотя бы отчасти скрыть свою субъективность и соотнести свой текст с существующими традициями» [4, 2]. Обращение кразного рода первичным текстам требует значительной

эрудиции автора, поэтому «категория субъекта речи» является основополагающей [5, 5].

Сегодня тексты электронных печатных изданий представляют собой огромный гипертекст. Последний характеризуется такими признаками, как фрагментарность, мультимедийность, открытость, виртуальность и др. (см. работы Р.К. Потаповой [6], У. Эко [7], А.Н. Баранова [8], О.В. Дедовой [9]). Впервые термин «гипертекст» использовал в 1965 году программист Теодор Нельсон, понимая под гипертекстом документ, состоящий из небольших фрагментов и характеризующийся нелинейностью, то есть читатель сам выбирает путь ознакомления с документом, активируя гиперссылки.

Гипертексты условно можно разделить на несколько основных блоков: претексты, актуальный текст, посттексты, связующим звеном которых является прецедентные тексты. При этом главным элементом гипертекста является прецедентный текст [10, 2]. Средствами выражения межтекстового взаимодействия в гипертексте, наряду с интертекстуальностью, являются прецедентные тексты. Активнее всего прецедентные тексты встречаются на страницах печатных изданий.

Прецедентные тексты – это «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [11, 216].

Активное употребление прецедентных текстов журналистами ученые объясняют по-разному. Сегодня в публицистических текстах заметно ощущается тяга к переосмыслению старых речевых структур. Авторы стремятся переиначить старые выражения, поиграть со словом, блеснуть остроумием. Восприятие прецедентного текста читателем происходит только при наличии у него определенных фоновых знаний [12, 100]. Уже существующие тексты рождают новые тексты, «выстреливают» они именно на фоне узнаваемого; в легкой, доступной форме освещается современная ситуация, факт современной жизни. На характер использования прецедентных текстов в значительной степени оказывают влияние «особенности массовой коммуникации» [13, 18].

Различные типы прецедентных текстов, широко используемые авторами, помогают сформировать определённую читательскую оценку. Они активно используются как в тексте, так и в заголовках.

Использование авторами пословиц, поговорок, фразеологизмов направлено, главным образом, не на украшение речи, а для того, чтобы пробудить в сознании читателя стоящий за прецедентным текстом смысл. Знание или незнание прецедентного текста указывает на принадлежность читателя к определенной эпохе, социальной группе и т.д.

Находящийся в сильной позиции по отношению к другим элементам

текста прецедентный текст в большинстве случаев встречается в заголовках. Поэтому нами отобраны и проанализированы прецедентные тексты-заголовки. Читатель, выйдя на сайт газеты, прежде всего акцентирует внимание на названия статей.

Особую группу прецедентных текстов на страницах казахстанских газет представляют тексты из классических литературных произведений. На страницах газет мы встретили примеры, заимствованные из произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Крылова, А.С. Грибоедова, Л.Н. Толстого, У. Шекспира, П.П. Ершова, Ш. Перро, памятников древнерусской литературы и др.

Самыми многочисленными по частотности употребления являются строки из произведений А.С. Пушкина. Знание романа «Евгений Онегин» проявляется в частотности использовании строк из произведения: «*Мы почитать ее заставим*» – в статье о проекте по книгочтению для молодежи. Ср.: *Он уважать себя заставил, и лучше выдумать не мог*. Вопросительное высказывание из «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» журналистом было преобразовано в «*Кто на свете всех сильнее?*» – статья о казахстанской армии. Ср.: «*Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?*». Глава Ассоциации фермеров Костанайской области – председателю объединения «Союз фермеров Казахстана»: *Друзья, напрасен наш союз!* – строка из стихотворения «19 октября». Ср.: «*Друзья мои, прекрасен наш союз!*» «*Душить прекрасные порывы*» – статья о видео с опасными играми среди тинейджеров. Ср.: со строкой из стихотворения «К Чаадаеву». Сравните заголовок статьи «*Тридцать три – богатыря*» – о преступниках, ограбивших отделение Казпочты в Южно-Казахстанской области) с персонажами сказки «Сказка о царе Салтане...» [15].

Название романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» представлено как *Героин нашего времени* – о главном полицейском страны.

С баснями И.А. Крылова носители русского языка знакомы с детства. Некоторые из них стали крылатыми выражениями. Так, строка из басни «Лебедь, Щука и Рак»: *Да только воз и ныне там* и различные ее трансформации: «*Но воз и ныне там*» – о проблемах жителей поселка под названием, «*А ВИЧ и ныне здесь*» – о проблеме лечения ВИЧ-инфицированных иностранцев и др. [15].

Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума» актуальна и по сей день, и многие строки из этого произведения переросли в афоризмы: «*Да и судьи кто?*» – о коррупционных действиях чиновников. Ср.: фраза Чацкого «*А судьи кто?*», «*А ферзи кто?*» – о борьбе с коррупцией. Счастливые рамсов не наблюдают (о новом клипе Галымжана Молданазарова). Ср.: Счастливые часов не наблюдают [15].

Трансформированы строки из произведений Л.Н. Толстого «Анна Каренина» «*Все смешалось в киевском доме* [15] – об освобождении экс-губернатора Одесской области Михаила Саакашвили; И. Ильфа и Е. Петрова «*Остан Гендер*» – о том, как в Шымкенте осудили серийную мошенницу.



Источниками прецедентных тестов на страницах газет стали также тексты из произведений советских писателей: *Как забавлялась сталь* – о втором Турнире Воинской славы. Ср. с названием романа Н. Островского «Как закалялась сталь» и др. Активно используются прецедентные тексты, отсылающие к сказке Ш. Перро «Кот в сапогах» – «*Скот в сапогах*» – о наводнении в селе Донецкое ВКО; к поэме М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича...» – *Ой ты, гей, еси...* – о фестивале «крепкой мужской любви» и др. [15].

Приведенные примеры показывают, что использованные тексты ориентированы на средний уровень образованности (цитаты из произведений школьной программы) и не рассчитаны на высокообразованного читателя.

Следующий источник использования прецедентных текстов представляют пословицы и поговорки, которые выражают народную оценку жизни. В текстах электронных печатных изданий преобладают именно средства паремии и это, бесспорно, связано с тем, что пословицы и поговорки отражают мудрость народа, способную обогатить речь современников. Журналисты часто обращаются к пословицам и поговоркам, несущим в себе мудрость народа и представляющим собой творчество народа. Большинство пословиц и поговорок, встреченных нами в тексте, имеют трансформированный вид. Авторы, трансформируя данные прецедентные тексты, рассчитывают на информированность читателя, т.к. они легко опознаются и восстанавливаются в памяти. *Береги жесьть смолоду* – о драме «Ўят», прошедшей в алматинском театре «Артишок». *Не в бронь, а в глаз* – о выпуске первой партии бронемашин «Алан» др. [14].

Частым является обращение журналистов к фразам из знаменитых фильмов, их названиям. Обращение к кинофильмам является распространённым приёмом авторов статей. Ими используются названия художественных фильмов, фразы из них. Их смысл, понятный и узнаваемый, придает привлекательность сообщаемой информации. *И тебя вылечат!* – о работе психиатрической службы в нашей стране. Ср.: реплика из кинофильма «Иван Васильевич меняет профессию» «И тебя вылечат, и меня вылечат...» [15]. *Профессор, конечно, лопух* – о разоблачении мошенников. Ср.: реплика профессора «Профессор, конечно, лопух. Но аппаратура при нем... При нем...» в кинофильме Леонида Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» [15].

Некоторые из перечисленных примеров могут относиться и к прецедентным тестам, источником которых являются художественные произведения. Здесь возникают затруднения в выяснении первичности того или иного прецедентного текста.

Часто встречаются прецедентные тексты, источниками которых являются популярные песни разных лет. Цитаты из песен вызывают у читателя эмоциональную реакцию и быстро устанавливают с ним контакт. Важной оказывается не сама цитата, а её функция, которая заключается в узнавании: читатель воспринимает заголовок как нечто знакомое. Большую

часть прецедентных текстов песенного характера занимают цитаты из песен советского периода: *Трам не прост, совсем не прост...* – Ср. со строкой из песни: «Все, что в жизни есть у меня» «Мир не прост, совсем не прост...». *Мучат в школе, мучат в школе* – о директоре Жанаозенской школы, находящейся под арестом за получение взятки. Ср.: «Учат в школе, учат в школе...» и др. [14].

Фразеологизмы отражают картину мира носителей языка и обычно легко «узнаваемы».

Чаще всего значения фразеологизмов и фразеосочетаний в прецедентных текстах представлены в своем истинном смысле:

*Курды раздора* – о том, чем закончился конфликт США с Турцией в Сирии. *Ящик пандоры* – о получении взятки экс-главой Минэкономразвития России Алексее Улюкаеве. *Переливание голубой крови* – о ханском языке на просторах великой степи. *Раскроем карты* – об археологических раскопках в Акмолинской области и др. [14].

#### Литература

1. Баско Н.В. Развитие русского языка в условиях глобализации // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. – М., 2014. – С. 252-256.
2. Кушнерук С.Л. Расширение коммуникативного пространства: специфика текстов электронных СМИ в сравнении с печатными // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 140-143.
3. Караулов Ю.Н. Вехи национально-культурной памяти в языковом сознании русских в конце XX века // Актуальные проблемы современной лексикографии. – М.: Наука, 1999. – С. 26- 37.
4. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. – Екатеринбург, 2007. – С. 3.
5. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1981. – Т.40. – №4. – С.356–367.
6. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учебное пособие. – М.:МГЛУ, 2002. – 576 с.
7. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике/Пер. с англ. и итал. С. Серебряного. – СПб.: Симпозиум, 2007. – 502 с.
8. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
9. Дедова О.В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного интернета): автореферат дис. ...докт. филол. наук. – М., 2006. – 48 с.
10. Эпштейн В.Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы [электронный ресурс] <http://www.lingvolab.chat.ru/library/hypertext.htm>
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 223 с.
12. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
13. Наумова Е.О. Особенности функционирования прецедентных текстов в современной публицистике // Автореф. канд.филол. наук 24.11.04. – М.: МГУ, 2004. – 198 с.
14. Экспресс-К: ежедневная общественно-политическая газета <https://express-k.kz/>
15. Общественно-политическая газета Время <http://www.time.kz/>

**У.М. Бахтикиреева,  
Е.Н. Кремер, Н.Л.Синячкина  
Российский университет**

## РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА И РУССКОЯЗЫЧНЫЙ АВТОР С ПОЗИЦИЙ М.М. АУЭЗОВА И О.О. СУЛЕЙМЕНОВА

**I. Вводная часть.** Закономерность функционирования явлений транслингвизма и транскультурации в историческом процессе – аксиома. В обстоятельствах интенсивного увеличения численности населения планеты особенно в XX и начале XXI вв. и возникновения новых государств транслингвальные и транскультурные процессы переходят в разряд существенных параметров оценки отдельного социума и в целом человеческого общества.

Контекст насыщенного этими явлениями ‘демографического бума’ обуславливает поиск научным сообществом эвристических позиций, способных предложить адекватные ответы на вопросы, выдвигаемые динамическим этнокультурным и эпистемологическим многообразием современного мира. В интенсивных взаимодействиях и взаимовлияниях народов, языков и культур создаётся и развивается новое состояние человечества [17], новая логика и процесс смылосозидания, – то, что современный исследователь не может не подвергать изучению. Рождение новых смыслов неизбежно ведет к переосмыслению понятий границы, миграции, полилингвильности, транслингвизма, транскультурации [11, 12, 13].

Российские исследователи феноменов в языке, литературе и искусстве, возникших в тесном взаимодействии и взаимовлиянии русских и иных этносов, языков и культур, сталкиваются с недостатком *контестных* (Contest – спор, дискуссия, полемика) *текстов*, от которых, оттолкнувшись, можно адекватно описать эти объекты. Несмотря на исследования последних двух десятилетий (период ‘кризиса идентичности’), стремительно меняющаяся действительность нередко делает прогнозы и выводы учёных уязвимыми, провоцирует нежелание вырабатывать новый язык, выдвигать новые гипотезы и концепции.

Интеллектуальные lamentации исследователей о том, что в российской науке *русскоязычная литература этнически нерусских авторов* (именуемая «пограничной», «маргинальной», «билингвальной» / «билингвистической», «транслингвальной») пока не нашла своего адекватного описания и соотнесения, снимаются при более широком охвате научной литературы. Так, например, обращение к разным трудам [см. список «Литература»], подвело к выводу о возможности их использования в качестве методологической базы, и инструмента для преодоления методологических затруднений в изучении этого объекта. **Особого внимания заслуживают труды казахстанских интеллектуалов, крайне мало подвергающиеся научной рефлексии в работах исследователей из Казахстана. Прежде всего, мы имеем в виду вклад М.М. Ауэзова [1] и О.О. Сулейменова [10].**

**II. Творческий (художественный) транслингвизм** ('литературный билингвизм') мощно развивался и культивировался в контексте направлений «многонациональная советская литература», «русскоязычная национальная литература» и 'теории ускоренного развития младописьменных литератур' (Г.Д. Гачев и др.). Устоявшееся в это время понимание творчества этнически нерусского русскоязычного писателя обусловило их определение в разных исследованиях, в основном, как писателей-билингвов. Это определение с некоторой натяжкой можно назвать справедливым в отношении двух не равнодействующих языков в одном языковом сознании (сбалансированный билингвизм – амбилингвизм – явление крайне редкое или почти невозможное), но не совсем корректно в плане творческого выражения. Творчество на приобретенном языке (русском) и авторизованный или авторский перевод с этнического языка на русский суть не одно и то же.

С уходом в историю «советской общности» исчез и феномен 'многонациональная советская литература' и 'теория ускоренного развития младописьменных литератур'. Почувствовавшие эти изменения литературоведы и лингвисты, исследовавшие русскоязычные тексты нерусских авторов и шире – *русскоязычной национальной литературы*, подвергали научной рефлексии этот уникальный феномен в разных постсоветских локалах. Попытки ответить на вопрос как создается в исследуемом типе текстов особая национальная картина мира в 'языковой оболочке' иной культуры можно расценивать, как желание исследователей разобраться и с собственным осмыслением своего бытия в эпоху 'кризиса идентичностей'.

Призывая изучать русскоязычные тексты нерусских авторов, ученые указывали на «ту самую иллюзию 'нерусского' видения мира в одежде русского слова», на «типы образных ассоциаций – механизмы самых интимных, подсознательных психических реакций», которые «несут в себе доведённую до рефлекса родовую память этноса: они порождены условиями жизни – природой, бытом, трудом, нравами и теми ценностными представлениями, которые сложились за многие века. Это самые мельчайшие архетипы национального сознания» [6, 38; см. также 5].

Стоит особо отметить, что в зарубежной лингвистике, в частности – английском языкознании заметно активизировался научный интерес к т.н. «контактной литературе» (автор термина «контактная литература» – американский лингвист индийского происхождения Брадж Б. Качру) [4, 155]. Появление лингвистических исследований «пограничной», «контактной» литературы, свидетельствуют о том, что дисциплины, относимые к антропоцентрической парадигме современной науки о языке, позволяют рассматривать этот феномен с разных позиций. Вместе с тем, мы вынуждены признать, что исследователи таких текстов сталкиваются с методологическими трудностями. Обратимся к некоторым лингвокультурологическим установкам:

- «Культура живёт и развивается в ‘языковой оболочке’, поэтому особой областью исследований является «лингвокультурологический анализ текстов, которые как раз и являются подлинными хранителями культуры» [7, 63].

- «Текст становится предельно определенным, только если он будет рассматриваться в системе культуры, которой принадлежит» [8, 8].

Эти установки с методологической точки зрения уязвимы. Очевидно, что в рамках методов и моделей отдельно взятой дисциплины объяснить феномен «ничейных» текстов (к какой культуре их отнести – с позиций лингвокультурологии?) невозможно. Обращение к работам исследователей – литературоведов убеждает в этом. Они также находятся в поисках надежных методологических основ при описании исследуемого объекта, включая попытки преодолеть «сопротивление материала» и найти адекватный термин для определения феномена *творческого русско-инонационального двуязычия и транслингвизма / русскоязычия* (См. докторские диссертации Е.И. Зейферт [3], А.В. Подобрий [9, 67], У.М. Бахтикиреева, А.Б. Туманова, Е.Н. Кремер, С.А. Гринберг, О.А. Валикова и др.).

Значительный вклад в понимание феномена русскоязычного текста вносят труды известного ученого-литературоведа И.С. Хугаева. Выявляя критерии такой литературы, ученый справедливо замечает: «Даже те исследователи, которые официально стоят в оппозиции этой категории (‘русскоязычие’, ‘транслингвизм’), на деле вынуждены пользоваться ею, – ибо в противном случае они попадают (что прекрасно чувствуют сами, но предпочитают сомнительную последовательность исследованию собственных сомнений) в капканы стилистических и синтаксических тавтологий. Нередко, ссылаясь на Бродского, они говорят о ‘диктате языка’» [16, 4-5].

По И.С. Хугаеву, **национальная транслингвальная литература существует как таковая до тех пор, пока есть национальная литература на родном языке или хотя бы родной язык** (то есть, логика такова: наличие *транс-лингвизма* предполагает, как минимум, наличие некоего лингвизма; если нет лингвизма, – понятие «транслингвизм» теряет всякое реальное содержание) [15, 16].

Труды И.С. Хугаева расширяют терминологический аппарат феномена русскоязычной, но не русской литературы. Некоторые методологические находки ценны возможностью их экстраполяции. Обогащенные онтологией иного ареала, они способны повысить эффективность лингвистических исследований.

Все отмеченные работы вносят вклад в понимание русскоязычной литературы и творческой личности авторов, этническая принадлежность которых очевидна. Особого внимания заслуживает творчество писателей без ‘маркированной этничности’, которых нельзя считать ‘русскими по умолчанию’ [13, 362]. Перспективной в этом направлении являются труды известного ученого и писателя узбекско-адыгского происхождения —

М.В. Тлостановой, исследующей, в частности, постсоветскую литературу и эстетику транскультурации [11]. Отстаивая в разных работах эффективность трансдисциплинарного подхода, она подчеркивает, что в идеале такой подход «приведет к общенаучной систематизации дисциплинарных знаний, которые окажутся готовыми к совместному использованию в решении глобальных комплексных задач – как научных, так и практических. <...> В тандеме транскультурности и меж- и трансдисциплинарности заложена важная особенность переходных процессов современного знания. <...> Сегодня актуализируется подход, основанный на отказе от объект-субъектности и фокусировке на различных решениях той или иной проблемы, рассматриваемой с позиций разных дисциплин и разных ученых, для чьей жизни, как правило, носит не отвлеченно умозрительный характер, а является актуальной. <...> По сути, в транскультурных исследованиях идет разработка комплексного критического научного подхода к трактовке гуманитарных аспектов постнационального мира» [12, 92].

**Транскультурация**, по М.В. Тлостановой, **основывается на динамическом многообразии, не этно-культурном, но эпистемологическом**, и предполагает новое осмысление явлений границ, миграций, полилингвильности, культурного многообразия и актуальных понятий транснациональных языков, дискурсов и традиций, вышедших на первый план в современных культурных процессах. Представляя собой особый тип пограничного мышления и сознания, **транскультурация** не размывает различий между культурами, но привлекает к нему внимание, основывает на нем творческий игровой процесс смылосозидания. Это **«новый способ языкового мышления, порождающий новые отношения между языками и культурами, новое понимание перевода как коммуникации и новые субъектно-объектные и логические связи. В этом смысле она сознательно конституирует себя в противовес предшествующей эпистеме»** [12, 25].

**III.** «Билингвизм и творчество на языке другого народа вызывает к себе закономерный и практический интерес», – пишет Мурат М. Ауэзов, подвергая осмыслению одну из крайних точек зрения по этому вопросу, высказанную Н.Г. Джусойты в 1957 году в широко известной статье «О национальном стиле и национальном языке», где недвусмысленно, а категорично южноосетинский ученый писал: **«Никакая национальная литература не создавалась и не может существовать на инонациональном языке»** [Литгаз., 1957, 17 октября].

Выдвинутый тезис до выхода в свет монографии М.М. Ауэзова [1] был своеобразной аксиомой, которую, тем не менее, подвергали сомнению (см. Ч. Гусейнов [2], Т. Толстая [14], Ш. Мазанаев [2003], А. Алимжанов [1972: 249] ) и др. Несмотря на возражения, вопрос соотносённости русскоязычных писателей с той или иной культурами остаётся не менее острым, чем он был полвека назад (учитывая и факт творчества авторов ‘без определенного

этнического гнезда'). Если обобщить мнения исследователей творчества билингвальных авторов, можно выделить три основные точки зрения.

Одни выражают сомнение в правомерности тезиса о том, что билингвальные личности, пишущие на ином языке, могут считаться национальными писателями, а их художественные произведения – национальной литературой (или однозначно – русской). Другие не сомневаются, что такой тип писателя вправе считаться представителем своих национальных литератур. Третьи, с разных позиций раскрывая характер и динамику взаимодействия двух ветвей литературы, полагают, что русскоязычные писатели обогатили обе культуры и занимают особое место в обеих культурах и в культуре мировой.

Мы склонны придерживаться второй и третьей точек зрения, хотя при такой позиции возникают вопросы: «есть ли критерии отнесения обеих ветвей к одной национальной литературе? ... не является ли иноязычие фактором, препятствующим развитию национальной литературы?» [Ауэзов, 1997].

**IV. Казахстанские интеллектуалы о русскоязычном авторе и русскоязычной литературе.** Проблему «маргинальности» в литературе и 'маргинальной личности' развивал русскоязычный поэт – казах Олжас Сулейменов. В своём докладе на симпозиуме ассоциаций писателей стран Азии и Африки он говорил о том, что в 1957 году впервые в одном собрании встретились продолжатели литератур, несущих на себе печать тысячелетий, и основоположники письменностей до того неизвестных. Общая позиция писателей выражалась в лозунгах: «Каждый из нас не принадлежит себе. Мы – это голос пробуждающегося народа» [10, 54].

Говоря о том, что интеллигенция, рождённая на границе двух миров — результат культурного этнического синтеза, О.О. Сулейменов отмечает **сложность, неоднородность, диалектическое состояние той части народа, которая волей истории оказалась двухкомпонентной – пограничный пласт – результат взаимодействия контактирующих культур и одновременно проводник дальнейшего взаимопроникновения». В этом, считает О.О. Сулейменов, и состоит позитивное значение т.н. 'маргинальной' личности: «Она сама и произведение, и знак интеграла между двумя средами. Пограничная полоса не только разделительная линия, но и линия соединения». Такое диалектическое состояние борьбы и единства противоположных сред в полной мере воплощается в данной языковой личности, «определяя прогрессивный и драматический характер её деятельности и существования». Такое явление характерно временам интенсивного взаимодействия народов. «Пограничная среда выдвигала выдающихся деятелей науки, литературы и политики. И понимание своей природы необходимо для осознания долга и призвания – проводников процесса взаимодействия культур» [10, 54-55].**

М.М. Ауэзов, спустя 40 лет после категоричного тезиса Н.Г. Джусойты, отмечает, что «исторические факты говорят о том, что в ходе взаимодействия

различных культур формируется **особый тип личности**, с деятельностью которой существенно связано состояние языковой ситуации, её негативная или позитивная перспектива. Речь идёт о так называемой **‘маргинальной личности’**», воспринимающей «культуру, к которой принадлежит этнически, как бы извне, со стороны и потому – крупномасштабно. В случае сознательной ориентации на участие в судьбах этой культуры она обладает ценнейшей предрасположенностью к целостному осмыслению её состояния и перспективы в соотношении с другими культурами. Благодаря этому качеству маргинальные личности неоднократно исполняли в истории роль активных деятелей как в развитии одной, отдельно взятой культуры, так и в процессе её взаимосвязей с другими культурами» [1, 108].

Развивая эту мысль, М.М. Ауэзов подчеркивает, что **именно ситуация ‘маргинальности’ обуславливает различие таких понятий, как «сознание этнической принадлежности и национальное самосознание»**. Подлинно творческая личность с глубокой мировоззренческой позицией в маргинальной ситуации восходит к **национальному самосознанию**, преодолевая в себе двойственную неопределённость маргинальности. **Национальный язык в этом случае становится объектом, на повышение общественной роли которого направлены его усилия, хотя в собственной практике он может предпочесть тот язык, которым лучше владеет как средством достижения своих мировоззренческих целей**. «Совокупная деятельность творческих личностей, преодолевших уровень маргинальности и обретших себя в качестве субъектов национальной культуры, способствует в конечном итоге снятию противоречий двумя её ‘ветвями’ и решению общих задач её развития» [1, 208-209].

**Кода.** Дальнейшие лингвистические исследования творчества на языке иной культуры, в том числе – на русском языке, требуют новых подходов, новой логики, нового осмысления и описания. И это научная проблема, которая пока остается открытой в российской лингвистике [18, 19], но чрезвычайно ценна для дисциплин, принятых относить к антропоцентрической парадигме современного языкознания: лингвокультурология, психо-(этнопсихо)-лингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, межкультурная коммуникация, политическая лингвистика. В отдельности, в системе узконаправленных координат конкретной дисциплины ни одна из них не способна решить головоломки, которые им предъявляются ‘транслингвальными’ текстами.

Мультидисциплинарный подход (в перспективе и трансдисциплинарный) становится методологической основой. На современном этапе развития науки он позволяет исследовать сложные комплексные проблемы одновременно на нескольких уровнях, поскольку представляет собой принцип организации знания, основанный на взаимодействии дисциплин при решении проблемы и существенно расширить фактическую полноту знания, его аккумуляцию – накопление.



Неоценимый вклад в развитие этих научных подходов внесли казахстанские интеллектуалы, в частности, М.М. Ауэзов и О.О. Сулейменов. Обращение только к двум работам этих настоящих ученых предоставляет возможность убедиться в непреложном факте: производство знаний в казахстанской гуманитаристике постоянно. Главное, увидеть его и обогатившись им, идти к новым умозаключениям, формированию смыслов.

*Литература*

1. Ауэзов М.М. Иппокрена. Хождение к колодцу времен. Алматы: Издательский дом Жибек жолы, 1997. 170 с.
2. Гусейнов, Ч.Г. Проблемы двуязычного художественного творчества в советской литературе // Единство, рождённое в борьбе и труде. М.: 1972. С.300-317.
3. Зейферт Е.И. Жанровые процессы в поэзии российских немцев второй половины XX — начала XXI вв.: Дис... д-ра филол. н. М.: 2008. — 491с.
4. Качру Б.Б. Мировые варианты английского языка: агония и экстаз / Международный журнал социальных и гуманитарных наук.- М., 2012. Том XIV. Вып. 4. №№ 75–76. С.145-165.
5. Лейдерман Н.Л. Спасать литературу – спасаться литературой (о статусе предмета «Литература» в российской школе) // Мир русского слова №3 (11) 2002. С.58-66.
6. Лейдерман Н.Л. Русскоязычная литература — перекресток культур // Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения): материалы XIII научно-практ. конф. Словесников. Екатеринбург, 23-24 октября 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО Урал. Гос.пед.ун-т, НИЦ Словесник, 2007. С.38-49.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208с.
8. Мурзин Л.Н. О лингвокультурологии, её содержании и методах // Русская разговорная речь как явление городской культуры / Под.ред Т.В. Матвеевой. Екатеринбург: АРГО, 1996. 193 с.
9. Подобрий А.В. Межкультурный диалог в русской малой прозе 20-х годов XX века: Дис... д-ра филол. н. М.: 2010. 303 с.
10. Сулейменов О.О. Доклад на симпозиуме ассоциаций писателей стран Азии и Африки//Эссе, публицистика. Стихи, поэмы. Аз и Я. Алма-Ата: Жалын, 1989. 592 с.
11. Глостанова М.В. Жить никогда, писать ниоткуда. Постсоветская литература и эстетика транскulturации. М., 2004. 412 с.
12. Глостанова М.В. Транскulturные исследования. Демаркация новой дисциплинарной области и будущее гуманитарного знания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Философия. 2012, №1. С.91-102.
13. Глостанова М.В. Залумма Агра: Роман. М.: Издательство «Спутник +», 2011. 403 с.
14. Толстая Т. После. Постсоветская литература в поисках идентичности. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.litsoch.ru/essays/read/14714/>
15. Хугаев И.С. Генезис и развитие русскоязычной осетинской литературы. Владикавказ: Ир, 2008. 559 с. Монография.
16. Хугаев И.С. О границах и критериях национальной транслингвальной литературы // Вестник Владикавказского научного центра. 2013. Т.13. №1. С. 2-6.
17. Шарден, П.Т. Феномен человека / П.Т. Шарден. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/evolutionism/fenomen-cheloveka/> (Дата обращения: 12.12.2015)
18. Second Intergenerational Transmission of Minority Languages Symposium Community matters. 12 December, 2016. [Электронный ресурс] Режим доступа: 1) <https://www.science-community.org/ru/node/171092>; 2) <https://latllab.wordpress.com/2016/12/10/translanguaging-in->

[russia-russian-as-a-communicative-bridge-for-minority-languages-and-cultures/comment-page-1/#comment-13](http://russia-russian-as-a-communicative-bridge-for-minority-languages-and-cultures/comment-page-1/#comment-13)

19. Uldanai Bakhtikireeva, Olga Valikova, and Jeannete King. Translingualism: Communicative Bridge or Cultural Bomb? // Вестник Российского университета дружбы народов, серия Вопросы образования: языки и специальность. № 1, 2017. С. 10-13.

*А.Ж.Жаксылыков, Т. Алпысбаева*  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)

## АРХЕТИП ПУТИ В ПОВЕСТИ АНУАРА АЛИМЖАНОВА «ДОРОГА ЛЮДЕЙ»

Ануара Алимжанов, крупный казахский писатель, оставивший большое художественное наследие в жанре исторического романа. Его творчество заслуживает пристального внимания, особенно в плане изучения с точки зрения воплощения архетипа Пути в его прозе, особенностей художественной функциональности данной парадигматики, имеющей весьма древнее происхождение и определенной в литературоведении термином «сафар-наме». На сегодняшний день можно констатировать недостаточную изученность творческого наследия Ануара Алимжанова в плане концептуальной значимости традиционных архетипов. Обращает на себя внимание недостаток специальных монографических работ в этом направлении. Работы известных критиков и ученых, публицистов нередко носят явные следы идеологических штампов советского времени. Тем не менее, их оценку нельзя сбрасывать со счетов. После радикальных перемен в жизни общества, с учетом взглядов нового поколения, требуется современная оценка деятельности и творчества этих же публицистов и литературоведов с позиции сегодняшнего дня. В данной статье мы ставим цель осветить некоторые аспекты творчества Ануара Алимжанова в плане функциональности в его прозе архетипических и парадигматических образов, связывающих ее с историей, мифологическим прошлым народа, с коллективной доисторической родовой памятью. Такие образы и архетипы в произведениях Ануара Алимжанова несомненно присутствуют, в частности активно функционирует архетип Пути, он ясно проявлен в тексте таких произведений, как «Дорога людей», «Возвращение учителя». Недостаточная изученность данного архетипа в прозе Ануара Алимжанова и представляет актуальность данного исследования.

Формулируя понятие архетипа, Карл Юнг писал: «Коллективное бессознательное как оставляемый опытом осадок и вместе как некоторое его, опыта, *a priori* есть образ мира, который сформировался уже в незапамятные времена. В этом образе с течением времени выкристаллизовались определенные черты, так называемые *архетипы*, или *доминанты*. Это господствующие силы, боги, т.е. образы доминирующих законов и принципы

общих закономерностей, которым подчиняется последовательность образов, все вновь и вновь переживаемых душой». [1, 141] В данном обобщении К. Юнга нас привлекает формулировка *образ мира*, который кажется и универсальным и семантически емким. Образ пути, как архетип полностью вписывается в эту формулировку и объясняется психологическими законами поля коллективного бессознательного народа, особенно такого, как казахский народ с его многовековым кочевническим опытом. Архетип пути, так или иначе, проявлен практически во всех крупных прозаических произведениях казахских писателей. Он отчетливо представлен и в произведениях казахской литературы исторического жанра. К таким произведениям относится большинство крупных творений Аунара Алимжанова. Произведения исторического жанра, как правило, несут на себе печать архетипа Пути – движения сквозь историю, время, поэтому эта парадигматика изначально оформлена как авторская концептосфера.

Исследования показывают, что архетипы инкорпорированы в подсознание человека историей социума: фратрии, рода, этноса, это сама метаистория, ее доминанта, обусловленная диахронией и существующая в подсознании в виде императивных мотивов. Психология, психиатрия последних веков, в том числе и нейролингвистика [2], подвели нас к объективному выводу, что архетипы существуют, что подсознание человека это сфера коллективного бессознательного, наследуемого индивидом особым образом. Опыт предыдущих поколений, уходящий в глубину времени, встроен в подсознание человека как бы темными слоями, это живая парадигматическая информация, которая силу инстинктов. «Архетипы, что выполняют многозначную смысловую нагрузку и являются фундаментом, базой для всех культурных построений, являются фактом, не требующим доказательств», – резюмирует Е. М. Лулудова. [4, 320]

Безусловно, эстетическая основа художественной системы в творчестве Алимжанова сформировалась как результат жизненных наблюдений, как влияние русской и мировой литературы, но, прежде всего, как результат глубокого и вдумчивого проникновения в историческое прошлое родного народа. Проза Алимжанова изобилует лиризмом в высоком понимании этого определения. Все эстетически высокое, приподнятое, возвышенное, говорит ли писатель о матери-женщине, о первом зарождающемся чувстве юноши, о судьбе Аральского моря, об участии к одинокому человеку или незаслуженно обиженному ребенку, – везде писатель находит задушевные слова, соответствующие интонации, доверительную тональность, в которой звучит его авторская речь.

В произведениях Алимжанова субъекты эпического повествования не ограничены рамками героической эстетики, они являются презентами и лирического начала, и носителями идей, участниками великой драмы идеологии: это и поэты, и акыны, и музыканты, и философы. Таким образом, круг традиционных эпических героев расширяется. В прозе Алимжанова четко проявлены нравственные критерии, это мерилы самого главного начала

человеческой души, исторической и жизненной значимости человека – осознание жизни как Пути к истине. При этом Путь человека и Путь народа тесно взаимосвязаны и переплетены через посредство судьбы поколений. В повести «Дорога людей» эта связь определяется через отношение героев к судьбе Аральского моря. Как показано в повести, индивидуальный, частный путь человека на Земле, так или иначе, приводит к проблеме осмысления глобального фактора жизни на Земле – природы. Путь человека – это не только архетип движения человека по физической и духовной плоскости бытия (взросление, инициация), но своего рода хронотоп, то есть испытание личности и коллектива временем, наполнение времени психологическим и социальным содержанием. Функция хронотопа в казахской литературе второй половины двадцатого века отражена в монографии А. Темирбулат. [3] Концептуализация этого хронотопа, его семантизация осуществляются за счет непосредственного участия авторского голоса, глубокого претворения его сознания в ткань повествования. Поэтому главные герои повести – это интеллектуалы, мыслящие люди, пропускающие перипетии эпохи, в том числе катастрофу Аральского моря через сердце. Авторское сознание живет в сознании героев произведения, Аскара и Жаныбека, оно структурно определяет характер повествования, вводя оценки и обобщения. «Как пишет Геродот, в ту пору правительницей саков Жетысу была Томирис – супруга покойного царя. Кир отправил послов под предлогом сватовства, однако Томирис поняла, что Кир сватается не к ней, а домогается ее царства и отказала ему. Тогда Кир открыто пошел войной. Его войско шло по одной из самых древних и основных трасс *Дороги людей* – через земли нынешнего Герата и Балха на Гиссарскую долину Таджикистана». [5, 92] Включение во внутреннюю речь героя (Аскара) авторской лексемы *Дорога людей* (*курсив наш* – А.Ж. Жаксылыков) свидетельствует о наличии точки зрения автора, влияющей на интонацию нарратора.

В этих особенностях одно из отличий структуры повествования данной повести от близкого по тематике романа-дилогии А. Нурпеисова «Последний долг», где главным инструментом сказа является предельная драматизация, то есть объективизация, всех коллизий и всего сюжета в целом. Автор-повествователь гораздо глубже маскируется в сюжете произведения А. Нурпеисова.

Концепция исторического пути, глубоко продуманная писателем, помогает установить градацию субъектов эпического повествования в синхронном и диахронном плане, показать преемственность дороги отцов и детей, дедов и внуков, пращуров и правнуков. Шелковый путь и дорога людей в понимании Алимжанова объединяют разные эпохи, разные поколения тюркских народов. По мысли автора, по Шелковому пути движется, питаясь ею, цивилизация восточных народов, и не только тюрков. Исторический термин Шелковый путь бытует уже давно. Он означает в своем первоначальном межкультурном значении путь из Китая, Индии в Византию и Египет через Иран и Туран. Алимжанов вкладывает в этот

термин свои дополнительные смыслы, придавая ему значение художественного архетипа, то есть эстетического обобщения. Путь из Индии и Китая проходил через город Отрар – центр протоказахской цивилизации. Если первоначальный смысл термина Шелковый путь имел конкретный аспект и означал одностороннее движение шелка и его провоз – контрабандный и легальный – из Китая в Византию, то в художественной концепции Алимжанова Шелковый путь – двустороннее движение культурной информации Китая в казахскую Сары-Арку и обратно. Этот путь в свое время проходил и по Ирану, и по странам арабского Ближнего Востока. Это путь активного мирного сотрудничества, который развивает не только экономику стран, связанных этим путем, но и осуществляет обмен духовными ценностями: науками, философией, поэзией, культурными навыками, выработанными разными цивилизациями. Если есть путь, следовательно, есть люди, идущие по этому пути. Первый отличительный признак субъектов эпического повествования – это их движение по пути цивилизации. Это движение с ценным культурным багажом, который можно показать другим народам, обогатить других людей духовно, дающим возможность познакомиться с таковыми в других странах, развить свой ум, память, утолить свою жажду познания. Такая трактовка Шелкового пути в прозе Ануара Алимжанова согласована с аналогичной трактовкой значимой лексемы в повести «Дорога людей». [5, 1]

Как показано в повести, путь великого ученого аль-Фараби из Отрара – путь светлого ума от незнания к высотам науки и культуры, поиск города справедливости, своего рода «Атлантиды», утерянной земли обетованной, аналогичной той, о которой писал великий Платон. Мечта аль-Фараби – найти социальный идеал для всех народов на Шелковом пути, модель города гармонических отношений, то есть это та же извечная мечта интеллектуалов-романтиков – обретение утопии на Земле.

Путь великого протоказахского святого Кожа Ахмета Яссави – путь этического совершенства, путь Совести, согласно которой должны жить люди. Алимжанов символически сопрягает фигуру Яссави с его мавзолеем, эта корреляция взаимно дополняет обе характеристики. Смысл и значение фигуры Яссави, как субъекта эпического повествования отличается от общепринятого истолкования, от, так сказать, «канонического образа», созданного на протяжении последних лет в нашем общественном сознании.

Путь Махамбета («Стрела Махамбета») – путь чести и достоинства народа – сопрягается с путем Курмангазы – великого музыканта и борца за свободу. Сырым Датов, Исатай Тайманов – полководцы из народа – выглядят второстепенными фигурами рядом с этими героями. Потому что путь борьбы, военной освободительной миссии должен освещаться великой идеей, иначе борьба за освобождение потеряет смысл, одни угнетатели будут изгнаны, свергнуты, но на их место придут другие. Продолжится проклятая историческая круговерть: смена правителей на ханских престолах. Выход из

проклятого тупика видится в дороге людей, по которой ведут народ такие подвижники, как Махамбет и Курмангазы.

В прозе Алимжанова есть герои, персонифицирующие лирическое начало, есть люди, носители идеи, и безликие люди, не персонифицирующие ничего, кроме своего физического тела и потребностей, которые это тело испытывает. Автор показывает, что народ с нескрываемым сочувствием относится к идейным людям, персонажам, презентующим чистое лирическое начало. Он понимает, что такие герои – явление редкое, можно сказать уникальное, и заслуженно окружает этих людей почетом, уважением, хранит их в своей долгой памяти.

Служение идее может носить характер беззаветной преданности ей, готовности к самопожертвованию во имя этой цели. Одновременно в некоторых случаях (*опыт тоталитарной идеологии* – А.Ж. Жаксылыков) служение идее ради самой идеи, ее гипертрофированное фанатическое восприятие не раз являлось страшным бичом для человечества. Другой смысл имеет служение идеи во имя человека и природы – таким бескорыстным служителем выступает Аскар из произведения «Дорога людей», и его далекий предок Абу-Наср аль-Фараби.

Данное произведение Алимжанова – история нравственного роста и духовного созревания его героя – Аскара. Разбросанные в разных фрагментах исповедально-эпические, лирико-философские экскурсы в прошлое и будущее – все это интеллектуальная биография героя, описание его духовного развития, а конец пути – сознательное стремление построить правдивую, для себя, а не для казенного потребления историю казахов, восстановить протоказахский космос таким, каким он видится писателю-мыслителю с высоты его нравственного опыта.

Другой герой этой книги – Жаныбек. Жаныбек так же, как и Аскар из аула Карлыгаш. Их детства прошло в одном ауле, и оба выросли без отцов. Отцы их не вернулись с фронтов Великой Отечественной войны. Общий мотив, который пронизывает повествование о Жаныбека – это сиротство. Эта энергия горьких воспоминаний о прошедшей жизни, о трудном детстве объединяет жизни Аскара и Жаныбека. Аскар – историк, путешественник. Он сначала отправился в путешествие по Казахстану для раскопок, для исследования истории Казахстана и народов средней Азии. Поэтому дорога Аскара – дорога интеллектуала, который идет путем реконструкции исторического материала, осуществляет попытку через него реставрировать в своем сознании путь всего своего народа. На этом пути Аскару дано духовно расти и усложняться по той причине, что он познает историческую правду. Это внешнее познание трансформируется в более глубокое – интеллектуальное познание народного пути. Пути Жаныбека и Аскара отличаются тем, что путь Аскара направлен на большой мир социума, а путь Жаныбека – психологическая стезя искания смысла собственной жизни. В борьбе за спасение Арала Жаныбек обретает этот смысл. В этом плане Жаныбек напоминает Жадигера из дилогии А. Нурпеисова и Кахармана из

романа Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках». Закономерно, что, в конце концов, доминанты пути и Аскара и Жаныбека пересекаются с лейтмотивом судьбы Арала, то есть Природы – материнского лона этноса.

Духовный путь Аскара берет начало от детских дней в селении Карлыгаш, от студенческой скамьи в Казахском Государственном университете, а затем уходит в лабиринты времени в поиски правды, связанных с жизнью и деяниями великих просветителей и мудрецов аль-Фараби, Кожа Ахмета Яссави и других светлых умов. Путь мудрецов и героев проходит через столетия, приближаясь к недавнему историческому прошлому – нашествию джунгар, восстанию Сырыма Датұлы и Исатая Тайманова, к временам Курмангазы и Махамбета, а затем к Чокану Валиханову, Абаю, Шакариму, Магжану, Мустафе Шокаеву, этот путь проходит через все «мосты» становления этноса. Архетип пути помогает писателю и в сюжетной организации произведений и в символическом обобщении движущихся сквозь эпоху фигур, знаковых для истории казахского народа.

Вывод: Философский и символический смысл этого пути – обретение национального самосознания и поиск этнической идентичности через величие и драматизм истории, объединение нравственного смысла жизни великих сынов народа.

#### *Литература*

- 1 Юнг К. Г. Психология бессознательного, – М.: Канон, 1994. - 320 с.
2. Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания.- Ленинград, Наука, 1986.– 92 с.
3. Темирбулат А.Б. Категории хронотопа и темпорального ритма в литературе. – Алматы: Ценные бумаги, 2009.–504 с.
4. Е. М. Лулудова Русская реалистическая проза рубежа XIX – XX веков в архетипическом контексте. – Алматы: изд. КазГУ, 2008, 300 с.
5. Алимжанов А. Дорога людей. – М.: Советский писатель, 1984.– 256 с.
6. Алимжанов А. Степное эхо.– М.: Советский писатель, 1980.– 512 с.

*Д.С. Ибраева., Ж.Х. Салханова  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ТЕМА ДЕТСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.П. ШУХОВА**

Детство – одна из самых ключевых тем художественной литературы. Мир детства – это сложный мир общения ребенка с людьми, мир его взаимоотношений в социуме.

Детство как предмет художественного изображения в русской литературе Казахстана классического и последующих периодов оказалось в центре исследовательского внимания уже давно. Литературоведами изучается феномен детства в творчестве разных писателей.

Тема детства как особого отрезка человеческой жизни подробно раскрывается в прозе И.П. Шухова. В трилогии «Пресновские страницы» тема детства выражена очень ярко. Трилогия написана в форме воспоминаний взрослого человека о детстве – годах, прошедших безвозвратно. В ней выделяются два героя: один – мальчик Ваня четыре, шести, девяти лет, который думает, действует, мыслит. Другой – Иван Петрович Шухов, умудренный опытом человек, писатель, заново переживающий события далекого детства и оценивающий их с высоты своего возраста.

Трилогия имеет автобиографические черты. Изображая развитие героя, автор изображает пути, которыми шел сам и описывает среду, отличающуюся образом жизни, быта, особым состоянием духа, то есть в центре внимания писателя, вспоминающего о прошлом, – история формирования личности в сложном взаимодействии с окружающей действительностью. Деревенский, станичный мир показан глазами мальчика: это – маленький уютный рай, где все любят мальчика. Поэтому исходной темой «Пресновских страниц» является тема детства как состояния гармонии. Л.Н. Толстой писал: «Во всех веках и у всех людей ребенок представляется образом невинности, безгрешности, добра, правды и красоты. Человек рождается совершенным, есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным» [1, 322]. Мироощущение детской души поэтично, и мир, в котором он живет, показан в чистом, радостном свете, полон тепла и очарования, а события, происходящие в нем и при участии героя, важны, значимы, несмотря на их будничность, мимолетность и ограниченность пределами одной казачьей семьи.

Цель автора – вернуться в детство – в особую эпоху жизни человека. Конкретное, историческое время, определенное в пространственном отношении место действия также свидетельствуют о причастности повествования к автобиографическому жанру. «Пресновские страницы», по существу, не имеют единого связного сюжета, а в первой из повести особенно четко выдвигается на первый план фрагментарность.

Шухов в строении сюжета «Пресновских страниц» как автобиографической трилогии традиционен: он идет вслед за памятью, восстанавливая то время, когда он «рос – как трава в чистом поле, покорная вольному ветру» [2, 13].

За основу сюжета автор взял изображение картин духовного роста маленького человека. Повествуя о прошлом своего героя не в хронологической последовательности, а рисуя картины наиболее сильных впечатлений, оставшихся в сознании ребенка, художник слова показывает, как воспринимал эти события реально существовавший человек того времени, о чем он думал, как он ощущал мир. Автор дает читателям почувствовать «живое дыхание» истории. Объектом внимания его становится обычное течение жизни, исторические события большой и малой важности, выдающиеся и обычные люди, земляки Шухова, его собственная судьба. Но



при этом и частные, и эпохальные события, так или иначе связаны с главным героем – автором, пропущены через призму бытия.

В центре повествования первой повести «Колокол» – воспоминания о событиях раннего детства. Изображенное в произведениях видится как бы одновременно и глазами ребенка, главного героя, находящегося в гуще событий, и глазами мудрого человека, оценивающего все с позиций большого жизненного опыта.

Автор говорит об общности судьбы ребенка с народом, показывает, какие богатые возможности таятся в душе русского человека, какой одаренностью и талантливостью может он обладать.

Детство персонажа писателя согрето лаской и любовью родных. Свет и тепло семейной жизни, поэзия счастливого детства бережно воссоздается автором произведения.

Мотив свободы, воли, необходимой для развития простого крестьянского мальчика, является основным в трилогии. Истоки всех будущих открытий, успехов, Шухова – как человека и писателя, лежат в его детстве, и об этом он говорил в своей автобиографической поэме.

Сюжет второй повести «Трава в чистом поле» продолжает развивать ту же тему счастливого детства станичного мальчишки. Тема детского счастья, радости бытия раскрывается во многих эпизодах, в которых кульминацией является не то или иное событие или поступок героя, а ощущение главным героем, автором воспоминаний, своей значимости в этой жизни, нужности окружающим, житейского счастья. В сцене спасения Игренька, любимого всей семьей коня, «чудом вырвавшегося из цепких рук лихих конокрадов» и подчинившегося не старшему брату Ивану («К ему сейчас ни с какой стороны никому из нас приступить нету!»), а маленькому Ване: «Вот тут-то вдруг я и почувал себя не верхом на любимом картинном коне – на седьмом небе!» [2, 261-262]

Детство представляется писателем как пора невинности и чистоты. Дети несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они сближаются со сверстниками, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им по происхождению. У детей нужно учиться пониманию истинного добра и правды.

Писатель, склонный к постижению сокровенного внутреннего мира героев произведений, чутко уловил, что человек в глубине души до конца своих дней остается ребенком, простодушно и безоглядно любящим, безрассудно грешащим и искренне раскаивающимся. И потому детские воспоминания, казалось бы, совершенно сгладившиеся, затерявшиеся где-то в потемках памяти, в какое-то мгновение способны перевернуть и его душу, и его жизнь.

Наши маленькие герои хотят жить в ладу со всеми, и они ощущают всех людей, пусть даже и случайно оказавшихся рядом, своими родными и близкими. Для детского сердца нет богатых и бедных, нет знатных и незнатных, а есть лишь любящие и равнодушные, злые и добрые. Оно

безошибочно угадывает в любом человеке его душу и тянется к той, в которой не угас святой огонек, видимый лишь чуткому внутреннему оку.

Ребенок, по духовной природе своей, ищет гармонии и согласия, ему претят ненависть и ожесточение, он весь открыт для любви. И как важно, чтобы из детства ребенок вступал в юность с чистой и ясной душой, верующей и любящей, и чтобы память сердца не омрачалась тягостными воспоминаниями и хранила те, которые благодатно отзовутся на всей его последующей судьбе. таких воспоминаний с собой в жизнь, то спасен человек на всю жизнь».

Таким образом, детство в произведениях И.П. Шухова изображается как важнейшая пора жизни каждого человека. Именно в детстве, по мнению писателя, формируется характер и мировоззрение личности. Кроме того, детство, несмотря ни на что, счастливейшая, «золотая» пора жизни, наполненная светом, радостью ежедневных открытий, чистотой души.

В заключении, можно сделать вывод о том, что, тема детства в литературе является одной из ключевых тем, ведь детство является отправной точкой в жизни каждого человека, именно в детстве закладываются важнейшие нравственные основы личности, по которым строится жизненный путь человека. И что вырастет из ребенка, красивый цветок или сорная трава, зависит от того, каким будет это детство.

*Литература*

1. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. – т.8. – С.322.
2. Шухов И.П. Колокол // И.П. Шухов. Собр. соч. в 5 томах. – т. 3. – Алма-Ата: Жазушы, 1982. – С.6-47.
3. Шухов И.П. Моя поэма // И.П. Шухов. Собр. соч. в 5 томах. – т. 3. – С.259-282.

***G.K.Kazybek, A.K.Kazybek***  
*Kazakh national University  
named after al-Farabi (Almaty)*

## **TRANSLATION WORKS OF TUMANBAI MOLDAGALIEV**

Kazakh nation is proud of Tumanbai Moldagaliev, he is a unique and talented poet.

He is an owner of the national gifts named after Abai in the Republic of Kazakhstan and international Phisuli presents. He published his first poem in. From that time he made his own huge support in developing of Kazakh poetry culture. He also helped to form the Kazakh translation art. He translated into Kazakh language the masterpieces of such talented poets like Byron, M.Lermontov, T.G.Shevchenko, S.Kaputikyan, G.Gulam, R.Gamzatov, D.Zhalsaraev. through his translation Kazakh readers first met the foreign classical masterpieces. His collections of poems like “ya sin semirechya”, “pervaya vstrecha”, “Novaya tetrad” were published.

Tumanbai Moldagaliev was hired for a job in the “Leninshil Zhas” editorial board with one month traineeship. He commented his first translation experience

like:"... I got one letter from Moscow at the end of my traineeship month, our director Baimakanov Bekmirza demanded to translate the article about Heinrich Heine. I translated it in one day and brought it to director, but it appeared that he gone for a business trip, he left a young boy Tilegen Kaidarov to his place. Then I entered the office of Sapar, there was Kakimzhan Kazirbaev, both talking to each other"Tilegen made a good translation I think", Sapar added "yes, I suppose it is". When I asked "what translation" they said "Heine was translated by Tilegen perfectly". Then I told them that Heine was translated by me not him. "oh, really?" said Kakimzhan and immediately called Tilegen. Tilegen explained that Tumanbai translated all of this not him and signed and brought it because Baimakanov was absent. Then Kakimzhan stood and said if Tumanbai managed it then he passed the traineeship period and said that shame on us if we don't prove it after he took an order from the peter to give me. Thus in ninth of January of 1956s I became member of "Leninshil Zhas" editorial board.[1]

Translations made by poet we accept as a inestimable treasure for our national exchequer. He translated the works of world wide known classical poets into Kazakh language in a beautiful way. We can see his own style by his translations.

Byron, George Noel Gordon- English poet, one of the founders of romanticism. He is an author of "the Giaour", "the bride of Abydos", "the corsair", "Lara", "the prisoner of Chillon", "Manfred", "the prophecy of dante", "the dream", "the age of bronze" poems and incomplete novel "Don Juan". Poems of Byron were translated into Kazakh language by Abai Kunanbaiuli, K.Amanzholov, K.Staubaldin, G.Kairbekov, K.Bekhogin, S.Zhienbekov, S.Maulenov, H.Ergalin, F.Ongarsinova, T.Islamov, Zh.Omirbekov, T.Shopaliev. A.Musabekov and etc.

In the article of T.Moldagaliev "Zharkyn zhuzdi zhadima"(about the great poet Kalizhan Behozhin): I entered the "Adebiet" publishing house as a poetical editor in 1960s. We started to translate the great English poet Byron into Kazakh language. I became an editor of this vital book. The poem "Child Harold" of Byron was translated by Kalizhan Behozhin. I started to compare the original text with translated one as I ordered to do. All who translated Byron from deputy of main editor of publishing house were worried about me. Because I noticed that some translators made some mistakes during translation from original-Russian text. I was young with an authority and had no mercy to all. I used to look through every translation until the end of paper. One day I got a "Child Harold". I got down to compare translated version and original text. Translator was great at it. He tried his best to save all details. I liked it. Once a time well known poet Kalizhan asked me about his translation that he gave me to check. I told him that he made a great job. He smiled. Even addressed few kind words to me. "hey, Gafu,-said Kairbekov looking at him.-It was right choice you hired Tumanbai. It's quite right to have poets, educated and talented boys here". I supposed he was satisfied with my editing works. No one hates compliments. I think at that time I became a some kind of young brother to him. Once upon a time translator of Byron's works Kalizhan and me editor of this book were invited to the TV show. They wrote that

we have read our translations of Byron's writings. [2]

T.Moldagaliev translated Byron's "Epistle to Augusta" poem. In 1813 Byron first meets his sister Augusta. They had one father. History says that Byron addressed many poems to his sister.

Poem was written in 1816. Of course, poet used stepped translation style. Boris Leitin translated it into Russian language in 1981 and it calls "Poslanie k Avguste. Leitin Boris Natanovich is a one of talented poets who made a great job during translation works of P.B.Shelly, W.Shekspear, H.Heine, Goethe and CIS national masterpieces. Translator used Russian version as a original text and named it "Avgustaga hat". What is stepped translation style that was used by translator? Stepped translation style is translation the piece of art from one language into another language and so one. However, for translator the language of the masterpiece plays the main role as a source language. In this case the condition and quality of translated text depends on the quality of translation version that goes as a source language. Poet translated the excerpts that were addressed to Augusta. Translation of this was published in 1960s. lets get down to the translation.

### **Original text**

#### **Byron :**

*My sister! my sweet sister! if a name  
Dearer and purer were, it should be thine.  
Mountains and seas divide us, but I claim  
No tears, but tenderness to answer mine:  
Go where I will, to me thou art the same  
A lov'd regret which I would not resign.  
There yet are two things in my destiny –  
A world to roam through, and a home with thee.* [3]

#### **B.Laitin's version:**

*Сестра моя!  
Коль имя есть святей,  
Тебе я дам его, как зов приветный.  
Хоть разделяет нас простор морей,  
Не слез прошу, а нежности ответной.  
Где б ни был я, ты для души моей –  
Луч сожаленья, сладостный, заветный.  
Две цели мне оставлены судьбой:  
Для странствий – мир, очаг и кров – с тобой.* [4, 135]

#### **In Kazakh language:**

*Қарындас! Бұдан әсем сөз болса анық,  
Өзіңе жіберер ем хатқа салып.  
Жылама, жылы гана жауап қайыр,  
Көк теңіз айырса да көп қасарып.  
Жүрейін қай тарапта, қайда мейлі,  
Сәулем сен қасиетті кеудемдегі.  
Тартты алға тағдыр маған екі жолды-*

*Ел кезу таңдағаным әуелдегі.* [5, 51]

Needless to say, it was translated perfectly. Implication of source text was sounded in target language. Submitted correctly and Kazakh readers can understand the meaning of it. The most common words that Kazakh people use like “kasarip”, “asem”, “kok teniz” were translated completely. Translator used well translation items.

Tumanbai Moldagaliev translated Dagestan outstanding writer Rasul Gamzatov’s works. Great avar poet, social labor hero, owner of Lenin’s gifts, national poet of Dagestan Rasul Gamzatov was born in the village named Cada in 1923. He published his first collection of poems in 1943.

Talented poet, well known in Kazakh nation Zhumeken Nazhimedenov in his critical article “new translations of Rasul Gamzatov’s poems” wrote these: “Rasul Gamzatov’s poetry is always close to us, it is a part of our tradition. Comparing with other foreign poets it is easier to translate Rasul’s writing for us. But it only seems like that. Poet’s poems are not simple. The way he writes his poems is in his modesty, he could make it comfortable to read and understand, he could make his style closer to nations’. Poet’s writings are difficult and confusing but in the other hand it was composed from the bottom of his heart”. that’s why we can see that Rasul Gamzatov’s works should be translated by really good and experienced translators.

Poet’s poems were translated into eighty world wide languages. His poems and writings were translated into Russian languages by I.Selvinsky, S.Gordecky, S.Lipkin, Y.Helemsky, U.Neiman, R.Rozhdestvensky, A.Voznensky and so one. His writing were published into Kazakh language first in 1964s. T.Zharokov, K.Mirza-Ali, S.Zhienbaev. S.Maulenov, G.Kairbekov. A.Kekilbaev, K.Shalabaev, A.Shayahmetov translated Rasul Gamzatov’s works into Kazakh language. R.Gamzatov Poet who thinks all the time about poems.-said poet Tumanbai who was one of translator that worked with his poems.

Taras Grigorievich Shevchenko famous Ukrainian poet, artist, ethnographer.in 2014 ninth of march held ceremony that addressed to his 200<sup>th</sup> anniversary. Poets’ writings were translated into Kazakh language by poets like S.Mukanov, T.Jarokov A.Toqmağambetov of Nazhimedenov K.Amanzholov A.Tazhibayev T.Moldağaliev I.Mämbetov Ş.Muxamedjanov of S.Maulenov A.Egewbaev by F.Ongarsynova D. Stambekov Ä.Nilibaev Ğ.Qayırbekov Ä.Abaydildanov S.İmanasov I. Orazbayev, B.Isqaqov Q.Bekxojin B.Jaqip. his first collection of poems was published in 1935. Translator was Abdilda Tazhibayev. Then in 1939 was republished again. In 1961 his special edition poems were published separately. In 1989 collection of poems “umitpa meni, urpagim” was published into Kazakh language.

Let’s try to analyze the poem of the translator “To Gogol”

**Original:**

*За думою дума, как рой вылетает,  
Одна давит сердце, другая – кромсает,  
А третья – та плачет, все тише и тише,*

*Как раз в центре сердца, чтоб Бог не услышал.*

*Но кому же показать мне,*

*Кто сумеет снова*

*Воспринять душой своею*

*Священное слово? [7]*

**Translation:**

*Ой кетеді жалғасып, тоқтамайды,*

*Күрсінемін, жүрегім қан қанайды.*

*Кейде мені ой құрғыр жылатады,*

*Хабары жоқ құдайдың бұдан тағы.*

*Кімге айтамын сырымды осындайда,*

*Бөлісетін қайғымды досым қайды?!*

*Мұңға батқан жанымды кім түсінер,*

*Сөзіңді ұқпай қорлайды бұл кісілер. [8, 146]*

It's noticeable that the translator did more free translation. He could transmit Shevchenko's idea, meaning. He translated it understandably to Kazakh readers. For example, he used another words instead of «рой» (swarm), «тише» (quieter), «священное» (sacred) and etc. Comparing with the original the translation seems turned out more successful. This translation proved the opinion that poesy translators are competitors, rivals.

Lermontov Mikhail Yurievich is one of the greatest Russian poets. It was great Abai who first brought his poems to Kazakh language. His poems “Whinger”, “Crag”, “Flag”, “Gifts of Terek”, “Evening” (in Abay's translation “Time moves the Sun” ), “Don't believe, don't believe yourself, young dreamer”, “He sat brooding in the exuberant feast”, “Captive knight”, “Borodino” and others were first familiarized to kazakh readers by Abai. The great Russian poet was translated by the great Kazakh poet. After reading translations you will see that only poet can understand another poet's soul. He translated Lermontov's poems understanding his idea, art features and thoughts. A doctor of Philology, professor Zaki Ahmetov in 1954 in his research “Lermontov and Abai” made remarkable reasoning to Abai's translations by examples. This Z. Akhmetov's book is still one of the high valued, estimable researches which haven't lost its worth.

The tradition originated by Abai is continued by Kazakh poets till today. Lermontov's poems are still translated. In different times Lermontov's poems were translated by I. Zhansugirov, G. Ormanov, K. Beckhozhin, K. Amanzholov, T. Zharokov, S. Maulenov, G. Kaiyrbekov, I. Mambetov, Zh. Omirbek, B. Aldamzhar, A. Kalshabek and others.

Many articles and books were written about Lermontov's compositions translated into Kazakh. Also T. Moldagaliev contributed much to translating Lermontov's compositions. His translations are done artistically. He is eloquent and has folding language. He could translate it accordingly to Kazakh mentality. For example, he translated the poem “Элегия” (Elegy) as “Элегия” (“О, шіркін, ақса менің барлық күнім...”).

**Original:**

*О! Если б дни мои текли  
На лоне сладостном покоя и забвенья,  
Свободно от сует земли  
И далеко от светского волненья,  
Когда бы, усмиря мое воображение,  
Мной игры младости любимы быть могли,  
Тогда б я был с весельем неразлучен,  
Тогда б я верно не искал  
Ни наслаждения, ни славы, ни похвал. [9, 52 ]*

**Translation:**

*О, шіркін, ақса менің барлық күнім,  
Тәп-тәтті тыныштықтың аясында.  
Ешкімнің тыңдамасам мен үкімін,  
Алмасам анасын да, мынасын да.  
Сонда мен құлашымды жазып оңай,  
Жастықтың қызығына берілер ем.  
Күлкіден, қуаныштан ажырамай,  
Рахат, атақ, даңқтан жерінер ем. [10, 225]*

In this excerpt the translated version consists of 9 lines. There feels Tumanbai's originality like an author. Translation was done successfully. He advantageously used translation transformations.

It's known that for becoming good translator you need to have a talent and know history, customs and traditions, cultural features of your native language and of a language you translate into and individuality of a poet or writer you translate.

The poet T. Moldagaliev has all these qualities inherent to translators. Therefore we can say that quality and grace of translations that he did are very high.

E. A. Yevtushenko is Russian poet, novelist, film director, screenwriter and publicist. He published books as "Third snow", "Highway of Enthusiasts", "The Promise", "Poems of Various Years", "Tenderness", "An Apple, "A Wave of the Hand". Since 1991 He lives in the USA. T. Moldagaliev translated his several poems and published him in the book "Anthology of Russian soviet poesy". For example, he translated the poem "Weddings".

**Original:**

*О, свадьбы в дни военные!  
Обманчивый уют,  
Слова неоткровенные  
О том, что не убьют...  
Дорогой зимней, снежной,  
Сквозь ветер, бьющий зло,  
Лечу на свадьбу спешную  
В соседнее село. [11]*

**Translation:**

*О, соғыстың кезіндегі тойлар-ай,  
Бәрі алданыш көрінетін бір түрлі.*

*Сол соғыста өлімжайлы ойламай,  
Бір қуаныш табушы едік сүйкімді.  
Қысқы жолмен, желге қарсы жүгіріп,  
Үміт жалғай жақсылыққа алдағы,  
Той бар десе қалмаушы едім кідіріп,  
Көрші ауылға келуші едім мен-дағы. [12, 465]*

The poet wrote this poem in 1955. It's known that E. Yevtushenko is a poet who has original writing style. His language is difficult. In spite of it, the translator did good translation. It's hard to translate poesy. We can take this translation as an example of the concept that only poets can translate the compositions of poets. Translation is free, but doesn't pass the border. He could transmit precisely the idea of E. Yevtushenko.

Only a real talent can transmit a composition of great poet with poet's own sound, own colorfulness, own glory in his translation. And we think that Tumanbai Moldagaliev's translations are fully worthy of this opinion. Sure, it's impossible to research comprehensively poet's translation skills in one small article.

Therefore we believe that in future many valuable works will be written about a talented poet, translator Tumanbai Moldagaliev's translation activity.

#### *References:*

1. Қазақ үні . Ұлттық портал. 8 тамыз 2011 жыл.
2. Қ.Бекхожин.//bekhozhin.psu.kz
3. www.poetryfoundation.org//Poems & Poets
4. Байрон Д. Г. Любовь и смерть: Стихотворения. Поэмы и трагедии/ Пер. англ. - М.: ТОО Летопись, 1998.-230 с.
5. Дж.Байрон. Бір томдық шығармалар жинағы. Қазақтың Мемлекеттік көркем әдебиет баспасы. Алматы,1960.- 445 б.
6. Жұмекен Нәжімеденов. "Расул Ғамзатов өлеңдерінің жаңа аудармасы хақында"//massaget.kz
7. Шевченко Т. Г. //www.stihi.ru
8. Шевченко Т. Г. Таңдамалы шығармалар. - Алматы : Қазкөркемәдеббас, 1961. - 253 .
9. Лермонтов. Полное собрание сочинений: В 5 т. Том 1. ... М.; Л.: Academia, 1935—1937. Т. 1. Стихотворения, 1828—1835. — 1936. — С. 52.
10. М. Ю. Лермонтов.Таңдамалы.Екі томдық.Өлеңдер,шағын поэмалар. Бірінші том. Алматы : Жазушы, 1977. - 632 б.
- 11.https://www.stihi.ru/avtor/evtushenko
- 12.Орыс совет поэзиясының антологиясы. Екі томдық.-Алматы:Жазушы,1980.2 том.- 584 .

***Н.Т.Какишева***

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И ПРОСТОРЕЧИИ**



Сам факт существования в пределах языка такого явления, как просторечие, продолжает удивлять лингвистов. Противопоставление литературного языка, культуры речи и просторечия отражает различие в культурной ориентации их носителей.

С социолингвистической точки зрения, между носителями литературного языка и просторечия существует резкая граница. Литературный язык – это язык общения образованных людей, которым присуща культура речи, просторечие – язык так называемого «простого человека», занятого неинтеллектуальным трудом.

Если носители литературного языка тяготеют к «культуре доверия», то для носителей просторечия типична «культура недоверия», восхищение криминальным миром, стремление подражать его представителям в речи и поведении на паралингвистическом уровне (например, *складывать пальцы веером*). Отношения между этими двумя социальными группами не простые, часто напряженные.

Оценить число носителей литературного языка трудно. Очевидно, что их значительно меньше, чем носителей просторечия. Соотношение примерно – 2/3:1/3. Если ситуация не изменится, то носителей просторечия будет еще больше.

Просторечие – это не «простая речь» и не речь «простых людей». Распространено мнение, что просторечие принадлежит исключительно к разговорно-бытовой сфере. Но это не так. Оно живет и в деловой речи, причем не только в устной, но и в письменной форме. В конечном счете просторечные слова и обороты естественным путем принимаются литературным языком: *подвижки, наработки, прожить (по адресу), обговаривать, набрать кого-то* ('позвонить'), *отзвонить, отследить*. От просторечных элементов не застрахована и научная речь.

Просторечные формы не имеют никаких дополнительных смысловых оттенков или функций по сравнению с аналогичными формами в литературном языке: *(я) без понятия = не знаю, по жизни = в жизни, по любому = в любом случае*.

Все экспрессивное просторечие «обречено» на признание. Просторечная форма, получая самостоятельную функцию, может перейти из разряда «просторечных» в «разговорные». Так, рожденные в просторечии многочисленные фразеологизмы легко входят в разговорный стиль литературного языка.

Узнавание самих фактов просторечия до сих пор идет опытным путем: в массе случаев критерием служит речевой опыт носителей литературного языка.

Просторечие оценивается как порча языка, но тем не менее обладает своеобразной нормой, которая не подвергается кодификации, хотя ее черты можно систематизировать.

Это:

- повышенная громкость речи, особенно в телефонном общении на улице, в разговоре на расстоянии, фарингализация («сиплый голос»);
- своеобразная интонация растягивания;
- использование оригинальных звукоизобразительных приемов (специфическое хихиканье в очень высокой визгливой тональности, громкие крики и вопли, междометие *вау! е-мое!*), пониженный тембр голоса у женщин, свист;
- в речевом поведении носителей просторечия отмечаются такие типы поведения, как бытовые провокации («подколы», «наезды»), грубые шутки («приколы»), превентивные, часто беспричинные обвинения;
- отсутствие табуирования мата: он выступает как своеобразный код, по которому опознают своих. Некоторые бранные слова десемантизируются и приобретают функции экспрессивных частиц: *бля!, шешен!, ёпрст!*;
- повышенная агрессивность речевого акта, в ходе которого собеседник воспринимается как враг;
- активное использование жаргонизмов и жаргоноидов: *бабки, беспредел, дать по рогам, опустить, примять, понты, понтоваться, рамсы, путать берега*;
- несоблюдение орфоэпических норм: *свекла, договор, километр, звонит, красивее, каталог*;
- при переключении на «вежливый», по мнению носителей просторечия, регистр речи появляются эвфемизмы: *покушать* (лит. *поесть*), *подъехать* (лит. *приехать*), *отъехать* (лит. *уехать*);
- в образовании имен собственных специфическими для просторечия являются суффиксы *-ик, -ок-, -ян-, -ох-(а), ø* (нулевой суффикс): *Ленок, Толян, Леха, Серый, Макс, Кана, Айжа, Мурка, Баха, Нурик* ;
- в общении используются исключительно *ты-формы*;
- широко представлены слова-паразиты: *типа, короче, прям, конкретно, как бы, реально, так сказать, прикольно, без балды, в натуре*.

Носители литературного языка и просторечия понимают партнеров по коммуникации, но языковыми системами друг друга не владеют.

Социолингвистический портрет носителя просторечия имеет совершенно определенные черты. Язык – важный показатель социальной стратификации.

Нравственные представления носителей просторечия:

- нравственный релятивизм, расплывчатость нравственных представлений (*у каждого своя правда, все люди разные*);
- фатализм (*от судьбы не уйдешь, все один конец*);
- гедонизм (*живем один раз, бери от жизни все*) (гедонизм – греч. *hēdonē* ‘наслаждение’ – идеалистическое направление в этике, утверждающее, что стремление к удовольствию – высшая цель жизни. В Древней Греции эта теория связана с именем Аристотеля. Затем ее дополнил Эпикур, последователи которого получили название *эпикурейцы*);

· психологический эгоизм, убеждение, что альтруизма не существует (*не делай ничего бескорыстно, за все надо платить*).

Все это объясняет терпимое отношение представителей просторечия к криминалу, уверенность в том, что виноват не преступник, а жертва (*ограбили – нечего копить, убили – не ходи поздно ночью, изнасиловали – не входи в лифт с незнакомцем*).

Носители просторечия имеют свои стереотипы поведения:

· манипулятивность (стремление использовать возможности другого человека в своих целях);  
· агрессивность;  
· заискивание перед сильным;  
· основная форма времяпрепровождения – мало интеллектуальные занятия, дебош, кураж, агрессивные насмешки над окружающими, которых презирают за нежелание разделить их интересы.

Отношение носителей просторечия к искусству:

· любимый вид «искусства» – телевидение (сериалы, шоу пародистов, видеопросмотры, ток-шоу). Государство поддерживает вкусы носителей просторечия, о чем свидетельствует политика в области массового телевидения;

· музыка – «попса»;  
· литература – анекдоты.

Отношение носителей просторечия к власти:

Носители просторечия поддерживают власть на выборах, так как она не мешает криминалу и полукриминалу и, более того, относится к ним со скрытым любованием.

В последнее время заметно усилилась пропагандистская поддержка «простого человека», исходящая от проникших во власть малоквалифицированных идеологов. Потакание вкусам носителей просторечия очень заметно и в области масс-медиа.

Еще в 20-х годах прошлого века русский философ Н.А. Бердяев писал, что волна хулиганства хлынула в нашу освобожденную печать и залила ее. И сейчас ситуация очень тревожная. Лингвисты всерьез озабочены тем, насколько уместно употребление просторечия в средствах массовой информации и как должна строиться языковая политика в СМИ.

Признаками просторечия считаются:

· опредмечивание отвлеченности (то есть пренебрежение различием *абстрактное – конкретное*), например: *Теневая экономика скупит все земли; Он работал в криминальных структурах; Научный потенциал института уже три месяца сидит без зарплаты;*

· упрощение (огрубление) – пренебрежение семантическими различиями лексем: *мешать – тормозить; платить – оплачивать, одеть – надеть* (изгнание слова *надеть* можно признать свершившимся фактом);

· бытовая литота: *неглуп, неплохо, мягко говоря;*

· широкая плеонастичность речи (плеоназм – это структурно-семантическое излишество, в отличие от тавтологии – повтора однокоренных слов: *Писатель написал письмо критику*). Можно выделить несколько видов плеонастичности:

· лексическая плеонастичность: *свободная вакансия, рыба уха, мусульманская мечеть, православные христиане, повседневная обыденность, очень замечательно;*

· формообразовательная плеонастичность: *самый максимальный, самый лучший, более лучше, самый первый, самый последний;*

· синтаксическая плеонастичность: *он сказал то, что...; он сделал это с той целью, чтобы...; он пришел с целью, чтобы навестить отца...; указывает на то, что...; как известно, что...; экспансия предлога о и союза что: реклама о...; критиковать о...; видит о том, что...; ожидаем о том, что...; он указал о том, что...;*

· плеонастический монтаж фраз: *Рост преступности растет; Сроки сдачи уже просрочены; Мы впервые познакомились на Байкале.*

Следует отметить, что плеоназмы засоряют речь и создают коммуникативные помехи. Плеонастичность построения высказываний в деловой речи является приметой времени и требует отдельных исследований. Просторечие обладает высокой степенью креативности, которая проявляется в избавлении от двувидовых глаголов (появляются пары: *женить – оженить, участвовать – поучастковать*), унификации парадигм (*жгёт, могёт, секёт, стригёт, стерегёт, хочут*). Появляются просторечные профессионализмы: *осуждены, возбуждено, пошить*. Именно в рамках просторечия активизируется игра слов, так называемая «карнавализация языка» (*Это не пляжи, а какая-то УТОПиЯ.*), и бурно идет процесс метафоризации.

Просторечие развивается очень быстро, мало реагирует на негативную оценку носителей литературного языка и успешно вербует его носителей.

Носитель просторечия помолодел, стал более или менее образован и социально значим. Чистых «просторечников» почти нет. Типично просторечные формы могут функционировать как вкрапления на фоне вполне литературной речи. Редкий носитель современного литературного языка не допускает просторечных элементов в разговоре. Но тем не менее «просторечник» легко узнаваем. Его речь характеризуют не столько уровень образования и среда, сколько определенные качества личности, ее особый психолингвистический склад, в частности:

· открытость, непосредственность в обращении: *девушка* (по отношению к даме любого возраста), *мужчина, женщина, старик, братан;*

· приоритет содержания речи над ее формой;

· пренебрежение формулами речевого этикета.

В заключение необходимо отметить, что культура речи – это умение четко и ясно выражать свои мысли, умение говорить грамотно, привлекать внимание аудитории не только содержанием своей речи, но и

эмоциональным воздействием на слушателей. Культура речи предполагает соблюдение правил речевого общения; владение нормами литературного языка в его устной и письменной формах; умение выбрать и организовать языковые средства, которые в конкретной ситуации общения способствуют достижению определенных коммуникативных целей.

Культура речи и просторечие, при том, что представляют собой противоположные стороны языка, существуют в неразрывном симбиозе, иногда взаимно влияют друг на друга.

*Литература.*

1. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 2008. – 335 с.
2. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – М.: Логос, 2009. – 432 с.
3. Лекции по русскому языку и культуре речи. МГУ им М.В.Ломоносова, Учебное пособие- М.: МГУ. 2011 – 218 с.

*Ж.К. Кынова., А.И. Ахметжанова  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **СТАРΟΣЛАВЯНСКАЯ ЛЕКСИКА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Безусловно, что формирование научной лексики русского языка непосредственно связано со старославянским, позже церковнославянским языками. Как справедливо замечает В.В. Виноградов: «Будучи языком религии, философии и науки старославянский язык влил в русский язык мощную струю отвлеченной лексики и фразеологии. Например, такие общие понятия как *животное, растение, существо, бытие, действие, понятие, воображение, разум, явление* и т.п., или унаследованы от старославянского языка, или созданы самостоятельно, но на его основе и с помощью нового синтеза и нового осмысления старославянских элементов. Густой слой этих элементов сохранился и в современном русском языке. Таким образом, синтез старославянской и восточнославянской стихий создал мощную базу для широкого и свободного развития русского литературного языка» [1, 140].

Старославянский язык был также языком науки, на котором излагались представления о мире, человеке, истории. Слова, заимствованные из старославянского языка, характеризовались более абстрактным значением по сравнению с синонимичными исконно русскими словами, а в некоторых случаях русский вариант слова исчезает из языка, «уступая» тем самым слову с абстрактным, обобщенным значением. Вполне закономерно, что язык науки использует старославянские модели для создания научной терминологии, так как сам научный стиль языка характеризуется такими стилевыми особенностями, как абстрактность, обобщенность, безличность, логичность и др. Еще в кирилло-мефодиевский период появились термины

для выражения отвлеченного значения, такие как *естество, существо, бытие, небытие, понятие, закон* и др. Возникли новые естественно-научные и другие отрасли знаний. О древней терминологии и культурно-языковых изменениях в связи с принятием христианства восточными славянами написано в труде Ф.И. Буслаева «О влиянии христианства на славянский язык»: «Русская научная терминология создавалась поэтому преимущественно именно из церковнославянского материала. Мы говорим *млекопитающие* и при этом представляем себе определенный класс животных, имеющий целый ряд общих признаков; слово это для нас такая же «этикетка», как *рыбы* или *птицы*. Но это именно потому, что составные элементы этого слова не великорусские, а церковнославянские: если слово *млекопитающие* заменить *молококоормящие* (заменив церковнославянские компоненты на соотнесенные русские), то «этикетки» не получится, а будет определенное «высказывание» лишь об одном, а не о всех признаках данного класса животных, – и это потому, что слишком конкретно и определенно-обыденно значение великорусских слов *молоком* и *кормить*. Точно так же, как *млекопитающие*, образованы, например, такие термины и «новые слова», как *млечный путь, пресмыкающееся, влияние* и многие другие: если бы вместо них составить слова из чисто великорусских элементов (молочная дорога, ползающие, вливанье), то от ассоциаций с конкретными обыденными представлениями трудно было бы отделаться и «этикетки» для соответствующих понятий не получились бы. Вообще, научному, философскому, публицистическому, вообще «теоретическому» языку очень часто приходится стремиться к тому, чтобы обесплотить отдельные слова, потушить их слишком яркое конкретно-жизненное значение. Русский литературный язык уже обладает в этом отношении готовым словарным запасом церковнославянского происхождения, причем весь этот церковнославянский запас слов, корней и формальных элементов по самому месту, занимаемому им в русском языковом сознании, уже является обесплотенным, потушенным. И это – громадное преимущество» [2, 123-124].

Действительно, старославянская лексика явилась мощным средством формирования научного языка, так как в отличие от русизмов, славянизмы (слова, заимствованные из старославянского и церковнославянского языков) обладали широкой сетью абстрактных значений и развитой системой переносных метафорических и символических значений. При этом развитие таких значений – это результат различных преобразований в семантике слов, которые происходили в русском языке под воздействием не только внутрилингвистических, но и экстралингвистических факторов. По сути, слово, изменяя свое значение, называет новые реалии и понятия, что способствует формированию терминологических номинаций, как одной из составляющих лексического континуума. Такие изменения в семантике слов непосредственно связаны «миром вещей и понятий», с развитием разных сторон общества и обусловлены потребностями номинации. Е.С. Копорская,

анализируя виды семантических процессов на примере славянизмов выделяет такие характерные для терминологической номинации процессы, как специализация и терминологизация. «Большую роль в становлении, уточнении значений славянизмов имел и процесс специализации значений. Это особенно касается слов с широкими, недифференцированными значениями, характерными для целого ряда славянизмов. Процесс специализации значений особенно типичен для формирующейся философской, научной лексики. Семантические преобразования книжно-славянизмов способствовали наполнению их новым актуальным для своего времени содержанием, вели к формированию новых значений, обозначающих понятия, связанные с разнообразными сферами общественной, социально-политической и культурной жизни страны» [3, 6]. Такой семантический процесс, характерный для славянизмов, как специализация их значений активизировался еще с конца XVII века. В этот же период, то есть в Петровскую эпоху, в связи с развитием разных отраслей науки славянизмы с общей семантикой широко используются для передачи различных терминологических понятий различных наук, особенно, физики: *вес, тяжесть, тяготение, давление, груз*. Для обозначения новых понятий, которые требовали своей номинации, использовались слова уже существовавшие, которые уточняли, специализировали свои прежние значения или развивали новые. Так, слово *закон* в ранние периоды развития языка обозначало обычаи, церковные и религиозные обрядовые правила, юридические нормы вообще. Ср., в словаре Срезневского: *Ольга водила и мужии его на роту по Рускому закону: класая оружьемъ своимъ, и Перуномъ своимъ и Волосом скотъимъ* («Повесть временных лет»). В конце XVII века у слова *закон* появляется новое значение социального плана, связанное с представлением об устройстве гражданского общества: *И по соборному Уложению и по Градским законам, окопана. ... смертная убойца ... крестьянка* («Древнерусский словарь»). В начале XVIII века сфера употребления слова *закон* в этом значении расширяется: *Было ли время сочинять, и писать разныя законы, уставы, регламенты гражданския, и земныя воинския, и воинския морския* (Феофан Прокопович «Слово о мире»). В самых разнообразных источниках философского характера становится обычным сочетание *естественный закон, гражданский закон, всенародный закон*. В этот же период происходит терминологизация семантики слова *закон*: в естественно-научном языке оно обозначает закономерности развития природных явлений: *Чин и законы небесных движений; Сие весьма прилично знать, по каким законам изрядные и великие небесные тела течение свое совершают*. Л.Л. Кутина в своей работе «Формирование терминологии физики в России» [4] указывает, что самым употребительным словом, выражающим понятие о закономерностях природных явлений, был славянизм *правило*: *правила движения, правила давления жидкостей, правила удара тел и др.*: *Так же надлежит и правила о тиснении и движении воды показать* (Расположения учения); *Все произведения*

способом машин и снастей зависят от главного **правила равновесия** (О первом фундаменте); **Доказательство о ее (земли) движении... от самых правил движения** (О движении земли). Вообще слова *правило*, *закон*, *устав* не были семантически четко дифференцированы, и потому они часто взаимозаменялись. Слово *правило* употреблялось и в значении «закон науки» – первоначально в сочетании со словами, обозначающими какой-нибудь раздел науки о природе (*правила механики*, *правила оптики*), а затем и по отношению к родовому понятию – вообще наука. Ср.: По *правилам* Диоптрики; О главных *правилах* физической науки. Позже, слово *закон* в значении «закон науки» вытесняет слово *правило*.

Другим типичным семантическим процессом при формировании терминологической лексики в научной сфере языка было сужение значения, который активизировался в первой трети XVIII века. Так, например, в качестве терминов стали употребляться славянизм *бремя* (в значении «груз», «тело», к которому прилагается сила); *влага*, *влажность* (в значении «жидкость»); *курение*, *воскурение* (в значении «пар», «испарение»), *изображение* (в значении «отражение»), *преломление* (луча), *средина*, *среда* (в значении «среда»). Сужение значения наблюдается устойчивых, более узких словосочетаний, как, например, *источник теплоты*, *света* (ср.: *источник жизни*, *благодати*, *зла*, *милосердия* и т.д.). Первые термины по физике, возникшие в середине XVIII века, представляли собой сочетания слов, тогда как их более поздние эквиваленты представлены одним словом: *количество вещества* – *масса*; *градус теплоты* – *температура*; *эластическая масса* – *упругость*; *исхождение паров* – *испарение*; *скважность тел* – *пористость*; *тягость к Солнцу* – *тяготение*. Эти примеры свидетельствуют о том, что основные тенденции в области терминообразования связаны не только экономией языковых средств, но и емкому воспроизведению того, что должно точно и однозначно называть какое – либо специальное понятие, и раскрывать при этом его содержание. Вообще, как показывают примеры, в «прошлом» для обозначения специальных понятий использовались целые описательные конструкции, которые в современном языке можно выразить одним словом. Например, в научных текстах XVIII века *термометр* описывался следующим образом: *Как жидкия, так и твердые тела от жара растягиваются и в большее место занимают, а от стужи сжимаются и в разсуждении своего пространства или места меньше становятся*.

Интеллектуальный характер научного познания, воспроизводящий результаты мыслительной деятельности и исследовательского процесса, расширяет сферу применения научного стиля, что оказывает, в свою очередь, влияние на его лексику. Абстрактная лексика старославянского языка, глубина детализации значений большинства слов с отвлеченной семантикой связана не только со спецификой обозначаемых понятий, но и с «текучестью», диффузностью самого значения. На такую особенность семантики славянизмов обращал внимание В.В. Виноградов: «В



старославянском типе языка смысловые очертания отвлеченных слов, несмотря на развитость отвлеченной лексики, нередко были неопределенны за границами христианской догматики. Характерно, что один новгородский переводчик конца XV в., переведя латинский трактат о времяисчислении для передачи латинского *spatium* воспользовался словом *продолжение*, но затем пояснил его словом *пространство*» [5, 47].

Известно, что основные черты научного стиля в русском языке сложились в XVI–XIX вв., но активные способы образования терминов на основе продуктивных словообразовательных моделей приходится на конец XVII – начало XVIII вв., что было связано с Петровскими преобразованиями, и, как следствие, новых языковых средств, призванных обслуживать все возрастающие потребности в области техники, науки, культуры и искусства. Однако, несмотря на заимствования иноязычной лексики и новообразования, область обозначения книжных отвлеченных понятий оставалась за славянизмами. По словообразовательным типам старославянского языка стали создаваться термины, обозначающие новые реалии и понятия. Так, например, суффикс *-тель*, более характерный в древний период для церковнославянского языка, в конце XVII – начале XVIII вв. соединяются с основами не только славянских слов, но и собственно русских: *оберегатель*, *оборонитель*, *нарушитель*, *вручитель*. Кроме того, славянизмы, составляя основной фонд книжных отвлеченных слов, оказывали непосредственное влияние на употребление русских слов, что определялось особенностями семантики книжно-славянской лексики – богато развитой системой отвлеченных значений. Это проявляется в таких параллелях, как *бытие – быт*, *течение – ход*, *изразить – выразить*, *издать – выдать*, *исчислить – вычислить*, *желание – охота*.

Таким образом, старославянский язык оказал самое непосредственное влияние на формирование научной терминологии русского языка. Именно абстрактная отвлеченная лексика старославянского и церковнославянского языков, соответствующая стилевым особенностям научного стиля составила основу стиля, предназначенного для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе. В связи с этим представляется справедливой точка зрения В.В. Колесова, согласно которой «естественное развитие современного русского языка показывает его зависимость от норм церковнославянского языка, который мы столь легкомысленно сочли окончательно засохшей ветвью славянского языка: почти все важнейшие термины науки, вновь возникающие кальки, слова отвлеченного значения и т.п. составлены по принципам этого языка и с участием характерных для него морфем, а грецизированные синтаксические конструкции заменяются латинизированными. Именно поэтому язык науки и становится сегодня своего рода заменой церковнославянскому по сакрализованной своей функции» [6, 195].

Приведенные примеры показывают, что старославянский язык сыграл важную роль в обогащении русской лексики, в особенности ее книжного и

абстрактного слоя, относящегося к религиозно-культурной, общественной, хозяйственно-экономической, естественно-научной и интеллектуальной сферам жизни. «Судьба» этих слов в истории русского литературного языка характеризуется тем, что их семантическая структура претерпевала самые различные преобразования, и функционирование которых в научной речи было обусловлено специализацией их значения.

*Литература*

1. Виноградов В.В. Великий русский язык. – М.: Наука, 1954. – 258 с.
2. Трубецкой Н.С. Общеславянский элемент в русской культуре // ВЯ. 1990. № 3
3. Копорская Е.С. Семантическая история славянизмов в русском литературном языке нового времени. – М.: Наука, 1988. – 232 с.
4. Кутина Л.Л. Формирование терминологии физики в России. – М.: Наука, 1966. с. 244-246.
5. Виноградов В.В. Основные проблемы изучения образования и развития древнерусского литературного языка. – М., 1958.
6. Колесов В.В. Слово и дело: Из истории русских слов. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. – 703 с.

*А.Г.Коваленко*

*Российский университет  
дружбы народов (Россия)*

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 60-80-Х ГГ. XX ВЕКА (В ПОИСКАХ МЕТОДА)**

Историческая тема в русской литературе имеет длинную историю, которая начинается с повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», с романов И.И. Лажечникова и М.Н. Загоскина. Она нашла продолжение в период рубежа XIX-XX веков, в советский период, и особенно в 30-е годы. Метод воспроизведения исторических тем в исторической прозе многим обязан известному писателю и литературоведу Ю.Н. Тынянову, автору романов «Пушкин», «Кюхля», «Смерть Вазира Мухтара».

Во второй половине XX века авторами исторической прозы были В. Пикуль, Ю. Давыдов, Б. Окуджава, Д. Балашов, А. Солженицын, Ю. Трифонов.

Интерес к истории вылился также в создание исторических серии биографий об известных личностях «Жизнь замечательных людей» и «Пламенные революционеры».

Возрождению жанра исторической прозы, которое имело место в 60-е годы XX века, способствовало творчество В.С. Пикуля. Валентин Саввич Пикуль (1928-1990) родился в Ленинграде. Пережив блокадную зиму в Ленинграде, в тринадцать лет «бежал из дома», и оказался на Соловках в школе юнг. Служил на Северном флоте. Демобилизован в 1946 году «за нехваткой знаний». Много учится самостоятельно [1, 337].

Первые публикации увидели свет в 1950 году. Поиск собственного пути в литературе привел его к исторической тематике. «Баязет» (1961) – первый исторический роман В. Пикуля, в котором повествуется о малоизвестном

эпизоде русско-турецкой войны 1877-1878 гг. Любопытным было то, что импульсом к работе над романом стали публикации писателя С. Смирнова о героях Брестской крепости. В. Пикуль увидел в двух отдаленных друг от друга исторических событиях аналогию. Поиски в области жанра и темы привели к политике и дипломатии, а любимым историческим периодом стал XVIII век. Романы «Пером и шпагой» (1972), «Слово и дело» (1974), «Фаворит» (1985) составили целостный цикл, раскрывающий движение русской истории на протяжении столетия – с 1725 по 1915 годы. Затем круг тем расширяется, все новые «белые пятна» истории вовлекаются в художественную литературу. В орбиту внимания писателя входят наполеоновские войны, внешняя политика России XIX века, династия Романовых, история Григория Распутина, Первая мировая война, революция 1917 года, Сталинградское сражение. В романый цикл сложились книги о драматических событиях русско-японской войны под общим названием «Оборона»: «Богатство» (1978), «Три возраста Окини-Сан» (1980), «Крейсера» (1985), «Каторга» (1978) [2].

В центре романов В. Пикуля стоит яркая историческая личность, представляющая собой образный стержень исторического повествования – российский государственный деятель XVIII века А.П. Волынский, императрица Елизавета Петровна, императрица Екатерина II, выдающийся государственный деятель Г.А. Потемкин-Таврический, император Наполеон Бонапарт, выдающийся русский дипломат XIX века А.М. Горчаков. Отдельную «галерею» образов представляют «отрицательные» персонажи – всесильный фаворит Э.И. Бирон, императрица Анна Иоанновна, канцлер Германии Отто фон Бисмарк, Григорий Распутин, фельдмаршал Фридрих Паулюс. Следует отметить, что «отрицательные персонажи» не вызывают авторского осуждения. В. Пикуль рисует неоднозначные, но тем не менее выдающиеся исторические фигуры, сыгравшие значительную роль в истории. Так, в рассказах о Фридрихе Барбароссе или Фридрихе Бисмарке ощутим элемент лукавого авторского восхищения. В фельдмаршале Паулюсе привлекает внимание характеристика мастерства военного стратега и благородство воина.

Метод работы В. Пикуля над историческим материалом отличается от того, который использовал Ю. Тынянов. В основе тыняновской прозы лежит вымысел, опирающийся на документ, но далеко уходящий за его границы. В. Пикуль считал себя сторонником другого исторического романиста В. Шишкова, автора романа «Емельян Пугачев»: «Немножко рыхловато, даже порой тяжеловесно, но зато точно, последовательно и очень широко». Писатель не любил отступать от документа, а сам отбор, изучение документального, архивного, иллюстративного и научного материала занимали едва ли не главное место. Отсюда насыщенность его текстов энциклопедическим по количеству и точности материалом: именами, событиями, фактами жизни и быта, военной истории, культуры.

Жанр романов В. Пикуля определяется как многоплановая художественная и историко-политическая хроника. Приключения соединяются с романтикой военного подвига и научной точностью. Писатель берет в качестве исходного материала яркие «взрывные» эпизоды, а затем развертывает их в стремительно развивающееся действие, где сюжетом является сама жизнь.

Личность писателя В. Пикуля, автора 30 романов и больших повестей, привлекала к себе неординарностью судьбы, необычайным трудолюбием. Писатель называл себя самоучкой. Вся жизнь писателя была «вахтой» на корабле литературы. Секрет популярности В. Пикуля заключался также и в том, что он своими романами заполнял «вакуум» в историко-художественной литературе, раскрывал «белые пятна» истории России. В каждой книге заложена мысль о любви к отечественной истории, полной военных и дипломатических побед и героических подвигов.

Юрий Владимирович Давыдов (1924-2002) родился в Москве. Закончил военно-морское училище, служил на флоте. Был репрессирован. Закончил исторический факультет МГУ. Много работал в архивах, что позднее сыграло свою роль в написании книг [1, с. 3142].

Ранние книги Ю. Давыдова представляют собой беллетризованные биографии русских ученых и путешественников. В 1960-е годы в серии «Жизнь замечательных людей» вышли биографии адмиралов П.С. Нахимова, А.Н. Сенявина, В.М. Головнина.

В 1970-е годы появляются книги Ю. Давыдова, в которых появляются черты детективного повествования с острым сюжетом. В основе романов «Глухая пора листопада» (1970) и «Соломенная сторожка» (1980) положены эпизоды из истории революционного движения в России. Последний законченный роман «Бестселлер» (1999) [3] является наиболее ярким свидетельством оригинальной художественной манеры писателя.

Нетрадиционность романа заключается прежде всего в отсутствии привычных сюжетных линий. Личные воспоминания автора ассоциативно связаны с рассказом об основных событиях. Жанр «Бестселлера» представляет собой роман-автобиографию и роман-расследование. Человеческая и литературная судьба автора раскрыта подробно, а этапами в ней были участие в войне, годы учебы в университете, годы заключения в сталинском лагере. Все эти события вплетаются в клубок истории XX века. Далее писатель показывает, как создавался роман, и книга таким образом рождается на глазах читателя. Возникает «зеркальный роман» или роман о романе. Однако центральным пластом сюжета является история феномена предательства. Оказывается, это явление возникло давно, еще на заре человечества и нашла отражение в евангелии. Ю. Давыдов обращается к образу первого предателя – Иуды, рассказывает, как разные писатели интерпретируют его личность и его поступок. На первый план выступает известная историческая личность Владимир Львович Бурцев, который посвятил жизнь разоблачению «знаменитого» предателя и провокатора Евно

Азефу и других двойных агентов. Автор приходит к неутешительному выводу, высказанному в лукаво-ироническом и в то же время грустном тоне: предательство заключено в природе человека и в том сложном клубке взаимоотношений между людьми, партиями, движениями и государствами, которые мы обозначаем словом «политика». Автор с иронией отмечает, что словом «бестселлер» обозначается то, что лучше всего продается и покупается, и этим предметом купли-продажи является человеческая совесть, понятие тонкое, едва уловимое, но на политическом аукционе пользующееся двойным спросом.

Под этим углом зрения роман «Бестселлер» можно назвать романом-пророчеством: предательство всегда было, есть и будет в дальнейшей истории людей.

История России в Средние века занимает большое место в творчестве Д.М. Балашова. Дмитрий Михайлович Балашов (1927-2000) родился в Ленинграде. Подростком пережил блокадную зиму, был эвакуирован в Сибирь. Закончил Ленинградский театральный институт. Занимался изучением русского фольклора Севера [1, 53-54].

Первый роман Д. Балашова «Марфа посадница» (1972) посвящен истории Великого Новгорода. В 1970-е годы был задуман и осуществлен замысел цикла романов об истории России XIII-XIV веков «Государи Московские»: «Младший сын» (1975), «Великий стол» (1979), «Бремя власти» (1981), «Симеон Гордый» (1983), «Ветер времени» (1987), «Отречение» (1989), «Святая Русь» (1991-1997) [4]. Внимание писателя к этому периоду продиктовано бедностью летописного материала, отсутствием интереса к нему со стороны историков, считавших что это было время упадка Руси и междоусобной борьбы, и оно поэтому лишено особой значительности. Д. Балашов, опираясь на пассионарную теорию этногенеза, разработанную историком Л. Гумилевым, рассматривает историю конца XIII-XIV веков не как продолжение Киевской Руси, а как начало «пассионарного толчка», приведшего в итоге к развитию и становлению Русского государства во главе с Москвой – с новой культурой и новым типом государственности.

Каждый из романов самостоятелен сюжетно и композиционно, но взятые вместе они представляют собой целостное художественное полотно. Хронологически цикл охватывает больше столетия – с даты смерти Александра Невского в 1263 году до Куликовской битвы в 1380 году и окончательного утверждения Русского государства с центром в Москве. Сюжетная канва и внутренняя хронология полностью соответствуют летописной основе, соблюдая абсолютную достоверность. Временная панорама развития исторических событий воссоздана по годам. Поскольку летописные сведения были скудны, то автор использует домыслы в создании характеров и их психологической мотивировке.

Семь романов выстроены системно. В повествовании имеется несколько взаимодополняющих сюжетных линий, которые позволяют связать историю Руси с евро-азиатской историей. Структура русского

общества представлена двумя княжескими линиями. Московскую линию представляют князь Даниил Александрович, сын Александра Невского, его сын Иван Калита, сын Калиты Симеон Гордый и его внук Дмитрий Донской. В тверской линии читатель видит Святослава Ярославича, его сына Михаила и их потомков. Наряду с этим имеется и боярская линия. Кроме того изображаются простые ратники и кормленники, представленные вымышленными персонажами. Особого смысла исполнены образы реальных религиозных деятелей – митрополитов Кирилла, Максима, Петра, Феогноста, Алексия и о. Сергия Радонежского.

Писатель уделяет особое внимание идее православия, которое объединяло народы русской земли. Особенно чтит тех русских князей, которые руководствовались принципами мирного и созидательного развития, и потому не оставили в летописях заметного следа. Ведь летописи, как правило, фиксировали войны, разорения и страшные беды. Своеобразие религиозного движения на Руси Д. Балашов видит в полном слиянии интересов церкви и государства, во всеохватном влиянии христианства на все сферы жизни.

Большое место в «Государях Московских» занимают проблемы взаимоотношения между Русью и Ордой. Долгое время в отечественной науке принято было считать, что татаро-монгольское нашествие – «татарское иго» положило конец расцвету Киевской Руси в XII веке и стало причиной упадка русских земель. Вслед за Н. Гумилевым Д. Балашов показывает, что реальные политические отношения отнюдь не исчерпывались понятием «ига». Татары, в отличие от католической Европы, относились к Руси веротерпимо, не посягали на православие, что и было в конечном итоге залогом сохранения единства и этнической целостности русских. Русско-ордынские как русско-литовские взаимосвязи показаны во всех своих противоречиях: не только как глубинный конфликт, но и как военный союз, одной из главных целей которого было противостояние усилившемуся влиянию католической Европы. Начало такому союзу положил еще Александр Невский. Настоящее иго началось только в 1312 году, когда в результате распада Монгольского улуса на три части, возобладала происламская политика. Д. Балашов был сторонником концепции «исторической вариативности». Он стремится показать, что история России могла бы быть иной. Не исключался вариант объединения Руси и Орды. Ориентация на Орду возможно привела бы к более самостоятельному и самобытному развитию Русского государства в дальнейшем. Такие перспективы могли раскрыться, если бы центром объединения стала Тверь, а не Москва.

В романе «Великий стол» раскрывается драматическое противостояние двух княжеств – Московского и Тверского. Тверской князь Михаил, талантливый и храбрый полководец, добрый человек, рыцарь и герой, погибает, терпя поражение от злого корыстного Юрия Московского. По Д. Балашову, победа должна была достаться Твери в силу нравственного

превосходства тверского князя и ее географических, экономических и политических преимуществ. Но этого не случилось, и история страны, как пишет Д. Балашов, в «боковой сук, в Москву, со временем превратившуюся в новую вершину русского древа».

Д. Балашов затрагивает проблему власти и морали. Процесс собирания земель и централизации власти в XIV в. происходил путем насилия и разорения соперников. Художник преодолевает бытовавшие в исторической науке представления о социально-классовых стереотипов, отдает приоритет «надсоциальным» силам. Так, жестокий Иван Калита и его сын «либерал» Симеон Гордый осознают, что власть неотделима от «греха». Однако они самоотверженно взваливает на себя «бремя власти», без которого не защитить общие интересы народа, государства и церкви. Так возникает «порочный круг» – власть «требует греха». Но она же и отпускает его.

*Литература*

1. Казак В. Лексикон русской литературы XX века / [пер. с нем.]. – М.: РИК «Культура», 1996. – 512 с.
2. Пикуль В.С. Полное собрание сочинений. – М.: Вече, 2015.
3. Давыдов, Ю. В. Бестселлер: роман. – М., 1998.
4. Балашов Д.М. Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Художественная литература, 1991

**Д.В. Кротова**

*Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова (Россия)*

## **ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ПРИНЦИПЫ И КЛАССИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОЭМЕ ВЕН. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ»**

Поэма «Москва – Петушки» (1970) – одно из самых значительных произведений раннего отечественного постмодернизма. Как и другие постмодернистские тексты рубежа 1960-1970-х гг., поэма Ерофеева сочетает *собственно постмодернистские элементы с очевидной опорой на предшествующую литературную традицию*. Вопрос о традиционном и новаторском в искусстве становится особенно значимым в переломные, кризисные эпохи. Как отмечают А.О. Азизова и Б.У. Джолдасбекова, анализируя современную интеллектуальную прозу Казахстана, «смена общественных, политических и культурных ценностей естественным образом вызывала «потрясения» на уровне сознания, морали, поведения личности и, соответственно, отражалась в художественном творчестве» [1, 84]. В поэме Ерофеева подобным образом оказалась отражена ситуация назревающих перемен в обществе и культуре, поэтому в произведении формируются элементы новой, постмодернистской поэтики, но, вместе с тем, очевидна и преемственность по отношению к традициям русской классической литературы. Охарактеризуем каждый из обозначенных векторов более подробно.

К числу очевидных *постмодернистских* элементов в тексте поэмы относится смешение контрастных планов – реальности и фантастики, яви и воображаемого, действительного и кажущегося. Сознание главного героя, отуманенное алкоголем, очевидно демонстрирует подобное смешение. В полной мере реализуется в поэме постмодернистский принцип *интертекстуальности*. Поэма буквально пронизана цитатами, сплетение которых насыщает текст многомерными «мерцающими» смыслами. В сознании главного героя постоянно всплывают отрывки из прочитанных текстов, самых разнообразных: произведений русской классической литературы, поэзии Серебряного века и 1920-1930-х гг., цитаты из работ Ленина и Маркса, древнерусских текстов, произведений зарубежной литературы и др. Важнейшей составляющей интертекстуального поля поэмы становятся цитаты из Ветхого и Нового Заветов. Все цитируемые произведения и возникающие аллюзии обретают у Ерофеева, как правило, сниженные, пародийные смыслы. Это создает одновременно и комический эффект, и служит характерной для постмодернистов цели освобождения от привычных канонов, устоявшихся шаблонов восприятия.

Принцип интертекстуальности в поэме теснейшим образом взаимодействует с проявлениями *деконструкции*. Деконструкция в данном случае реализуется именно в том направлении, которое характерно для раннего русского постмодернизма: деконструируются, в первую очередь, клише советской ментальности. В произведении Ерофеева разворачивается «*чудовищно-гротескная картина спившейся страны*» [2, 258], резко диссонирующая с литературными и идеологическими штампами эпохи. Принцип деконструкции реализуется и в наличии в тексте поэмы перетолкованных в ироническом духе советских лозунгов и привычных метафор (например, метафоры светлого завтра, пародийно представленной в интерпретации пьяницы). Деконструируется здесь и характерная для советского сознания идея подвига – так, герой Ерофеева признается, что «*согласился бы жить на земле целую вечность, если бы прежде мне показали уголок, где не всегда есть место подвигам*» [3, 18].

В поэме в полной мере реализуется принцип *постмодернистской чувствительности*, предполагающий восприятие мира как хаоса, в котором человек абсолютно дезориентирован. Сюжетно этот мотив решен в комическом ключе: Венчик мертвецки пьян, он не в состоянии адекватно осмыслить, где он, куда ему нужно идти и что вообще происходит вокруг. Но за комической ситуацией скрыт глубокий подтекст: постмодернистское представление о том, что мир хаотичен и часто враждебен по отношению к личности, человек пытается обрести какие-то ориентиры, но не в состоянии этого сделать. В произведении Ерофеева подобное мироощущение рождает трагические обертоны.

Таким образом, в поэме «Москва – Петушки» очевидна реализация основных постмодернистских принципов, хотя и не без некоторых исключений: так, не воплощается здесь *концепция смерти автора* –



авторское начало выражено очень ярко, «именно взгляд автора-повествователя формировал в поэме единую точку зрения на мир» [4, 77-78]. Тем не менее, есть все основания утверждать, что «Москва – Петушки» – это постмодернистский текст.

Но в поэме есть и другая грань, связанная с преемственностью по отношению к русской классической литературе. Опора на традицию в принципе характерна для раннего отечественного постмодернизма, и в поэме «Москва – Петушки» эта грань выявляется с наибольшей очевидностью. Помимо преемственности, выраженной на уровне сюжетно-тематическом (тема путешествия, столь характерная для русской литературы, мотив железной дороги) и жанровом (поэма, написанная в прозе, заставляет вспомнить о гоголевской традиции), это и преемственность стилистическая. В поэме очевидна опора на сказовые традиции русской литературы. Как известно, сказ как форма повествования активно развивался еще в русской литературе XIX века (например, в творчестве Н. Гоголя, Н. Лескова и др.), в первой половине XX века сказовые тенденции нашли плодотворное продолжение в творчестве М. Зощенко, Вс. Иванова, М. Шолохова и ряда других писателей. Ерофеев в поэме «Москва – Петушки» также создает текст, основанный на некоторых сказовых закономерностях. Здесь обнаруживаются типичные приметы сказовой структуры: ориентация на разговорную речь, общение с предполагаемой аудиторией и т.д. Постмодернизм не так уж часто обращается к сказу, будучи нацеленным скорее на разрушение традиционных стилистических форм, в поэме же «Москва – Петушки» сказовая форма, напротив, находит развитие и продолжение. Если говорить о связи именно с М. Зощенко, то в поэме она оказывается очень глубокой и реализуется не только на уровне сказа, но и на уровне тех или иных художественных приемов. Достаточно вспомнить «Голубую книгу» Зощенко – своего рода «энциклопедию» сюжетов мировой истории и культуры, которые даются порой в нарочито сниженной интерпретации. Судьбы великих людей в «Голубой книге» увиденны сквозь призму сознания рассказчика – «человека массы»: «...жил в России такой небезызвестный поэт Тредьяковский <...> А человек он был довольно ученый. И не без образования. В общем, симпатии наши на его стороне»; «нам исключительно жалко Сервантеса. И Дефо тоже бедняга. Воображаем его бешенство, когда в него плевали. Ой, я бы не знаю, что сделал!» [5, 253, 258]. К этому же приему обращается и Ерофеев в своей поэме, в сходном ключе пересказывая истории о Гете и Шиллере, Мусоргском и Римском-Корсакове, Гоголе и Панаевых, Горьком, Куприне. У Ерофеева так же, как и у Зощенко, оказываются иронически переосмыслены те или иные события из жизни великих людей в контексте, близком рассказчику. Оба автора обращаются к подобному приему для создания комического эффекта, хотя у Зощенко, помимо комических смыслов, звучат и совсем иные – боль о том, что современный «человек массы» настолько оторван от подлинной культуры, что может воспринимать

факты истории и искусства только в таком, сниженном ключе. Ерофеев не ставил своей целью выражение подобных смыслов, да и его герой далек от типажа «человека массы», сознание которого является объектом художественного исследования у Зощенко.

Преемственность по отношению к традиции связана в поэме Ерофеева и с продолжением и развитием архетипов русской классической литературы. Это, в частности, архетип «маленького человека». Главный герой поэмы, Веничка Ерофеев, – это и есть «маленький человек». Веничка – бессемейный бродяга, «сирота из Сибири», как он сам говорит о себе, человек, занимающий в современном ему социуме одну из низовых позиций. Его образ осмыслен вполне в традиции русской литературы: Веничка вызывает в читателе сочувствие, сострадание. Характерен ли образ «маленького человека» для постмодернизма? В привычном для русской литературы понимании – не вполне характерен. Постмодернисты не склонны делить людей на «маленьких» и «больших», для постмодернистов эти категории оказываются не столь значимыми. И тема сострадания, которая возникает с рождением образа маленького человека еще в 1820-е годы, звучит совсем не часто в постмодернистских текстах с их установкой на тотальный релятивизм. Конечно, и в постмодернистской литературе бывают исключения – изображение «маленького человека» в традиционном для русской литературы ключе и в целом привычную трактовку этого типажа читатель встречает, например, в повести В. Сорокина «Метель» (речь идет об образе Перхуши), в целом же в постмодернистских текстах читатель или не встречает изображения «маленького человека», или этот типаж оказывается трактован в непривычном для русской литературы сугубо негативном ракурсе. Так, в первой части книги Сорокина «Норма» каждый советский человек предстает «маленьким человеком», и его жизнь вызывает у автора не сострадание, а саркастическую усмешку.

Герой поэмы Ерофеева вполне может быть соотнесен и с другим характерным архетипом русской литературы – «лишним человеком». Литературные типы «маленького человека» и «лишнего человека», противопоставленные в художественном сознании XIX века, парадоксальным образом сходятся в XX столетии. Произведение Ерофеева в определенном смысле можно признать кульминацией в развитии типажа «лишнего человека» в отечественной литературной традиции. «Лишний человек» у Ерофеева становится лишним в полной мере, он оказывается окончательно выброшен на обочину жизни, став пьяницей и беспутным бродягой. Все специфические приметы типажа «лишнего человека» преломлены в образе Венички Ерофеева: ум, талант, душевная тонкость и личностная незаурядность – и полная невозможность применить все эти качества в жизни.

Архетип «лишнего человека», столь значимый для русской литературы XIX в., активно развивался и в творчестве писателей XX в.: у Ю. Олеши в романе «Зависть», у П. Слетова в повести «Смелый аргонавт», к галерее

«лишних людей» можно причислить некоторых персонажей А. Грина, в каком-то смысле «лишним человеком» оказывается и герой И. Ильфа и Е. Петрова Остап Бендер – человек, который не нашел себе места в современном ему обществе, несмотря на незаурядный ум, одаренность, знание и понимание людей. Образ Венички Ерофеева увенчивает галерею «лишних людей» литературы XX века и доводит этот типаж до наиболее острого и гротескного выражения. Образ «лишнего человека» решен здесь в специфическом ракурсе, воплощая своего рода «юродивое» сознание. Но, тем не менее, литературные корни типажа «лишнего человека» прослеживаются здесь вполне очевидно.

В целом для литературы постмодернизма типаж «лишнего человека» (как и типаж «маленького человека») не слишком характерен. В этом отношении поэма Ерофеева объективно противостоит особенностям постмодернистской оптики. Типично постмодернистский подход отражает, например, В. Сорокин в «Ледяной трилогии»: все люди оказываются устроены в общем-то одинаково, это «мясные машины», и среди них нет «лишних» и «нелишних», все они занимают примерно одинаковое (и одинаково ничтожное) место в мире. В. Пелевин (например, в романе «Жизнь насекомых») также не склонен дифференцировать людей по мере их востребованности в социуме: все они примерно равны, жизнь каждого не более ценна и не более наполнена смыслом, чем жизнь мотылька или навозного жука.

В идейном плане поэма Ерофеева также является продолжением традиций русской классической литературы и не вполне соответствует постмодернистскому вектору. Повесть пронизана гуманистическим пафосом. В центре произведения оказывается образ человека, раздавленного жизнью. Гуманистический вектор не слишком характерен для постмодернистского мироощущения, которому свойственен релятивизм, представление об относительности любых ценностей, в том числе и ценности личности. Поэма же «Москва – Петушки» затрагивает тему любви и сострадания к человеку. Герой Ерофеева размышляет: «*Надо чтить <...> потемки чужой души*». «*Первая любовь или последняя жалость – какая разница? Бог, умирая на кресте, заповедовал нам жалость <...> Жалость и любовь к миру – едины*» [3, 107-108]. Ерофеев говорит об уникальности и ценности личности, и в этом смысле поэма выходит за рамки постмодернистского мировидения.

Наконец, еще одна содержательная грань произведения указывает на неполное его соответствие постмодернистскому канону. В поэме «Москва – Петушки» очевидны трагические смыслы. Далекое не случайной выглядит формулировка посвящения, где о поэме говорится как о «трагических листах». Произведение действительно проникнуто трагическим пафосом, и это дистанцирует поэму от постмодернистских эстетических установок, ведь постмодернизм зачастую профанирует трагическое, замещая его комическим.

В основе трагического как эстетической категории лежит, как известно, неразрешимый конфликт. В поэме «Москва – Петушки» неразрешимый

конфликт между личностью и обществом очевиден. Главный герой поэмы запальчиво восклицает: «Я остаюсь внизу, и снизу плюю на всю вашу общественную лестницу. Да. На каждую ступеньку лестницы – по плевку» [3, 42]. При очевидно комической форме выражения, суть этого высказывания вполне серьезна – герой категорически не приемлет общество, а общество, в свою очередь, отталкивает его. Трагическое как художественная категория нередко подразумевает смерть героя как следствие неразрешимого конфликта, и финал поэмы (пусть и объяснимый, возможно, всего лишь галлюцинациями главного героя) соответствует этой установке.

Поэма «Москва – Петушки», таким образом, сочетает постмодернистский вектор и явственно ощутимую преемственность по отношению к традициям русской классической литературы. Автор поэмы нацелен не только и не столько на разрушение и опровержение этой традиции (что типично для постмодернистского мышления), сколько на диалог и взаимодействие с ней.

#### *Литература*

1. Азизова А.О., Джолдасбекова Б.У. Интеллектуальная проза Казахстана периода независимости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Литературоведение, журналистика». 2016. №1.
2. Зорин А. Пригородный поезд дальнего следования // Новый мир. 1989. №5.
3. Ерофеев Вен. Москва – Петушки. СПб.: Азбука-Аттикус, 2016.
4. Голубков М. Русский постмодернизм: начала и концы // Литературная учеба. 2003. №6.
5. Зоценко М. Голубая книга. СПб: Азбука-классика, 2008.

*E.A. Lomova, Zh.A. Bayanbayeva*  
*Kazakh National Pedagogical University*  
*after Abai (Almaty)*

## **THE ISSUE OF THE PERCEPTION THE RUSSIAN POETRY OF WESTERN SLAVIC STUDIES**

The autobiographical aspect and literary heritage of M.Tsvetaeva in the reception of foreign Slavic studies in England and the United States represented in these countries in the historical period since 1940-years old and increased in 1970-years also.

In the 90-years of the last century Anglo-American M.Tsvetaeva studies celebrated it's the 25<sup>th</sup> anniversary, which was widely reflected in the papers and fruitful achievement of the international Tsvetaeva symposiums held in Amherst and Northfield in 1992.

As the basic Western works devoted to the poetic heritage of M.Tsvetaeva, should be noted S.Valinsky's monograph a made a solid efforts to enlighten the literary biography of the Russian poetess. Afire mentioned researching is worth to considerer as a basic for establishing of subsequent receptive trends in the foreign works in the field of M.Tsvetaeva studies [1].

The psychological and psychoanalytic approach to the investigation of M.Tsvetaeva lyrics was reflected in the researching of S.Polyakova and her followers [6].

The Western scientists also paid attention to intertextual analysis of M.Tsvetaeva and mythology aspect of her lyrics [2].

The foreign scholar wrote about the nature and technique of M.Tsvetaeva mythology. In the field of their affair took place interpretation of figurative – expressive means linked to embodiment mythology images in her early period of creativity and mythopoeic structure of M.Tsvetaeva collection ‘’After Russia’’ as well as the mythopoeic model of M.Tsvetaeva poem ‘’New Year’s [3].

Due to social and ideological reasons, the systematic study of creative heritage of M.Tsvetaeva primarily began to take place in the United States earlier than in Russia, where literature of immigration was completely excluded from the history of Russian culture [4].

The first originate two –volume edition by Tsvetaeva poetry was published in New-York in 1955, and in the Soviet Union her volume of poems entitled ‘’Favorites’’ was published only in 1961.

In Russia the process of reading and study the lyrics of Tsvetaeva was under law or unofficial and included a claim to share a certain sophistication of literary taste and almost mandatory political free thinking.

In this sense, Simon Karlinsky’s book ‘’Marina Tsvetaeva’ ’Her Life and Art’’ should be called as striking example ,containing list of bibliography reflected the intensity of the appeal of foreign and researchers belong to Soviet Union period devoting to heritage of M.Tsvetaeva .This book included 44 articles were published in Russia and 44 articles of foreign Western scholars .

Slavic scientist from the University of California S.Karlinsky rightly believed that since great poetry and outstanding writers belong not only to their country, their creative heritage should be considered as the whole world culture masterpieces.

From this side, the Western scientists, especially in America, tried to fill this important gap in the Soviet science and literary criticism , without waiting for the time when Soviet scholars, in choosing scientific topics and researching fields, would be guided by literary value, and not only by political expediency.

Critical papers accumulated by English and American scholars should be considered a fruitful distribution to Russian literature and culture required careful analysis interpretation [5], [6].

M.Tsvetaeva’s works belong to defined above cultural value therefore they have acquired undoubted international significance, and their development makes a substantive contribution to the interchange between Russian and Western cultures [7].

Among these should be noted the researching work of E.Somova presented a detailed review of the two symposiums taken place in the year of the 100<sup>th</sup> anniversary of M.Tsvetaeva in America [8].

Among the leading English-speaking experts, it is necessary to name the publishers of her poetry and leading translators Alexander Sumerkin, Gleve Struve (USA) Victoria Schweizer (USA), Angela Livingston (England), Andrew Kahn and Robin Kemball (USA), as well as the names of teachers and professors of the oldest Western European Universities, including Olga Raevsky-Huges (University of California), Michael Meikin (University of Michigan), Gerald Smith (Oxford University).

The bibliographic direction in the study of M.Tsvetaeva was creativity distributed to the social prerequisites for the formation and transformation of English studies in psychological and psychoanalytic aspects [9].

The studies which shared the intertextual and mythology approach according to literary heritage the Russian author concerned, solid attempts to expand the boundaries of ideological, stylistic and figurative expressive means of M.Tsvetaeva's poetry and investigated her creativity from side to connection with other artistic systems [10], demonstration of structure the basic models and methods of assimilation literary sources of M.Tsvetaeva [11].

These efforts of scholars involved the influence of philosophical and aesthetic ideas under which developed M.Tsvetaeva self-determination.

It goes without saying, in the international Slavic Studies there is a variety approaches to study literary creativity of Russian poet, but intertextual field admitted as the most popular and productive in the USA and England.

On the example of O. Hate's monograph is worth to trace the youngest and very promising field in the Western scholar studies - the investigation of mythology aspect in the lyrics of the Russian poetess. Above said approach they paid attention to interpretation of the typology and genesis of thematic and figurative in variants in the M.Tsvetaeva creativity [12].

The intertextual and works devoted to mythology entered the Tsvetaeva's poetry historical, cultural, and literary community represented an intermediate link in the process of transition M.Tsvetaeva literature heritage from more simpler interpretation to a new qualitative level of analysis of the artistic text [13].

As example of the cultural studies trend of M.Tsvetaeva's works should be noted in particular, the researching of Shevelenko. The advantage of this trend is the effort to link the literary heritage of the Russian author the general social-cultural and historical –literary context of that time.

The stylistic approach, taking place in the studies of J.Smith, R.Kemball, and R.Thomson, was considered as a special attempts to analyze the M.Tsvetaeva's poetry and met difficulties consisted in significant difference between Russian and English prosody.

Translators of Tsvetaeva poetry into English include the works by E.Feinstein and D.Msduff. Nina Kossman translated many of Tsvetaeva narrative poems, as well as her lyrics.

M.King made a great deal of translation of Tsvetaeva's prose into English, compiled in a book called "A Captive Spirit".

A.Livingstone translated a number of Tsvetaeva essays on art collected in a book called, “Art in the Light of Conscience”.

M.J White translated the early cycle of verse of M.Tsvetaeva “Miles” called “Starry Sky to Starry Sky”, “Poem of the end” (The Hudson Review, Winter, 2009), and “Poem of the Hill” (New England Review, Summer, 2008).

In 2002 Yale University Press published J.Gambrell’s translation of post-revolutionary prose, entitled “Earthly Signs: Moscow Diaries 1917-1922” with notes on poetic and linguistic aspects of Tsvetaeva prose, and endnotes for the text itself.

According to this issue if the translator made solid efforts to preserve as much as possible the author’s metrics, rhyming systems, alliteration and assonance, the English –speaking readers remained to be incomprehensible about the clue of the authorship and advantages of M.Tsvetaeva’s lyrics which were so popularized by the Western researchers.

From other side, the interpreter didn’t give the Western readers any idea about value of the Russian verse of afore mentioned brilliant poetess, if they made attempts to follow the goal of creating an English version of M.Tsvetaeva’s poems as author perception of Universal.

The both of Western and Russian scholars admitted, that there were the considerable difficulties of perception of the M.Tsvetaeva’s poetry and its features by the foreign readers, but at the same time they didn’t distract from merit and significance efforts of Western Slavic Studies to include M.Tsvetaeva’s literary heritage as value asset in the international world culture.

#### References

1. Karlinsky S. Marina Tsvetaeva .Her Live and Art.Los-Angeles, 1996.-309p.
2. Polyakova S. The question of the sources of Tsvetaeva’s poem “The Tsar-Maiden”//”Russia 81”: Literary collection \Ed. A. Sumerkina. New York, 1982—P.222-228.
- 3.Burgin D. Marina Tsvetaeva and transgressed era :Articles, research./Diane Lewis Burgin. Trans .with English. S.Sivak;Ed .N.Kononov .SPb:OOO INAPRESS,2000.-240p.
- 4.Cixous H. Poetry, Passion and History: Marina Tsvetaeva.//Readings: the poetics of Blanchot, Joyce, Kafka Bleist, Lispector, and Tsvetaeva/ed.By V.Conley.Minneapolis:University of Minnesota Press,1991-p.11-151.
- 5.Beaujour E. Others of the Paris Emigration: Marina Tsvetaeva .//Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the “First” emigration/Elizabeth Beaujour. Ithaca, London :Cornell University Press,1989-p.129-142.
- 6.Brostrone K.Russia Literature and American Critics .Michigan,1984, 125 p.
- 7.Feiler L.Marina Tsvetaeva .Her Live and Art .Los Angeles,1966.-306p.
- 8.Somova E.V. M.Tsvetaeva, One Hundred Years: Papers from the Tsvetaeva Centenary Symposium Amherst College; M.Tsvetaeva 1822-1922 – p. 93-107 .
9. Modern foreign literary criticism.M.,1999, 207 p.
10. Tsalikova I. Life and work of M.Tsvetaeva in the reception of foreign Slavic Studies: England, USA./Diss.Cand.sciences.Ishim,2005 – 204 p.
- 11.Meikin L. M.Tsvetaeva:Poetics of Assimilation ./Transl.with English.S. Zenkevich.M.: House-Museum of Marina Tsvetaeva,1997-310p.
12. Pulling R. Russian symbolism in the reception of Anglo-American literary criticism./Diss.Cand.philol.sciences.Ivanovo,2000 – 197 p.

**Р.М.Мейрамгалиева**  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА**

Чингиз Айтматов – классик мировой литературы. Все общечеловеческие проблемы, по мнению писателя, неотделимы от литературы. С его точки зрения, для современной литературы нет задачи более насущной, чем воспроизводить жизнь во всей ее полноте, создавать образы, отражающие сложность человека.

На переходе двух эпох, когда цивилизация достигла большого размаха вплоть до унификаций быта, нравов, традиций, национальные культуры многих народов мира, приобретает особый смысл изучение творчества писателя Чингиза Торекуловича Айтматова.

Критики отмечают, что «творчество Чингиза Айтматова притягивало к себе внимание, начиная с выхода в свет первых повестей киргизского прозаика и заканчивая появлением его последних романов. Айтматов-философ, Айтматов-художник, Айтматов-личность, Айтматов-публицист - в таких ипостасях предстает писатель минувшего века в отечественном литературоведении и критике» [2, 5].

Творчество Чингиза Айтматова органично, естественно, самобытно и на равноправных началах развивается на двух языках – киргизском и русском. Оно отобразило все возможные типы двуязычия, неповторимо своеобразно и вместе с тем типично.

Из биографии вспоминается, что национальное, киргизское закладывалось в будущем писателе жизнью в аиле, влиянием бабушки по отцу Аймкан Сатан-кызы и её дочери Карагыз-ана, воспитавших писателя на образцах богатейшего устного творчества родного народа, учебой в киргизской школе, работой в селе Шекер Таласской долины, где он родился. Эти обстоятельства предопределили киргизоязычное творчество писателя (его первые рассказы, критические выступления в печати на киргизском языке, переводы с русского на киргизский). Но «русское» закладывалось в писателе тоже семьёй. Отец Чингиза, Торекул, – киргиз, получил образование в русско-туземной школе, учился в Москве, мать Нагима Хамзеевна – татарка, образованный человек, воспитывалась на традициях как татарской, так и русской культуры.

Учеба в 1-2 классах русской школы г. Москвы, в высшем учебном заведении на русском языке также предопределили его русскоязычное творчество – позднейшие оригинальные произведения на русском языке – повести «Ранние журавли», «Пегий пес, бегущий краем моря» и др.

В воспоминаниях писателя узнается, что первый устукан (определенные кости с мясом у киргизов подают по степени старшинства), а



он получил, когда на джайлоо донской жеребец впервые съел ядовитую траву, отравившись умер, тогда впервые маленький Чингиз «выступил в роли переводчика с киргизского на русский и с русского – на киргизский...

С той поры и по сей день, я продолжаю служить этим двум языкам, культурам и народам. Случай из моего детства стал первым опытом. [1, 17].

Русскоязычная повесть «Прощай, Гульсары!» практически доказал возможность выражения духовной культуры народа средствами русского языка. Прочитав, однако, повесть, обнаруживается, что в поэтике заглавия заложена глубина и многогранность авторского замысла.

Конь по имени Гульсары – главный персонаж повести «об истории Киргизии XX века, дается ей зодиакальный фон и «отстранение» и ставятся на более малое место те дела чуть ли не вселенски важными, затрагивающими судьбу мироздания» [1, 5]. Главный персонаж абсолютно соответствует киргизскому образу жизни, так как для народа-кочевника первобожество имеет облик человека верхом на коне. Конь и кормит, и поит и является другом для человека. Другой персонаж – Танабай – табунщик по профессии, человек сложного времени, когда страна Киргизия после войны восстанавливала народное хозяйство и жизнь киргизского народа находилась на стадий преобразований.

Следует сразу подчеркнуть, что композиция повести кольцевая потому, что повесть начинается со строки: «На старой телеге ехал старый человек. Буланый иноходец Гульсары тоже был старым конем, очень старым... И заканчивается описанием медленной смерти старого иноходца и думами старого хозяина коня.

«Старый иноходец Гульсары, прозванный так за свою необыкновенную светло-желтую масть, последний раз в своей жизни преодолел Александровский подъем и сейчас вез его последние версты?

Но старый конь всё шел, пересиливая себя, а старый Танабай, изредка понукая его, подёргивал вожжами и всё думал свою думу. Ему было о чем думать: просторы степей, высота гор кругом, покой, одиночество, тишина, медленность, с какой передвигаются стада и отары животных, твердо знающих своё дело жизни.

В поэтике Айтматова необычайно большое место занимают внутренние монологи и человеческой части кентавра и самого кентавра.

Танабай есть воплощенная память о войне, о колхозном строительстве... Пегий мерин «задумывался над свойствами той странной породы животных, с которыми мы так тесно связаны и которых мы называем людьми». И само название повести есть воззвание к памяти: «Прощай, Гульсары!» – считает исследователь творчества Ч. Айтматова Георгий Гачев [2, 7].

«За всю свою долгую жизнь иноходец никогда не возвращался в то ушедшее навсегда лето. Он ходил под седлом, махал ногами по разным дорогам, под разными седоками, а дорогам всё не было конца. И только теперь, когда солнце вновь струнулось с места, а земля закачалась под

ногами, ему снова почудилось то лето, которое так долго не возвращалось... Все это было, осталось далеко позади...» – продолжает автор.

Отметим, что и в притче – сказке о матери-оленихе («Белый пароход») заключена определенная дидактическая идея на морально-нравственные истины.

В то же время Чингиз Айтматов все время чувствует «несообразности», заключенные в «природно-притчевом стиле»: в его повествованиях о верблюде Каранаре («И дольше века длится день»), о жизни волков («Плаха»), о коне («Прощай Гульсары»), о маралах («Белый пароход») этот драматизм самоощущения, колебания и сомнения порою весьма наглядны.

Чингиз Айтматов описывает природу изнутри этого явления. И вместе с тем недаром в центр своей природной темы он поставил малую повесть о большом народе - не только старика Момуна и Мальчика, но и легенду о Рогатой матери-оленихе, которые выступают явлениями природы как таковой, именно: неметафорическое и прямое дитя природы – птицу, маралов. Картины жизни и поведения животных составляют фактуру произведения.

Следует помнить, в сказке, главное не изображение, а сообщение. У писателя речь идет об отдельных нравственных нормах: старик Момун заставил поверить в сказку Мальчика и сам же разочаровал его, убив марала, отсюда глубокая психологическая травма, обусловленная гибелью.

В многочисленной критической литературе, вызванной появлением романа «Плаха» Чингиза Айтматова, при всей разноречивости оценок, дискуссионности мнений и т.д., одно соображение как было, так и до сих пор остается общим и неизменным: проблематика романа и герои, но и по жизненному материалу, темам. В этом сходились и в 1986 году, когда роман печатался в «Новом мире», и в 1987-м, когда его прочитало большинство.

Роман заставлял думать не о внутрилитературных проблемах, не о композиции, а о больших, общечеловеческих ценностях, о тех вечных темах, над которыми издавна билось мировое искусство и, может быть, в особенности русская литература. Не по этой ли причине всякий чисто литературный разговор, начатый о «Плахе», неизменно соскальзывал в круг внелитературной проблематики – от экологии и наркомании до проблемы гибели цивилизации, или по терминологии одного из героев романа: конца света, второго пришествия и страшного суда.

О волках Чингиз Айтматов писал: «Большая часть моих детских воспоминаний связана с волками. Сейчас, когда я вспоминаю сказки, рассказы моих односельчан о событиях из их жизни, то оказывается, что именно волки занимали в них огромное место. Издревле эти умные и сильные хищники были неотъемлемыми спутниками жизни киргизов, являясь тотемами племен. Они чаще нападали на скот, но в особо голодные зимы могли напасть и на одиноких всадников или пеших путников. Уже и не припомнить, сколько рассказов стариков о волках, их повадках довелось мне слышать. С волками и мне пришлось встретиться, причём было это дважды.

Первый случай произошел, когда мама писателя выпросила у председателя колхоза двухконную телегу для того, чтобы привести зерно – бесценный подарок, собранное родственниками отца. Когда за телегой бежала большая серая собака, уши у неё стояли торчком, и она каким-то странным скоком, боком бежала в стороне... Лошади, учуяв волчий запах, захрапели и, кося глазами, ускорили бег, но вскоре выдохлись, потому что дорога вела вверх, Волк, словно понял, что лошади устали. Он изменил тактику, стал быстро перебегать с одной стороны дороги на другую. Он то показывался, то пропадал из виду, словно играя..., когда, сидя за чаем, рассказали о странном волке, родственники с интересом выслушали рассказ и удивились непонятному поведению зверя.

Второй случай произошел, когда в годы войны перед колхозами устанавливались планы не только по зерну, но и по мясу, в те годы колхозников заставляли разводить свиней: свиноматка набирала нужный вес, их мясо везли сдавать в село Грозное, близкое к Шекеру, где родился и жил писатель. Поехали дорогой, которую считали короткой, да хотелось, как можно быстрее отделаться от похрюкивающих свиней. Луна светила особенно ярко. Вдруг кони начали дико всхрапывать и понеслись оттого, что увидели серые тени. Большая стая волков поравнялась на Буге, окружая и сжимая кольцо, пытаясь обогнать и остановить одичавших коней. Дико и страшно кричали люди, свиньи визжали так, что у людей чуть не разорвались барабанные перепонки, но люди продолжали кричать, чтобы испугать хищников и придать дополнительные силы лошадям...

«Эта дикая гонка, в которой ценой победы были жизни, как голодные хищники, так и отчаянно убегающих жертв, продолжалось ещё долго. Небо постепенно светлело. То ли Всевышний сжалился над нами, то ли никому из нас ещё не пришло время проститься с этим миром, то ли что-то ещё, но волкам не удалось остановить нас. Они постепенно стали отставать, а потом и вовсе пропали из виду» - вспоминает писатель. [1, 33].

Как знаток волчьей жизни Чингиз Айтматов в романе «Плаха» описывает: «Волчица Акбара отпрянула от скатившихся сверху камней и посыпавшего снега и, пятясь в темень расщелины, сжалась, как пружина, вздыбив загривок и глядя перед собой дико горящими в полутьме, фосфоресцирующими глазами, готовая в любой момент к схватке. Но опасения её были напрасны...

И однако страх безрассуден, тем более уже знакомый, пережитый. С приближением вертолета волчица громко заскулила, собралась в комок, втянула голову, и всё-таки нервы не выдержали, сорвалась-таки – и яростно взвыла Акбара, охваченная бессильной, слепой боязнью, и судорожно поползла на брюхе к выходу...

На панические вопли Акбары в нору просунулся её волк – Ташчайнар, находившийся с тех пор, как волчица затяжелела, большей частью не в логове, а в затишке среди зарослей. Ташчайнар – Камнедробитель, – прозванный так окрестными чабанами за сокрушительные челюсти, подполз

к её ложу и успокаивающе заурчал, как бы прикрывая её телом от напасти. Притискиваясь к нему боком, прижимаясь всё теснее, волчица продолжала скулить, жалобно взывая то ли к несправедливому небу, то ли неизвестно к кому... Он был могуч, шкура его была тепла, густа и упруга. И даже он, упрямец Ташчайнар приподнял свою угловатую, тяжеловесную голову, и в сумрачном взоре холодных зрачков его глубоко посаженных темных глаз промелькнула какая-то тень, какое-то смутное приятное предчувствие...

В этой паре лютых Акбара была головой, была умом, ей принадлежало право зачинать охоту, а он был верной силой, надежной, неутомимой, неукоснительно исполняющей её волю, Эти отношения никогда не нарушались»[4, 8-9]. Волки охотились на сайгаков, главная добыча приходилась на осень и с осени тянулась до конца зимы. Лишь стихийные бедствия да человек могли нарушить этот изначальный ход вещей, констатирует писатель.

О верблюде Каранаре писатель отзывался глазами хозяина Едигея, который в очередной раз «обдумывал, каким способом предстоит усмирить его. Вот ведь задача, всё у него не как у людей, и верблюд достался самый норовистый и свирепый, люди боятся одного его вида и теперь готовы даже пристрелить... Но как втолкуешь скотине, что хорошо, что плохо...

Взъярился Буранный Каранар, задрожал, заорал, закипел во гневе – как смели люди вступить в его пределы, как могли приблизиться к его гурту, какое имели право нарушить его гон? Каранар завопил зычным, свирепеющим голосом и, дергая головой на длиннющей шее, залязгал зубами, как дракон, раззевая страшную клыкастую пасть. И пар валил, как дым, из его горячего рта на холоде и тут оседал на черных космах белой налетающей изморозью...

Но Каранар не реагировал на его голос, и Едигей ужаснулся, когда увидел косматый злобный взгляд верблюда и то, как набегал на него всей своей черной громадой с трясущимися горбами на спине. И тогда, поплотней надвинув малахай, Едигей пустил в ход бич... Так бились они каждый как умел, и каждый был по-своему прав.

Едигей был потрясен неукротимой, неменяемой устремленностью атана к счастью и понимал, что лишает его этого счастья, но другого выхода не было» [4, 368].

Противоположным Каранару образом является образ верблюдицы Акмаи, которую ещё с вечера снарядила в путь Найман-Ана. «Надежда и спутница её, могла ли она отважиться двинуться в сарозекскую глухомань, если бы не полагалась на силу и быстроту Акмаи! В том году Акмая оставалась яловой, отдыхала после двух родов и была в отличной верховой форме. Сухопарая, с крепкими длинными ногами, с упругими подошвами, еще не расшлепанными от непомерных тяжестей и старости, с прочной парой горбов и красиво посаженной на мускулистой шее сухой, ладной головой, подвижными, как крылья бабочки, легкими ноздрями, хватисто забирающими воздух на ходу, белая верблюдица Акмая стояла большой

цены, целого стада. За такую скороходку в цвете сил давали десятки голов гулевого молодняка, чтобы потомство от неё получилось. То было последнее сокровище, золотая матка в руках Найман-Ана, последняя память её прежнего богатства. Остальное разошлись, как пыль, смытая с рук. Долги, сорокадневные и годовые аши – поминки по погибшим... по сыну, на поиски которого собралась она из предчувствия, от непомерной тоски и горя, тоже уже были справлены недавно последние поминовения при большом стечении народа, всех найманов ближайшей округи» [4, 150].

Следует подчеркнуть, что в вышеназванных произведениях, с трагическими или счастливыми финалами, главная мысль состоит в том, что Чингиз Айтматов заставляет читателей переживать, сочувствовать героям – животным его произведений – и тем самым он как бы возлагает на человека ответственность за все, что делается на земле. В истреблении вековой природы, в том числе животного мира он увидел более страшное явление – истребление человеческой души. В своих произведениях он рассказывает о человеке, о тех извечных проблемах, которые постоянно волнуют его, о том, как человеку Человеком быть.

#### *Литература*

1. Айтматов Ч. Воспоминания. Полное собрание сочинений в 8-ми томах, Т. 8: Статьи, эссе, выступления. – Алматы, 2008.
2. Айтматов Ч. Повести: «Прощай, Гульсары!», «Белый пароход». Полное собрание сочинений в 8-ми томах, Т. 2: Повести. – Алматы, 2008.
3. Айтматов Ч. Роман «Плаха». Полное собрание сочинений в 8-ми томах, Т. 4. – Алматы, 2008.
4. Айтматов Ч. Роман ». Полное собрание сочинений в 8-ми томах, Т. 3: Повести. – Алматы, 2008.
5. Кобзева Оксана Сергеевна. Проза Чингиза Айтматова в журнальном контексте "Нового мира" : Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10: Волгоград, 2004.
6. Ибраимов О.И. Академик Каракеев: в историко – биографическом эссе в документах, фото, в архивных материалах и воспоминаниях. – Алматы, 2014. - 280 С.

*Б.У.Джолдасбекова, А. Мырзабек  
Казахский национальный университет  
имени аль -Фараби (Алматы)*

## **РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ В РАССКАЗАХ В. ШУКШИНА**

Шукшин вошел в историю мировой литературы как классик русской новеллы нового времени. Шукшинские рассказы свидетельствуют о необычайной чуткости писателя к форме рассказа, о творческом понимании внутренней логики жанра. Он пробовал свои силы и в других видах прозы – романа, киноповести, повести для театра, повести-сказки, но именно в форме рассказа писатель «нашел себя».

Рассказ обладает огромными возможностями в раскрытии сложностей жизни не только лаконично, но и точно и выразительно. Еще В. Г. Белинский отмечал безграничные возможности жанра «рассказа», который «может вместить в себя все, что хотите – и легкий очерк нравов, и колкую саркастическую насмешку над человеком и обществом, и глубокое таинство души, и жестокую игру страстей» [1, 76].

Понять вклад Шукшина в развитие советской новеллистики невозможно без уточнения особенностей стиля, своеобразия сюжетостроения и композиции его рассказов – вообще без анализа структуральных признаков, конкретных «содержательных форм» его произведений.

Причем необходимо соизмерить их с рассказами других авторов, уяснить место писателя в традиции рассказа, в динамике жанра, так как рассказы Шукшина перестали быть фактами только шукшинской творческой биографии, они заняли свое место в движении данного литературного вида.

Если говорить о самом существенном влиянии на поэтику и структуру шукшинского рассказа, в первую очередь надо назвать А. П. Чехова. Чеховскую традицию в советской литературе называют своеобразным «чеховским течением».

При установлении влияний А. П. Чехова на поэтику отдельных советских прозаиков, в частности, В. Шукшина, нельзя не учитывать динамику, развитие самой поэтики Чехова. Типичный образец поэтики раннего Чехова – рассказ «Смерть чиновника», в котором представлен ранний, юмористический, слишком лаконичный Чехов. Для этого рассказа характерно сочетание резкой условности, связанной с утрированием характера чиновника Червякова, и строго реалистических стилистических принципов в обрисовке генерала и его поведения. Сама смерть чиновника воспринимается не всерьез, а как условность. Подобна структура и таких ранних рассказов Чехова, как «Радость», «Хамелеон», «Письмо к ученому соседу» и др.

Вот эта стилевая черта Чехова, связанная с сочетанием юмора, быта, была «унаследована» и получила дальнейшее развитие в творчестве Василия Шукшина. В своих рассказах он часто сталкивается лицом к лицу самый простой и не выдуманный быт и крайнюю анекдотическую ситуацию. Таковы рассказы «Мой зять украл машину дров!», «Срезал», «Забуксовал», «Верую!» и др. Доведенный до отчаяния тиранией тещи, умудрившейся засадить в тюрьму и своего мужа и зятя, Веня заколачивает ее в уборную («Мой зять украл машину дров!»). На двери написал: «Запломбировало 25 июля 1969 года. Не кантовать» [2, 141]. Для стиля этих рассказов характерна фабульность, рационализм, нарочитое повторение деталей, акцентировка на каком-либо слове. Например, «Глеб опять великодушно улыбнулся. Особо улыбнулся жене кандидата, тоже кандидату, кандидатке, так сказать» [2, 183].

В своих рассказах В.М. Шукшин тонко и глубоко раскрывает внутренние, глубинные процессы человеческого характера. И в этом отношении он тоже является прямым наследником А.П. Чехова.

Уже в первой своей книге «Сельские жители» Шукшин создал целую галерею человеческих типов современной деревни. Его рассказы о «чудиках» полны искреннего интереса к этим типажам современной деревни, воплощающим разнообразные духовные устремления народа. «Бескорыстная, самоотверженная преданность делу, непоказное мужество, осознанность общественного долга все более определяют духовный облик современных сельских жителей, существенно дополняя и трансформируя традиционные представления о русском крестьянстве, на которое с нескрываемой любовью смотрит писатель» [3, 130].

Поток сельских жителей в города, отрыв от родной земли, мучительные поиски новой городской жизни – это и есть основная тема творчества В.М. Шукшина. Потому-то мысль о земле в произведениях Шукшина понимается как идея о неиссякаемом источнике нравственной силы русского народа, высоких качеств национального характера. И в этом отношении можно говорить о том, что Василий Макарович был достойным представителем той части русской литературы, которая получила название «деревенской». В этом определении мы не видим ничего зазорного, так как тема во многом определяет облик писателя и его прозы. Справедливо отмечал по этому поводу Л. Аннинский: «Эмоциональный сюжет, в котором Шукшин осмыслял социальную картину мира, – непрерывное сопоставление города и деревни» [4, 5].

Более поздние рассказы Шукшина заметно изменили свою идейно-эстетическую настроенность. Об этом свидетельствуют наблюдения исследователей. Так, по определению Э.А. Шубина, «для героев цикла «Новых рассказов» характерно, прежде всего, раздумье над собственной жизнью, внутренняя сосредоточенность на «вечных» этических проблемах. Речь в рассказах стала идти не о том, как поступить, а о том, как жить. Причем раздумье пришло именно к тем героям шукшинских рассказов, которые еще недавно, кажется, менее всего были озабочены такого рода вопросами» [3, 153].

В 70-е годы у Шукшина осложнилось отношение к традиционному духовному порядку деревенской жизни. И это неминуемо отразилось на структуре его малой прозы. В связи с этим важно отметить влияние на нее бесфабульного рассказа Бунина.

В рассказах Шукшин никогда не соблюдает принципов хронологической последовательности повествования обо всей жизни – от рождения до смерти. Об этой особенности его поэтики можно сказать словами Э.А. Шубина: «Чаще всего сюжет здесь основывается на нескольких отстоящих друг от друга по времени эпизодах из жизни героя, которые дают возможность увидеть ретроспективную глубину изображаемого характера» [3, 144]. Характер человека не раскрывается в каком-либо одном поступке, а

намечается путь развития личности в ряде ее существенных проявлений. Это либо жизнь человека, либо какой-нибудь ее значительный этап.

И эта традиция во многом восходит к великому русскому писателю XX века И.А. Бунину. В малой прозе Бунина более выделяется внимание к душевной жизни героев, их психологическому состоянию и настроению. Рассказы Бунина отличаются музыкальностью языка, «сгущенностью слова», поэтическими сравнениями, тонким и глубоким психологизмом, лиризмом и философией.

Определение особенностям бунинской творческой манеры можно найти, прежде всего, в истории развития русской литературы. Из-за особого социального и духовного пути развития России и своеобразия национальной психики, складывавшейся веками, путь индивидуального успеха, судьба удачливого авантюриста, «сильной личности», прокладывающей себе дорогу любыми средствами, на чем нередко основывается сюжет западной классической новеллы, никогда не признавался большими русскими художниками этически допустимым и оправданным. Глубокое насыщение частной сюжетной коллизии нравственной проблематикой, постоянный поиск в любой конкретной истории «общей спасительной идеи», «выхода для всех», эпичность – вот признаки, характеризующие лучшие произведения «малого жанра» в русской литературе.

Именно отсюда берет начало выдвижение Буниным в качестве основы для своей прозы синтезирующих принципов и приемов, базирующихся на субъективном мировосприятии. Не случайно, что исследователи творчества этого удивительного мастера слова отмечают незаурядное психологическое мастерство, умение строить сюжет и композицию, наличие особого способа изображения мира и духовных движений человека. «Писатель, как правило, избегает острых сюжетных ходов, – пишет А.П. Черников, – действие в его рассказах развивается плавно, спокойно, даже замедленно. Но эта замедленность лишь внешняя. Как и в самой жизни, в произведениях Бунина кипят страсти, сталкиваются различные характеры, завязываются конфликты. Мастер предельно детализированного видения мира, Бунин заставляет читателя воспринимать окружающее буквально всеми чувствами: зрением, обонянием, слухом, вкусом, осязанием, давая волю целому потоку ассоциаций» [5, 65].

Еще важнее проникновение лирического начала в прозу в тех произведениях, где события соединены с помощью лейтмотивов. Например, в «Антоновских яблоках» описания осени в деревне, старой усадьбы тетки героя-повествователя, усадьбы «мелкопоместного» дворянина, объединены двумя повторяющимися мотивами – воспоминаний, памяти и запаха антоновских яблок.

В рассказах В.М. Шукшина установка на особый «бунинский» лиризм прозы проявляется, прежде всего, в особой «исповедальности тона», идущей из глубины народного сознания, которую неоднократно отмечали критики и исследователи: «Шукшин сосредоточивает внимание не на «закрученных»



сюжетных ходах, а на внутреннем состоянии героев. Сюжет у него только повод, чтобы начать разговор. Потом повод исчезает, и начинают говорить мудрость, ум, чувство... Все чаще герои (по словам писателя, это «люди простые, но всегда неравнодушные, «ищущие») задумываются над основами бытия, все чаще обращаются к так называемым вечным вопросам» [6, 98].

В то же время простота, «незамысловатость» шукшинского повествования роднит его не только с И.А. Буниным, но и с целым рядом мастеров «малой прозы» начала XX века, такими, как И. Бабель, М. Шолохов, В. Шишков, А. Неверов, М. Зощенко, П. Романов, А. Толстой, М. Булгаков, А. Платонов, Б. Пильняк.

Таким образом, сюжет в рассказах Шукшина оказывается типологическим и генетическим продолжением традиций русской классической прозы. Сочетание структурных элементов с объемным или лаконичным типом позволяет Шукшину создавать свою модель сюжета, на основе которой постепенно оформляется особый шукшинский тип рассказа.

#### *Литература*

1. Белинский В.Г. О русской повести и повестях Н.В. Гоголя. Полн. собр. соч. Т.1 – М., 1983. – 272 с.
2. Шукшин В.М. Собр. соч.: В 6-ти кн. Кн. 1 б. – М., 1998. – 381 с.
3. Шубин Э. Современный русский рассказ. Вопросы поэтики жанра. Л.: Наука, 1974. – 234 с.
4. Анинский Л.А. В поисках ответов // Шукшин В. М. Вопросы к самому себе. – М., 1981.
5. Черников А.П. Серебряный век русской литературы. – Калуга, 1998. – 123 с.
6. Коробов В.И. Василий Шукшин. Творчество. Личность. – М., 1977. – 101 с.

**Г.Б. Сабирова, Р.У. Шанаев**  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ КАЗАХСТАНА (К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР)**

Как социальное явление, война изучается определенным направлением социологии. Принято различать социологию войны и военную социологию. Дискурс социологии войны форматируется рассмотрением таких аспектов, как война и политика, война и экономика, война и современные технологии, война и психология (индивидуальная и социальная), социологические аспекты войны, подготовка к ней и ее последствия.

Многоплановость феномена войны проявляется в разнообразии подходов к определению. Актуальными остаются представления К. Клаузевица о том, что война есть продолжение *политики* насильственными *средствами*. Особо подчеркивается применение *военных средств*, придающих войне качественное своеобразие, которое

заключается в *кровопролитии* [1, 39; 121]. Таким образом, основными семами в определении войны в постановке К. Клаузевица являются *цель, средства, политика, кровопролитие*. Очевидна определенная семантическая связь, которая наводится в понятии. Так, война, преследуя некоторые *политические цели*, становится *средством политики*, т.е. оказывается в подчинительном, зависимом от политики положении. Таким образом, политика – это не обязательно война, но война – это обязательно политика. К тому же война не всегда выражается в применении военных средств. Отсюда разнообразные по значению и интенсивности формы войны. Семантическое неравенство в слове «война» проявляется в неравномерном распределении смысловой нагрузки между семами, что приводит к выявлению постоянно меняющихся семантических доминант. «Война представляет степень пульсации *насилия*», т.е. актуализация семы *насилие* делает политику войной.

Имя анализируемого нами концепта – многозначное слово. Толковые словари приводят различные дефиниции слова «война», причем меняется не только количество значений, но и их разделение. В ходе работы были исследованы 25 определений из 8 толковых словарей, ниже приведены лишь некоторые из них.

Среди лингвистических объектов абстрактные имена, к которым относится исследуемое нами имя «война», занимают особое положение. Они отличаются многоликостью и неоднородностью экстенционала, за которым стоят существительные (*война, мир, победа, поражение, воин, сражение*), прилагательные (*воинственный, вражеский, мирный, смертельный*) и глаголы (*воевать, сражаться, победить, умереть, выжить*).

В класс абстрактных имен-субстантивов традиционно объединяются имена психических состояний (*страх, счастье, волнение, радость*), имена ситуаций (*измена, предательство*), имена отношений (*борьба, противостояние*), имена этических и эстетических понятий (*долг, совесть, преданность, верность, красота*), имена-категории естественного мира, гиперонимы (*человек, оружие, конфликт*). Все вышеперечисленные абстрактные имена отражают внешний, окружающий человека мир и мир внутренний.

Различные словари приводят отличные друг от друга толкования имени исследуемого нами концепта, в одних словарных статьях война описывается несколькими словами, в других дается подробная дефиниция. В итоге мы получаем, что война – это вооружённый конфликт между двумя или более сторонами.

Особенности функционирования концепта «война» в русской лингвокультуре были описаны В.А. Масловой в работе «Когнитивная лингвистика» (2004). Ряд исследований посвящен феномену войны в других языках. О.В. Головань (2003) на материале произведений Р.

Олдингтона и В.М. Гаршина исследовал семантико-ассоциативную структуру концепта «война». Л.Н. Венедиктова (2004), используя материал английского и русского языков, описала концепт «война» в языковой картине мира. В.А. Крячко рассматривала в своем исследовании концептоферу «война» в английской и русской лингвокультурах (2007). Е.А. Липина изучала реализацию лингвокультурного концепта «Время военное» в идиолектах К.М. Симонова и Э.М. Ремарка (2008). В 2011 году на соискание ученой степени кандидата филологических наук была представлена работа Ю.И. Авраменко «Особенности функционирования и эволюция концепта «война» в романах Г.Бёлля». Однако следует отметить, что в целом, концепт «война» еще изучен недостаточно.

Военная сфера в любой культуре имеет свое собственное содержание и набор понятий. Концепт ВОЙНА принадлежит к универсальным понятиям, так как он появляется во всех культурах и языках.

Концепт ВОЙНА является одним из основных понятий любой культуры и имеет большое аксиологическое значение. В каждом языке имеется слово "война", которая имеет значение "конфликт между политическими группами с участием военных значительной продолжительности и величины" (Britannica) [2].

Рассматривая значения лексемы «война» в русскоязычных словарях, удалось выявить некоторые закономерности. Наиболее часто встречающимися определениями «войны» в русскоязычных источниках явились следующие:

1. *Война – организованная вооруженная борьба между государствами (группами государств), классами или нациями (народами).*
2. *Война – состояние вражды, борьбы с кем-либо.*
3. *Война – продолжение государственной политики, виды войн такие, как гражданская, партизанская, позиционная, захватническая и т.д.*

Данные выводы коррелируют с результатами, полученными В.А. Масловой. Ею были описаны такие характерные признаки концепта «война», как:

1. *отсутствие мира, раздор, конфликт;*
2. *жарг. боевые действия, боевой выход, боевая операция; перен. состояние напряженности в отношениях; перен. состояние вражды, борьба между лицами или гражданами; ссора, перебранка* [3].

Таким образом, в соответствии с упомянутым выше определением войны были выделены следующие семы: конфликты, политические группы, военные действия. На самом деле, концептуальное поле концепта ВОЙНА состоит из таких существенных словесно детерминированных форм как участники войны, боевые действия,

оборудование, последствия войны, синонимы для обозначения военных конфликтов.

Толковые словари приводят различные дефиниции слова «ВОЙНА», причем меняется не только количество значений, но и их разделение. Различные словари приводят отличные друг от друга толкования имени исследуемого нами концепта, в одних словарных статьях война описывается несколькими словами, в других дается подробная дефиниция. В итоге мы получаем, что война – *это вооружённый конфликт между двумя или более сторонами*.

Существуют универсальные и культурные особенности вербального проявления концепта ВОЙНА, где отражаются культурно-исторически детерминированные картины мира. В любом языке понятие может быть вербализировано отдельными словами, фразами, предложениями или целыми текстами, это зависит от самого концепта. Мы выделили слова и фразы, относящиеся к ассоциативно-семантическому полю концепта ВОЙНА.



Рисунок 1 - Ассоциативно-семантическое поле концепта «война».

В ходе анализа были выделены два лексико-семантических варианта концепта «ВОЙНА». Согласно первому, войну можно определить как «Вооружённый конфликт между странами или сторонами внутри страны». Итак, исходя из выведенного нами определения о том, что война – это «Вооружённый конфликт между странами или сторонами внутри страны», можно выделить следующие семы: *конфликт, сила, оружие, нация, стороны*. Далее на основе словарных статей мы определяем синонимы, которые входят в лексико-семантическое поле концепта с данным определением: *битва, кровопролитие, бой, конфликт, соревнование, борьба, вражда, ссора, забастовка, доминирование, войска, армия и т.д.*



Рисунок 2 - Синонимы, входящие в лексико-семантическое поле концепта «война».

Нами выявлены определенные направления взаимосвязи концепта «война» с близкими по смыслу концептами, как например по отношению к концепту «конфликт» выделяются следующие ассоциации: *противостояние, столкновение, вооруженная борьба как способ разрешения различных споров, разногласий при невозможности устранить противоречия мирными средствами.* Основным методом исследования концептов принято считать концептуальный анализ, цель которого состоит в том, чтобы проследить путь познания смысла концепта и записать результат в формализованном семантическом языке. Под концептуальным анализом мы понимаем совокупность приемов и методов, необходимых для исследования концепта и репрезентации его содержания.

С помощью концептуального анализа были выявлены синонимы концепта «ВОЙНА» и были построены лексико-семантические поля. Концепт «Война» имеет особое значение для любого народа, поскольку история человечества, как известно, представляет собой историю войн. Он занимает важное место в языковой картине, и изучение реализации данного концепта в языке и речи помогает лучше понять менталитет народа и отдельных индивидов.

В русскоязычной картине мира война ассоциируется с вооруженными действиями на территории других государств с целью защиты своих интересов. В приядерной зоне мы видим слово “битва” как основную составляющую войны. В ближней периферии мы видим различные виды сражений, такие как *драка, столкновение, военные действия.* С их помощью дифференцируются виды войны, а также наиболее важные понятия, от которых война неотделима в человеческом сознании. В дальней периферии мы видим слова, которые могут иметь

переносное значение и не влияют на определение слова «война» как конфликт между странами.

Приведенные выше примеры указывают на наличие в русском языке слов-синонимов с объединяющим значением «война».

В русском языке подобные словосочетания также широко представлены: *короткая, длительная, ужасная, атомная, ядерная, тайная, гражданская; тотальная/ священная/ холодная/ горячая война.*

Генитивные словосочетания широко представлены в русском языке: *причина, политика, пропаганда, подготовка, развязывание, предотвращение, возможность, угроза, опасность, близость, объявление, состояние, начало, возникновение, очаг, ход, продолжение, расширение, эскалация, ведение, окончание, конец, годы, бремя, ужасы, жертвы, последствия, итоги, результаты, уроки, опыт, участник, герой, инвалид, противник, виновник, поджигатель войны.*

Таким образом, мы приходим к выводу, что сущностные характеристики исследуемого концепта, которые заключаются в следующем: концепт «война» - это этнически, культурно-обусловленное, сложное, структурно-смысловое, вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в свою архитектуру образ и оценку.

Мы обнаружили, что языковая картина мира обладает многочисленными этноспецифическими особенностями, что обусловлено историческими, социальными, психологическими и многими другими факторами. Феномен войны как социального и общественно-политического явления представляет собой фрагмент языковой картины мира.

Исследование подтверждает, что концепт «война» находит множественное и вариативное проявление в языке, выражаясь в семантике единиц разных уровней.

#### *Литература*

1. Клаузевиц, К. О войне / К Клаузевиц. – М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Изд-во Terra Fantastica, 2003. – 864 с.
2. Encyclopedia Britannica [Online]. Available at: <http://www.britannica.com/search?query=war> [Accessed 22 October 2015].
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Гулин, В. П. О новой концепции войны / В.П. Гулин. – М.: Военная мысль. – 1977. №2, С. 14 – 18.
5. Бочкарев, А.Е. Семантический словарь / А.Е. Бочкарев. – Н. – Новгород: Деком, 2003. – 200 с.
6. Першиц, А.И. Война и мир в ранней истории человечества / А.И. Першиц, Ю.И. Семенов, В.А. Шнирельман. – М. Институт этнологии и антропологии. РАН, 1994, т.1, С.50 – 58.
7. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка Москва: 1959.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – Москва : 1986. – Т. 1 – 4.
9. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – С. – Петербург, М.: 1881 (репринт), т.2. – 808 с.; 1880, т.1. – 724 с.

10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю Шведова // РАН; Рос. фонд культуры, 3-е изд., стер. – М.: Азъ, 1996. – 928 с.
11. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка – С.Пб.: Норинт, 1998.
12. Национальный Корпус Русского Языка (НКРЯ)
13. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений.– М.: Русские словари, 1999.

**Н.К.Сарсекеева**

Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)

## МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПОВЕСТИ О.БОКЕЕВА «СНЕЖНАЯ ДЕВУШКА»

В современном значении термин *мифопоэтика* рассматривается как исследование «проекции мифа» или мифологического образа, сюжета, мотива и т.д. на произведение в целом. При этом термин *миф*, по мнению В. Руднева, следует понимать в широком смысле [1, 161-172]. Мифопоэтикой сегодня называют метод литературоведческого анализа, направленный на изучение проявления этого явления в конкретных произведениях.

Оралхан Бокеев – один из ярких представителей казахской литературы XX века, отличавшийся умением вложить в каждое свое творение частичку себя, своей души, своих переживаний. Читатель для Бокеева – адресат, перед которым стоит задача распознать, разгадать скрытое между строк послание. Его мировоззрение выражалось нередко в условно-метафорических формах, его волновал нравственный уровень общества, характер отношений людей друг с другом, с окружающим миром, с природой.

Обратимся к анализу мифопоэтического контекста одного из поздних произведений писателя – повести «Снежная девушка» (1985), в которой дается описание жизни казахского села после Великой Отечественной войны. Повесть примечательна тем, что представляет систему образов-символов мифологической направленности разного уровня. Главными героями ее являются три верных друга – Нуржан, Бакытжан и Аманжан. Завязка сюжета связана с образом Нуржана, который, обеспокоенный судьбой погибающего от зимней бескормицы скота, соглашается на опасную поездку за сеном в отдаленный горный район. Представляет интерес анализ имен героев. Нуржан, как известно, означает «светлая душа». Аманжан – «здоровый, невредимый». В переводе с арабского языка слово аман означает «безопасность», «пощада», «спокойствие», «мир».

Имя Бакытжан означает «счастливый». Но счастлив ли он после той трагической поездки в горы, где скиталась неприкаянная Снежная девушка? Только светлая душа Нуржана («нур» – «свет») согрела сердце девушки, и в ней проснулась любовь. Во всех именах положительных героев присутствует лексема «жан» – «душа» (в переводе с персидского языка «жан» означает

«дыхание», «душа», «жизнь», «дух»). Автор сознательно использует этот корень в именах положительных героев, намекая на присутствие в них духа, не сломленного тяготами судьбы. В каждом из них чувствуется дыхание жизни, желание меняться самим, преобразовывать окружающий мир. Герои повести после всех перенесенных испытаний пережили настоящую эволюцию духа.

Им противостоит Конкай – человек, сознательно отгородившийся от цивилизации и нравственных устоев общества, *человек-икс*, как он сам себя называет. В молодости из-за нужды он воровал, был судим, в тюрьме научился унижать людей. Отсидев положенный срок, он вышел на свободу, но сельчане сторонятся его, бросают косые взгляды, и Конкай смотрит на них чужими холодными глазами, злится. Враждуя с людьми, он избирает путь насилия. Грабить людей, насильничать – становится его основным ремеслом, как пишет об этом Г.Ж.Жалелова [2, 30]. Конкай по сравнению с другими персонажами наделен поистине нечеловеческой злобой: он закоренелый индивидуалист, какие-либо нравственные ценности у него отсутствуют.

Немало внимания уделено в повести Конкай-баш – это вершина в Алтае, на границе с Китаем, в горном узле хребтов Курчумского и Нарымского, она покрыта вечным снегом и ледниками. Возможно, автор связал данный топоним с именем героя: сердце Конкай также вечно будет покрыто снегом, ни один луч солнца не озарит его, не растопит ледники жестокости и злобы. Абсолютно одинокий, он тщательно продумал план собственной смерти и в задуманном итоговом ритуальном самоуничтожении также находит мстительное удовлетворение чувства нелюбви к человечеству. В очередной раз он позволяет себе преступление – насилие над девушкой, заблудившейся в горах...

Жители района по-своему мифологизировали его образ – в легенде о Конкае словно живет отголосок древнего мифа о «*возвратившихся*» – людях, полностью вернувшихся в естественную природу вплоть до животного образа жизни. Во многих произведениях фольклора разных народов есть мифологические образы химерических или синкретических существ: человека-волка, человека – медведя, человека-ягуара, человека-леопарда и т.д. Конкай находится на полпути к такому превращению: он живет в избе, но много времени проводит в норе, где укрывается от людей, прячет пушнину, пьет пиво и свежую оленью кровь. Мифологизированный образ Конкай наполнен сложными смысловыми коннотациями и философскими инвективами.

Конкай – это и своеобразная ипостась Жезтырнака, персонажа из казахского фольклора. «*Жез*» с казахского переводится как латунь, а «*тырнақ*» означает – коготь. В казахской народной мифологии «*жезтырнақ*» – оборотень со страшными когтями, нападающий на одиноких путников, смотрит на человека холодным, немигающим, пронизывающим взглядом, отвечает на вопросы односложно и коротко [3]. Конкай – это – человек –



Жезтырнак, который живет только для себя, он не пожалеет никого, даже своего собственного сына – Аманжана.

В контексте мифопоэтики повести можно выделить также ряд выразительных символов-деталей. Например, сундук, полный шкур животных, стоящий в доме Конкая – деталь, помогающая понять, что этот персонаж повести готов живьем содрать шкуру не только с животных, но и с людей. В повести О.Бокеева нередко встречаются сравнения, параллели с теми или иными животными, которые помогают понять сущность человека (волки, зайцы и др.). Только в отношении Нуржана подобных сравнений с животным нет: он во всех ситуациях ведет себя как человек, осмысленно и достойно.

Образ Ундемес-шешей, матери Аманжана, столь же загадочен, как и остальные женские образы О.Бокеева. В силу того, что героиня постоянно молчит, невозможно опровергнуть или подтвердить историю, поведенную Нуржану о девушке, которую когда-то погубил Конкай, и именно с нее начались истории о Снежной девушке. Единственным доказательством правдивости слов старика, рассказавшего об этом, может служить лишь сходство Аманжана и Конкая.

Встреча с Конкаем едва не приводит парней к роковому финалу, так как тот показывает им самую опасную и гибельную дорогу. Спасают джигитов лишь сила надежды, мечты и Снежная девушка: *«В белую юрту, где лежал Нуржан, вошла Снежная девушка. Она подошла к нему, беспомощно распростертому на торе – кто-то связал ему веревкой руки и ноги... она склонилась к нему, приподняла его голову и зашептала, умоляюще глядя на него: «Вставай, вставай скорее, мой жигит! Солнце уже высоко». Но, как ни пытался, Нуржан не смог шевельнуть и пальцем. Все тело его превратилось в неподвижную, тяжелую глыбу. И тогда он произнес, едва, с невероятным усилием, шевеля губами: «Кто ты? Ангел или человек?» «Ты же знаешь...Я - Снежная девушка», - был ответ.*

*...Когда-то Конкай и меня отправил в снега, и я заблудилась и с тех пор хожу по этим белым увалам. Встань, Нуржан! Я не хочу, чтобы и ты вечно бродил, по снегам, оплакивая себя... Иди, Нуржан, догони и приведи обратно своих товарищей!*

*....Вставай! не падай духом. Вставай, Нуржан и разбуди своих товарищей. Идите на землю – вы там нужны!» [4, 342].*

Истоки образа Снежной девушки, по всей видимости, связаны с поэтической версией древнего мифа о Матери-Земле в ее женской ипостаси – Умай-шеше. Умай. Май-ене. В мифологии древних тюрков – богиня, олицетворяющая женское, земное начало и плодородие. Вместе с Тенгри она покровительствует воинам (надпись Тоньюкука) и супруге кагана, которая обликом подобна Умай (каган своим обликом подобен Тенгри, а его супруга – царица (катун) – Умай). Образ и имя Умай восходят к мифическому образу первочеловека, праматери, как пишет известный казахский исследователь С.Кондыбай [5, 230].

Уральский вариант этого мифа – это хозяйка Медной горы, поэтически воспетая П. Бажовым в одноименном произведении. Хозяйка Медной горы – персонаж легенд уральских горняков, владелица земных богатств, хранительница тайн прекрасного и секретов высокого мастерства. Предстает в образе прекрасной женщины с косой и лентами из тонкой позвякивающей меди, в платье из «шелкового малахита», а порой – в виде ящерицы в короне. Происхождение своё ведёт, скорее всего, от «духа местности».

Существует также гипотеза, что это преломленный народным сознанием образ богини Венеры, знаком которой на протяжении нескольких десятков лет в XVIII веке клеймилась полевская медь. Она считалась покровительницей рудокопов. Идеальный женский дух является только к чистому душой, безгрешному человеку. Таковым предстает в повести О.Бокеева Нуржан, в душе – поэт, романтик. Философская подоплека этого мифопоэтического пласта заключается в следующем – только любовь, только высокая мечта спасают от холода отчуждения, одиночества, морального вырождения наконец.

Интересно, что образ Снежной девушки можно встретить и в японском фольклоре, только там ее называют Юки-онна. Юки-онна изображается, как правило, совершенно белой, почти прозрачной, словно изо льда, и очень красивой. Двигается она неторопливо и изящно, появляется чаще в сумерках или ночью во время снегопада или снежной бури. Притом она может объявиться в любом месте, где идет снег [6].

В повести О. Бокеева Снежная девушка овеяна мистикой, она всегда предвидит появление Нуржана, он всегда спасается, думая о ней. Одновременно она предстает и в образе обычной, земной девушки Алмаш: *«Нуржан: ...ты Алмашжан ... или – Снежная девушка? Кто из них? Девушка (шепотом): Я не хочу тебя обманывать. Нет. Слушай. Я на самом деле Снежная девушка. В пургу ночью я бежала по снегу босиком, раздетая, и меня нашел в горах старик... хозяин этого дома. У них нет своих детей, и старики оставили меня у себя. Целый год никто не знал, что я прячусь здесь. За это время я узнала, что моя мать умерла в больнице...И я тогда решила навсегда остаться здесь. Да и куда мне возвращаться, зачем? Где теперь мой аул?.. После того, что случилось, я боюсь людей, мой жигит. Я не верю им! Я умираю здесь от тоски и обиды, и пусть будет так. Когда на меня нападает тоска, я надеваю белое платье и убегаю ночью в горы, брожу одна по снегам... пою, плачу. Ата, старик мой, приводит меня обратно... он нарочно всем рассказывает небылицы о Снежной девушке, чтобы никто не догадался, что это я... Когда ночью по колени в снегу брожу я одна по горам, то жар души немного остывает – и я успокаиваюсь...»* [4, 372].

Прием контраста достаточно последовательно проведен на многих уровнях произведения. Так, Снежная девушка на сюжетном и композиционном уровне повести резко противопоставлена Конкаю: она спасительница, вдохновительница высоких чувств. На архаическом семантическом уровне мифа она может быть интерпретирована как демиург,

покровительница искусств. Это полубожество, как отмечалось ранее, имеет и земную ипостась – персонификацию в образе девушки, спасшейся бегством от преследований Конкай и живущей с тех пор в горах, помогающей заблудившимся путникам. Две оппозиции, как и положено в мифе, представлены в образах-антиподах: Снежная девушка – спасительница, а Конкай – губитель.

В повести представлен синтез легенды и реальности, фабула ее складывается из двух линий: затерянное в горах отделение совхоза осталось в середине суровой зимы без корма для скота, и управляющий вынужден послать трех парней на тракторе за заготовленным летом на отдаленных угодьях сеном. Живущий ожиданием необычного, Нуржан во сне и наяву встречается и беседует со снежной девушкой из народной легенды, ее присутствие ощущают и спутники Нуржана – трактористы Бахытжан и Аманжан.

Притча о снежной девушке акцентирует внимание читателя на авторском голосе, звучащем контрастно или в унисон доминантным настроениям персонажей, корректирующем сюжет посредством включения в повествование лирических ретардаций, отражающих движение мысли писателя. Снежная девушка – это синоним нравственной зоркости, готовности противостоять низменным человеческим инстинктам, защищать приобретенные трудным многовековым опытом духовные ценности. Способностью откликаться на зов снежной девушки измеряется уровень человечности и духовных интенций героев. Именно поэтому Нуржан постоянно слышит ее голос, Бахытжан слышит ее только в самые критические моменты, а Аманжан вообще глух к ее зову. Каждый из них троих совершил путешествие в глубину своей души, нелегкая поездка помогла формированию духовного потенциала каждого: *«Сколько пришлось им мучиться, чтобы понять, как дорог им вид человеческий и сам незнакомый человек».*

Обобщая, приходим к выводу, что в повести О.Бокеева «Снежная девушка» представлен ряд образов-символов мифологической направленности как главного средства передачи глубинных, тайных смыслов, помогающих сблизить прошлое и настоящее, высветить духовно-нравственные доминанты.

#### *Литература*

1. Руднев В.П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты/ В.П.Руднев. – М: АГРАФ, 1999. – 384 с.
2. Жалелова Г.Ж. Проблема личности в прозе О.Бокеева: Дисс. канд.филол.наук.- Алматы, 1999. – 129 с.
3. <http://www.astromeridian.ru/magic/>
4. Бокеев О. Человек-Олень: Повести. Пер с каз.–Алма-Ата: Жалын, 1987.– 496 с.
5. Кондыбай С. Казахская мифология. Краткий словарь. - Алматы: «Нурлы Алем», 2005. - 272 стр.
6. <http://www.legendami.ru/bod/japan/japan18.htm>

***Н.М.Томанова, Л.Алдабергенкызы**  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДНЕЙ АЗИИ)**

По мнению Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева, «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности»[1]. Предпосылки для такого прогрессивного явления, как поликультурность, в Казахстане сложились не вдруг, а благодаря историческим и культурным процессам активного взаимодействия и взаимообогащения. Двухязычие в Казахстане стало начальным этапом для становления современного полиязычного культурного состояния страны. Двухязычие в нашей стране стало прообразом того, что исследователи назвали диалогом мировоззренческих систем мира, поскольку этот языковой феномен наблюдался не только на уровне социальных процессов, но, самое важное, на уровне духовного взаимодействия в сфере науки, искусства, литературного творчества. Двухязычие литературного творчества создало важные условия и механизмы для взаимопроникновения и взаимообогащения национальных картин мира: русской и казахской.

Для постижения национальной художественной картины мира необходимо дать описание художественного текста и функционирования слова в нем, что остается на сегодняшний день одной из центральных проблем филологии. Специфика двухязычного творчества может находить свое отражение на уровне употребления отдельных слов и условий их использования. Одна и та же лексема, имеющая одинаковую или близкую понятийную основу в разных языках, может наполняться неадекватным смыслом, приобретать различную экспрессивную окрашенность, что зависит не только от индивидуально-авторского словоупотребления, но и от национального мироощущения, от практического тысячелетнего опыта данной нации, от отношений с миром окружающей природы, силы которой выступали то союзником человека, то его врагом. Следовательно, между конкретным содержанием слова в любом национальном языке, тем содержанием, которое определяется практическим представлением о явлении, и экспрессивно-эмоциональным осмыслением этого слова в национальном коллективе устанавливается тесная взаимосвязь. Подобная

взаимосвязь является основой традиционных поэтических формул, которые по-разному воспроизводятся в художественном творчестве.

Проблема национальных слов-реалий в художественном произведении может рассматриваться под двумя, относительно самостоятельными углами зрения: в одном случае точкой отсчета является его понятийно-смысловое содержание, т.е. денотативный аспект, в другом – его художественно-экспрессивная функция, т.е. коннотативный аспект. Синтез названных взаимообусловленных составляющих представляет собой оптимальную «паспортизацию» слова в структуре художественного текста и в индивидуально-авторской картине мира.

К таким актуализированным элементам художественного текста, используемым национальными писателями в произведениях на русском языке с целью реалистической передачи национальной картины мира, относятся: 1) безэквивалентная лексика, знакомящая читателя с бытом народа и его языком; 2) топонимы, антропонимы, как правило, с установкой на раскрытие их этимологии в тексте, 3) междометные формы; 4) устойчивые словесные формулы, принятые в тех или иных ситуациях; 5) метафоры и сравнения, основанные на национальном восприятии окружающего мира, 6) словосочетания, отражающие традиционный быт, применяемые при обозначении социальных понятий, летосчисления и т.д.; 7) пословицы и поговорки [2, 75].

Рассмотрим слова, входящие в группу предметной лексики: предметы быта, утвари, одежды. Освоение национальных слов-реалий в художественном тексте тесно связано со способами введения их в ткань текста и характером авторских пояснений лексического значения, например в следующих случаях слова-реалии объясняются прямо в тексте: «Поужинав и прихватив тулак – высохшую шкуру вола, - ребята уходили к загону, где, охраняя отару, спали по очереди»; «В коржун – войлочную переметную сумку – она положила столько мяса, сколько требовалось воину на три дня и ещё на день»; «Дервиш в узане – надплечнике из козлиной шкуры – что-то приговаривал, бродил теперь вокруг юрты»; «Поздоровавшись, он встал, поправил аккуратно повязанный на голове белый платок и, взяв из рук банди ведро – кауга, стал доставать воду из колодца»; «Достала из кобеже – деревянного резного ящика – чашку с овечьим молоком исама заставила Дарью глотнуть»; «Жили табунщики просто. Через решетчатое кереге виднелись сложенные на жастогаше – деревянной подставке – одеяла и подушки; необходимая утварь была разложена на деревянной полке, рядом с ней стоял кобеже – сундучок для посуды»; «Выделялись только белые тени – сундуки из белой кошмы с цветными узорами» [3, 84].

Пояснения к словам-реалиям даются автором также и за рамками повествования, в сносках и примечаниях, а также в пояснительном словаре, например: «Из сабы в чаны, из чанов в серебристые чаши, а оттуда в пиалы переливался ароматный густой осенний кумыс» (в сноске: Саба – кожаный мешок в котором хранят кумыс) [4, 52]; «Оглядеться вокруг, вздохнул,

вспомнил что-то свое, провел ладонью по узорам алаши» (в сноске: Алаша – безворсый ковер) [3, 63]; «Обливая людей, отлетела шара с кумысом, вскочили оскорбленные бии» (в сноске: Шара – большая деревянная чаша); «В юрте ее жарко. Туырлык, со всех сторон был подвергнут, и через открытые решетки тянуло слабым ветерком» (в сноске: Туырлык – наружная кошма юрты) [3, 71]; «Одну пропел урюковый комуз» (в пояснительном словаре: Комуз – струнный музыкальный инструмент, неизменный атрибут акынской поэзии); «Предаваясь вековой мечте в радостно-прекрасной барымте» (в сноске: Барымта – набег с угоном скота) [5, 178, 193].

Одной из наиболее многочисленной группой являются слова-реалии названия пищи. Особенно разнообразны лексемы используемые писателями в авторской и прямой речи, сопровождаемые пояснениями. Примеры показывают, что наименования пищи не включают слова, однолексемные семантические эквиваленты в русском языке. Пояснения к таким словам-реалиям даются обычно автором в сноске с указанием способа приготовления пищи, ее национальной специфики, а также общего признака, но пояснения включаются автором и непосредственно в текст. Например, «Внесли самовар, накрыли скатерть, рассыпали *баурсаки*, урюк» (в сноске: Баурсаки – шарики из теста, жаренные в масле) [6, 48]; «Взрослые ели *бесбармак*, приговаривая: «Да дойдет твоё пожертвование» (в сноске: Бесбармак – казахское национальное блюдо из мяса и теста); «Дядя ушел, бабушка уложила меня спать, а сама начала смешивать сахар с мукой для «женти», как говорила она (по-видимому, это что-то вроде самодельной примитивной халвы) [6, 91]; «Но ночь Зауреш поила её горячей *сорпой* – бульоном из копченого мяса ярки – но сегодня не удалось поставить варить мясо, и она боялась, что без еды дочь ослабнет ещё больше» [3, 37]; «Но только взялся за мешочек *с куртотом*, как снаружи раздалось покашливание, и в кибитку вошел бий Турас – старейшина аула» (в сноске: курт – сушеный сыр) [3, 82]; «А шубат ему нужен, вон как высох – кожа да кости...» (в сноске: Шубат – напиток из кислого молока) [3, 56].

Обозначение родственных отношений в казахском языке отличается большой детализированностью. В частности, отдельные наименования имеют родственники по мужской и женской линии. Внесение казахских обозначений лиц по родственным связям в русский текст вызывается отсутствием универсальных соответствий в русском языке: «Все они были его сородичи: прямые или нагаши – родственники по матери» [3, 26].

Немаловажную роль играет и широкое употребление терминов родства в речевом обиходе казахов. Говорящий обычно называет собеседника по родственному отношению. Количественное преобладание этой лексики отмечено в повести Б.Момыш-улы «Наша семья», где она используется в репликах персонажей произведения, сопровождаясь пояснениями в сноске. Например: «Только кости получишь обратно, апке!» (в сноске: Апке – старшая сестра); «Помню, как мой дядя, младший брат моего отца, однажды резко оборвал мою бабушку: «Довольно, апа!» (в сноске: апа – мама); «Да,

женише, у нас с тобой это, наверное, последнее, что видим...» (в сноске: женише – уважительное обращение к жене старшего брата); «Я радостно закричал: «Тате!» (в сноске: тате – уважительное обращение к близкой родственнице); «Его эпиграммы на бедных ата, кайнага, абисын имели такой успех, что юрта сотрясалась от громкого хохота» (в сноске: Ата, кайнага, абисын – самая близкая родня жениха).

Для выявления экспрессивных свойств слов-реалий необходимо представить их значения (т.е. семемы) как структурные объединения денотативных сем, несущих предметно-понятийную или собственно понятийную информацию об объективной действительности, и коннотативных, отражающих отношение говорящего к предмету номинации (оценку или эмоцию) и характеризующих ситуацию общения. В художественном тексте последние становятся средствами порождения словесной авторской выразительности. Актуализируясь в художественном тексте с помощью различных приемов, коннотативные значения становятся ядерными в семантическом поле значения. Культурная маркированность коннотаций обусловлена, во-первых, их узуальностью, во-вторых, соотносительностью с культурно маркированными установками, стереотипами, фоновыми знаниями, в-третьих, культурной спецификой внутренней формы, которая вербализует национальные стереотипы. Тем самым коннотации имеют как концептуальную, так и про-вербальную природу, что определяет их разнообразие с точки зрения содержания.

В эпоху, описываемую Ануаром Алимжановым в романе «Гонец» (первая треть 18 века), ядром значения лексемы *батыр* было военачальник, а периферийными были семы «храбрый», «мужественный», «благородный». Этими признаками обычно характеризовались предводители казахских войск, сражавшихся с поработителями-джунгарами, но все же они не определяют существо данных понятий. Актуализироваться, т.е. выделиться из структуры значения, может любая сема, принадлежащая полю ядра, либо периферии, а также и ядерная, и периферийная семы в целом. Например, актуализация семемы «военачальник» лексемы *батыр*: «От одного каравана беженцев к другому шла молва о батырах, где-то в степях Сарыарки собиравших ополчение» [4, 84]; актуализация коннотативной семемы «храбрый, мужественный, благородный» в лексеме *батыр*: «Говорят, что он отличился при защите крепости своим бесстрашием и хитростью, и джигиты называли его *батыром*» [4, 70]; и, наконец, актуализация и ядерной и периферийной семы рассматриваемой лексемы в тексте: «...от сарбаза к сарбазу, от сотни ополченцев к другой сотне пошла весть о храбром и честном батыре Жанатае» [4, 74].

Тот же процесс можно наблюдать и при актуализации лексемы слова-реалии *шанырак* в произведениях Сатимжана Санбаева. Словарное значение *шанырак* таково: «Верхний купол юрты, дымоход, отверстие, род кошемной форточки». В следующем примере лексема *шанырак* используется именно в словарном значении: «Кошма, закрывавшая *шанырак*, под тяжестью воды от

неперестававшего лить дождя осела и провалилась в юрту» [3, 49]. Однако можно наблюдать другое употребление слова-реалии, когда отступает денотативное значение и слово укрепляется в художественном тексте до состояния концепта: «Он нутром почувствовал, народ под этим мирным, гостеприимным куполом-шаныраком наслышан о нем» [3, 124].

Окказиональная сема «старая, ворчливая, злая» в лексеме *байбише*, имеющей значение «первая жена», актуализируется в следующем примере: «Снаружи в юрту долетел визгливый голос *байбише*, старшей жены Адайбека» [3, 15].

Еще одной любопытной группой слов-реалий являются имена собственные, к которым можно отнести антропонимические, топонимические, зоонимические названия.

В сфере художественной речи имена собственные привлекают к себе внимание лингвистов, прежде всего, как номинативы персонажей, характеризующиеся по определенному признаку, так называемые «говорящие» имена. Антропонимы казахского языка характеризуются семантической значимостью; в ряде языков справедливо вопрос об использовании нарицательных слов в функции собственных имен. В привлекаемой нами литературе для иллюстрации подобных лингвистических фактов отражены процессы формирования прозвища как особой антропонимической группы, отмеченные в работе Н.Н.Ушакова: «Мотивирующие прозвище признаки – случай, внешнее сходство, общее о характере (доброта, лукавство) – могли сосуществовать лишь некоторое время, затем общность внутреннего и внешнего плана стала главной, оттеняя первичную – ситуативную – мотивацию» [7,154].

В стилистических приемах использования антропонимов в тексте нередко проявляется индивидуальная манера автора. Бауржан Момыш-улы включает перевод антропонима в тексте как параллель к национальному имени – прозвищу, сохраняя в русском варианте заглавную букву. Автор-рассказчик стремится объяснить происхождение имени-прозвища, например: «Бабушка моя, Кызтумас. Под старость прозвали ее «Сары Кемпир» - «Белой бабушкой». Говорят, в молодости она была на редкость красивой и белокожей»; «Любитель борьбы, он был также лучшим бегуном в ауле, но никогда ничего не доводил до конца. Он и заслужил прозвище: ловкий, Алан-гасар каракуш, то есть Опрометчивая черная сила, Таубузар – Разрушитель гор, то есть такой самонадеянный, что горы может пойти рушить»; «В молодости отец носил прозвище Молда-бала – Грамотный малый. Бабушка называла его Кара-Катба, то есть Черный сухарь»; «За высокий рост и тонкую талию она получила прозвище Талшибык – гибкая, как тростниковый прут» [6, 97].

Идейно-смысловая значимость прозвища получает свое углубленное развитие в соответствии со всей художественной структурой произведения. Если в одних случаях признак, выражаемый номинативом, объективно нейтрален по своему характеру и лишен эмоционально-экспрессивной



маркированности, то в других случаях экспрессивность, заключенная в самой семантической структуре слова, находит дальнейшее подтверждение в сюжетном развитии произведения и непосредственно характеризует персонаж. В повести С.Санбаева «Когда жаждут мифа» повествуется о древнем казахском зодчем Шакпаке, создателе вырубленного в скале уникального храма: «Таким же упрямым, говорят, был и Шакпак. Упрямым до безумия. Недаром, видно, называли его Шакпаком – кремнем».

А вот другой случай из той же повести. Шах Атсыз, по происхождению казах-кочевник, считает себя хорезмийцем, истинным мусульманином, презирает своих родичей-кочевников. «Он ни разу не задумывался о таком исходе, хотя последние пять лет в городе часто говорили об Атсызе. «Безыманный» означало имя шаха, но степняки, используя игру слов, называли его «безлошадником», и шло это далеко не от ощущения своей силы». В языке художественной литературы денотативное значение культурно-коннотативного слова отходит на второй план, более важной оказывается их культурная коннотация.

Не менее интересны случаи включения в текст не только отдельных слов-реалий, но и целых поэтических четверостиший с приведением перевода, и сохранением ритмического рисунка:

- Тукуму жок етем деп,  
туяксыз кандай кетем – деп, -  
жалгыз куу башым бар,  
датым кимге жетем – деп? –  
наследника нет у меня,  
не остался след от меня,  
я стар и я одинок,  
нет горше бед у меня!... [5, 358].

Анализ коннотативных значений показывает, что слова-реалии в билингвальном художественном тексте способствуют погружению автора и читателя в континуум двуязычного содержания, способствуют восприятию и осмыслению текста, отразившего национальные образы в художественной картине мира.

#### Литература

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – № 33(25278). – 2007. – 1 марта.
2. Ижакевич Г.Б. Стилистические особенности художественных произведений на русском языке писателей национальных республик. – В кн.: Русский язык – язык межнационального общения и единения народов СССР. – Киев, 1976. – С.75-84.
3. Ушаков Н.Н. Прозвища и личные неофициальные имена (к вопросу о границах прозвища)// Имя нарицательное и собственное. – М., Наука, 1978.
4. Санбаев С. Когда жаждут мифа: Повести, рассказы. - Алма-Ата: Жазушы, 1989. – 352 с.
5. Алимжанов А. Собрание сочинений в трех томах. Алма-Ата: Жазушы, 1989. – 608 с.
6. Момыш-улы Б. Избранное в 2-х т. Т 2.- Алма-Ата: Жазушы, 1980. – 316 с.
7. Шаповалов В.И. В Азийском круге: Избранное. Т. 1. Лирика. Поэмы. Бишкек: Архи, 2003. – 608 с.

***Е.Е. Хайрушева***  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИДИОСТИЛЯ**

Разработка проблем, связанных с индивидуальными авторскими системами, остается актуальной тенденцией в филологической науке и по сей день. На данный момент можно говорить о нескольких подходах в изучении идиостиля.

Наиболее традиционным подходом считается лингвопоэтический. Лингвистическая поэтика внесла самый значительный вклад в исследование и описание идиостилей разных авторов. Идиостиль в рамках этой концепции понимается как система языковых приемов, создающих художественный мир поэта. В целом, исследование идиостиля в рамках лингвистической поэтики рассматривает художественную систему автора поэтического текста через систему средств языка.

Опыт построения модели идиостиля, основанный на интерпретации индивидуальной картины мира, воссоздаваемой путем реконструкции поэтических образов, предлагает И.И. Ковтунова в работе «О поэтических образах Бориса Пастернака». Автор анализирует язык поэта, уделяя особое внимание «категориям поэтического познания мира» [1, 133]. В работе автор уделяет особое внимание сравнениям, как одной из наиболее ярких черт языка Б. Пастернака. Автор подчеркивает связь между создаваемыми образами и картиной мира поэта. Попытка описания идиостиля ограничивается системой образов и их репрезентацией в лексико-семантическом поле языка писателя. Композиция и ритм стихотворения, а также специфика грамматических конструкций рассматриваются как способ репрезентации художественных приемов.

Н.А. Кожевникова при анализе индивидуального стиля Андрея Белого предлагает придерживаться схемы анализа идиостиля «по уровням» [2, 7]. Идиостиль Андрея Белого разделен автором на следующие уровни: звуковая организация стиха, структура повествования, обращения и побуждения, чужая речь, синтаксис, симметрия и асимметрия, смещение синтаксической перспективы, словарь и словоупотребление, тропы, повторы и лейтмотивы. Предлагаемый анализ представляет собой проработку всех заявленных уровней идиостиля писателя, выявляются характерные для поэта типы и механизмы текстопостроения.

М.Л. Гаспаров в статье «Владимир Маяковский» предлагает фрагмент анализа идиостиля, основанный на выявлении отличительных черт

идиостиля поэта в сфере словоупотребления и использования художественных средств. Задачей своей работы автор считает «...показать, как с вещественностью мира, осязаемостью адресата и огрубленностью стиля в поэтике Маяковского соотносятся конкретные особенности языка: нестандартный отбор слов, нестандартное словоизменение, нестандартное словообразование, нестандартное словосочетание, нестандартное словоосмысление» [3, 364]. В статье представляется анализ особенностей образования метафор, метонимий, гипербол и других стилистических средств в поэзии Маяковского. В заключении автор делает вывод о том, что все полученные в ходе анализа результаты являются «лишь первым подступом к характеристике структуры идиостиля Маяковского» [3, 394].

В работе О.Г. Ревзиной «Марина Цветаева» рассматривается поэтический идиолект (как совокупность текстов одного автора в хронологической последовательности) и особенности идиостиля поэтессы. Автор рассматривает идиостиль с точки зрения коммуникативной и дискурсивной составляющих. О.Г. Ревзина предлагает один из возможных подходов описания поэтического идиолекта с обозначением «доминантных тенденций» [4]. Анализу подвергаются наиболее характерные и показательные явления на всех уровнях языка. В систему идиостиля впервые включается «субъект поэтического описания и миропорождающий «Я» – субъект» («субъект познания»), что подтверждает эволюцию и динамику идиостиля поэта. Особую значимость приобретает синтаксис произведения при анализе поэтического наследия Марины Цветаевой на различных этапах ее творчества. Один из этапов анализа поэтического идиолекта характеризуется выделением трех типов многоголосия (полифонии) как особого типа художественного мышления.

Необходимо отметить, что коммуникативная направленность исследований О.Г. Ревзиной не исключает функциональный подход ко всем явлениям поэтического языка. Системность анализа всех уровней языка отличает исследования этого автора от других работ в рамках коммуникативной стилистики.

Интерес представляет функционально-доминантный подход к описанию идиостиля. Впервые термины «функция» и «доминанта» были предложены Ю.Н. Тыняновым. Функция представляет собой «соотнесенность каждого элемента литературного произведения как системы с другим, и, стало быть, со всей системой ...» [5, 272]. Под доминантой он понимает «выдвинутость группы элементов» [5, 277].

Мысли Ю.Н. Тынянова по вопросам литературного творчества и роли авторской индивидуальности в процессе создания литературного произведения положили начало целому направлению исследований. Одной из таких гипотез, не получившей разработки в работах автора, является предположение о нестабильности индивидуального стиля автора во временном континууме: «Авторская индивидуальность не есть статическая система, литературная личность динамична, как литературная эпоха, с

которой и в которой она движется. <...>, она скорее ломаная линия, которую изламывает и направляет литературная эпоха» [5, 259].

С.Т. Золян продолжает идеи Ю.Н. Тынянова в разработке функционально-доминантного подхода к изучению идиостиля. Он дополняет представления Тынянова о доминанте и определяет ее как «...фактор текста и характеристика стиля, изменяющая обычные функциональные отношения между элементами текста и единицами языка» [6, 139]. Поэтический идиолект, по мнению Золяна, представляет собой систему доминант и их функциональных областей. Как отмечает исследователь, «... литературная реальность поэтического идиолекта проявляется в его узнаваемости и опознаваемости» [6, 139]. В рамках данного подхода идиолект (идиостиль) понимается как одно из состояний системы поэтического языка, воплощенное в творчестве какого-либо поэта, аналогично тому, как идиолект отдельного индивида представляет собой одно из состояний национального языка.

Схожая тенденция рассмотрения идиостиля прослеживается в некоторых современных направлениях, например, в коммуникативной и когнитивной лингвистике, которые представляют идиостиль как особую концептосферу, в которой представлены индивидуальные авторские концепты и смыслы.

Одним из примеров анализа и теоретического осмысления идиостиля в функционально-доминантной парадигме является исследование В.С. Андреева «Языковая модель развития индивидуального стиля: на материале стихотворных текстов американских поэтов-романтиков». Автор утверждает, что идиостиль не является статичным феноменом, а представляет собой динамичное, изменяющееся во времени явление. Он предлагает выразить динамику идиостиля при помощи построения модели, в которой будут учитываться стабильные и нестабильные характеристики идиостиля. Исследователь рассматривает различные языковые признаки на всех уровнях языка и текста и, в соответствии с их частотностью и стабильностью в разные периоды творчества, делает заключение об их устойчивости в системе. В ходе анализа Андреев выделяет линейную и маятниковую тенденцию изменения идиостиля. Линейная модель связана с постоянной динамикой, которая отражается в стабильном увеличении или уменьшении представленности какого-либо признака, а маятниковая модель отличается нестабильностью частотности на различных этапах творчества.

Такая трактовка идиостиля, предлагаемая в работе В.С. Андреева, сходна с представлением об этом понятии в лингвистической поэтике. Это подтверждает и определение, которое автор предлагает в своей работе: «стиль (идиостиль, идиолект) понимается как совокупность приемов использования средств языка, характерная для какого-либо автора» [7, 10].

Современный этап описания идиостиля представлен множеством работ, выполненных в рамках когнитивной лингвистики, в которой идиостиль прежде всего связан с понятием концепта.

В работе И.А. Тарасовой «Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте» представлен пример моделирования концептосферы писателя «посредством выявления иерархии концептов и установления связи между ними» [8, 9]. Индивидуальная концептосфера рассматривается как «ментальная основа поэтического идиостиля в аспекте ее структурной организации и типологии базовых единиц» [8, 9]. В работе исследуются элементы лексической и семантической системы идиостиля. Таким образом, основой идиостиля является двухъярусная концептосфера, состоящая из концептов когнитивных структур, которые являются итогом их взаимодействия. Концепты понимаются «как единица индивидуального сознания, <...> вербализованная в едином тексте творчества писателя (что не исключает возможности эволюции концептуального содержания от одного периода творчества к другому)» [8, 70].

Таким образом, автор представляет идиостиль не только как функцию, которая определяет различные состояния языка автора и соотносит их с художественной действительностью, но и как систему выразительных средств языка, которая выражает внутренний мир автора художественного произведения и соотносит его с миром текста [8, 50].

Одним из самых распространенных определений, встречающимся во многих работах последних лет по проблеме идиостиля, является определение Н.А. Фатеевой, которая понимает идиостиль как систему содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения [9]. В ее статье «Картина мира и эволюция поэтического идиостиля Бориса Пастернака» приводится пример описания этого языкового явления в динамическом аспекте. Как отмечает автор работы, «... развитие идиостиля поэта – это во всех измерениях рост к высшему гармоническому началу мира, «это рост к нему в ответ» [9, 211]. Идиостиль автора состоит из семантических инвариантных комплексов или метатропов, отражающих метаязыковой характер мышления. Метатропы разделяются на ситуативные, концептуальные и композиционные и формируются на основе эпизодической, семантической и вербальной памяти поэта. Начиная с самого детства, генетическая «креативная» память, впечатления и эмоции начинают формировать умение владеть словом. События реальной жизни поэта, по мнению автора исследования, имеют отражение в его творчестве не только на уровне языка, они усматриваются в характере изображения героев, в ключевых темах и идеях творчества. Все тексты одного автора являются взаимосвязанными на основе семантической эквивалентности, корнем которой обычно является какой-то один текст, выступающий в роли метатекста: «Имея «до-над-жанровую», по выражению Бродского, природу этот «код иносказания» задает организацию различных типов семантической информации в текстах» [9].

Такой подход к описанию идиостиля отдельного автора представляется нам интересным, однако сложность системы и алгоритма описания идиостиля делают невозможным адекватное универсальное применение этого метода по отношению к другим авторским системам.

Преимуществом когнитивной лингвистики по вопросам изучения идиостиля является попытка раскрытия внутренних механизмов взаимодействия языка и сознания автора, стремление систематизировать и упорядочить идиостиль как продукт сознания индивида при помощи системы концептов (фреймов, метатропов и т.д.). Однако процесс вербализации и выделения концептов анализируется не исходя из языкового материала, а исходя из интерпретации самих концептов, которые, по мнению исследователей, представлены в творчестве писателя. Рассматривается только лексико-семантический уровень языка писателя, игнорируются фонетический, синтаксический и стилистический уровни, что не позволяет полноценно оценить художественную систему автора и выйти на понимание его картины мира.

Из представленных описаний идиостиля можно сделать выводы о том, что понятие идиостиль не имеет пока четкой структуры в представлении большинства лингвистов, приступающих к его описанию и систематизации. Возможно, объясняется это тем, что в силу столь заметных особенностей проявления идиостиля у различных поэтов и писателей, каждый исследователь стремится охватить их наиболее яркие черты. Однако идиостиль заключается не только в этом. Как уже неоднократно отмечалось ранее большинством исследователей этой проблемы, идиостиль следует рассматривать как систему содержательных и формальных характеристик.

#### *Литература*

1. Ковтунова И.И. О поэтических образах Бориса Пастернака // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – М.: Наука, 1995. – С. 132-207.
2. Кожевникова Н.А. Устойчивые образы в языке русской поэзии XX в. // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М.: Наука, 1995. – С. 6-79.
3. Гаспаров М.Л. Владимир Маяковский // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – М.: Наука, 1995. – С. 363-395.
4. Ревзина О.Г. Марина Цветаева // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – М.: Наука, 1995. – С. 305-362.
5. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977. – 576 с.
6. Золян С.Т. К проблеме описания поэтического идиолекта // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1986. – №2. – С. 131-143.
7. Андреев В.С. Языковая модель развития индивидуального стиля: на материале стихотворных текстов американских поэтов-романтиков. – Смоленск, 2012. – 43 с.
8. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте. – М.: ФЛИНТА, 2004. – 196 с.
9. Фатеева Н.А. Картина мира и эволюция поэтического идиостиля Б. Пастернака (поэзия и проза) // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыты описания идиостилей. – М., Наследие, 1995. – С. 208-220.

## **О ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ НАЧИНАТЕЛЬНОСТИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНО – ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Термин грамматикализация активно начал употребляться с середины 1970-х годов. Но независимо от употребления соответствующего термина вопросы развития грамматических показателей обсуждались и раньше (в 1920–1960 годы: О Есперсен, Э. Сепир, Л. Блумфилд, Дж. Гринберг и другие исследователи). В их трудах имеется достаточно развернутый анализ процессов грамматикализации как расширения сферы употребления морфемы при переходе от лексического к грамматическому или менее грамматического к более грамматическому статусу.

На протяжении почти 100-летней истории термина «грамматикализация» ему давалось множество различных определений, отражающих всевозможные точки зрения на процесс грамматических структур в языках. Нельзя считать, что и сегодня, в начале XXI века, имеется единое соответствующее определение данного явления. Идет поиск наиболее подходящего определения того семантического процесса, результатом которого является появление единицы с грамматическим содержанием.

И еще об одном факторе нельзя забывать: даже став грамматическими показателями, языковые единицы долгое время сохраняют индивидуальные особенности, связанные со “следами“ бывшего лексического значения. Вспомогательные глаголы, например, такие же лексические единицы, как и все другие, лишь с той разницей, что они обладают более широкой семантикой. Выступая в ограниченных локальных контекстах, они в дальнейшем переосмысляются как имеющие ту или иную синтаксическую или морфологическую функцию. Слово вообще следует рассматривать не в изоляции, а в контексте.

Наличие аналитических форм без оппозиции позволяет допустить мысль о возможности наличия в агглютинирующих языках одночленных грамматических категорий. По-видимому, критерий грамматической категории как совокупность словоформ, представленных парадигматическим рядом, не может распространяться на все языки без исключения. Наличие аналитических аспектуальных форм в тюркских языках, достигших определенного уровня абстракции в выражении характера протекания действий, дает основание допускать идею о возможности в этих языках одночленных грамматических форм, поскольку нет оппозиции, как это сложилось исторически в системе славянских языков. Один из основателей аспектологической науки Ю.С. Маслов говорил, что “распространять принцип бинарности на все видовые категории всех языков нет оснований“ [1].

Среди исследований, посвященных аспектуальным проблемам тюркских языков, особо выделяется работа М. Г. Сейфуллина. В его

диссертации “Проблема значения в современной аспектологии” (Алма-Ата, 1968 г.), а также в его последующих научных статьях были высказаны ценные мысли, на которые как-то не обращалось достаточного внимания в аспектологической научной среде. В частности, им была высказана прозорливая мысль: “Вида же в тюркских языках как грамматической категории нет. Правда, ... частичная грамматикализация некоторых вспомогательных глаголов, совершенно не исключают возможности при дальнейшем развитии языка выделение в тюркских языках специальной грамматической категории способов действия” [2].

По мнению некоторых современных аспектологов “Рассмотрение различных по объему и устройству грамматических категорий тюркских языков показывает, что свойства грамматических категорий, обнаруженные наукой во флективных языках, не характерны для категорий тюркских языков и поэтому едва ли могут считаться универсальными, то есть, всегда присущими категориями любого языка” (В. Г. Гюзев и др.) [3]. Так в работах Д. М. Насилова 80-ых годов определенная часть аспектуальных конструкций узбекского языка квалифицируется как морфологические средства выражения способов глагольного действия [4].

Из работ последних лет необходимо отметить монографию Т. А. Майсака (Москва, 2005 год) [5], который рассматривает пути грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции в типологическом аспекте. Особое внимание в работе уделяется раскрытию мотивации выявленных путей грамматикализации, а также проблемам типологического описания ряда грамматических категорий (вид, время, модальности и др.).

Наличие в казахском языке, например, определенных аналитических форм, выражающих начинательный способ действия, дает основание подумать о возможности в этом языке морфологизированной формы выражения этого способа действия. Аспектуальные бивербальные конструкции (*күліп жіберді, жөнелді, қоя берді, кетті*) с абстрагированными вспомогательными глаголами *жіберді, зырғыта жөнелді, жылап қоя берді, құйып кетті* символизируют интенсивный, стремительный характер проявления названного деепричастием действия. В силу исключительной абстрагированности этих вспомогательных глаголов вся начинательная аспектуальная конструкция достигает определенного уровня грамматической формы, то есть, их вполне можно квалифицировать как грамматикализованный способ выражения начинательности данного языка, но без парадигматического ряда.

Как известно, в основном начинательность в русском языке формируется при помощи словообразовательных единиц, а именно при помощи префиксов *за-, вз-(вс), по-, раз-(рас) –ся* и являются одновидовыми, то есть, они относятся только к совершенному виду, ибо этим взрывным ингрисивным глагольным действиям не свойственны такие понятия, как растяжимость, длительность, повторяемость. Начинательный способ



действия характеризуется признаком одноактности, в связи с чем он, как правило, не образует имперфективных форм. Действия, выраженные ими, в основном спонтанные, стихийные, а потому резкие, однократные. У них нет временного потенциала, у них есть только молниеносное начало: *Сильный ветер внезапно загудел в вышине дерева забушевали, крупные капли дождя резко застучали, зашлепали по листьям, сверкнула молния, и гроза разразилась*. Дождь *полил* ручьями. (Тург., Бирюк) Сравним казахский вариант ... кенет жоғарыда гулеп жел соққаны байқалды, ағаштар теңселіп *суылдай жөнелді*, тарсылдап жапырақтарға жауынның ауыр тамшылары да тама бастады, күн жарқылдап, найзағай ойнап, жаңбыр шүмектеп *құйып кетті*.

Все начинательные глаголы образуются, прежде всего, от неопределенных глаголов, которые означают растяжимые действия. Чтобы ограничить эти действия, прикрепить к конкретному моменту на линии временной оси характер протекания определенных действий, появляются в русском языке мотивированные приставки *за-*, *по-*, *вз-(вс-)*, *раз-(рас-)*, а в казахском языке – вспомогательные глаголы- модификаторы: *жөнелді*, *кетті*, *қоя берді* и т.д.

Понятие “внутренний предел” как определенная граница действия не противоречит начинательности, ибо они моментально достигают своей критической точки, тем самым и определенного предела.

Мы пытались объяснить явление грамматикализации на примере одного начинательного способа действия казахского языка, находя много общего в этом вопросе с русским языком. Думается, что к грамматикализации тяготеют не только начинательные конструкции. Необходима сопоставительная работа и по другим способам действия. Совокупность таких работ, как нам кажется, поможет собрать эмпирический материал для решения проблем сопоставительно–типологического характера в области аспектологии.

*Литература*

1. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С. 6.
2. Сейфуллин М.Г. Проблема значения в современной аспектологии. Диссертация. Канд.филол.наук. – Алма-Ата: КазГУ, 1968
3. Гюзев В. Г. , Насилов Д. М. Словоизмениельные категории в тюркских языках и понятие “грамматическая категория”. – // СТ, 1981. №3, – С. 22-25.
4. Насилов Д. М.Проблемы тюркской аспектологии. Акциональность.: – Ленинград: Изд-во Наука, 1989. 125 с.
5. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции.- М: Изд-во Языки славянских культур, 2005 . – 480 с.

## ОБЩИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Р.Б. Абишева, Р.К.Кальменова, Г.М.Кемелова***  
*Южно-Казахстанская государственная  
фармацевтическая академия(Шымкент)*

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Мир стремительно изменился. Целью и логикой развития цивилизации становится глобализация: подход от чисто технических навыков к интеллектуальным и к информационно технологическому качеству. Поэтому и возникает вопрос об организации полиязычного образования человека, способного к активной деятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умение жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. Полиязычие при соответствующих принципах гуманизма может стимулировать гуманизацию в национальной образовательной системе. Основание необходимости приоритета родного языка культуры в целом, который, активно адаптируя языки других народов, укрепляется в своём богатстве и уникальности, - это тот методический принцип, который выдвигается в качестве концептуального решения социально – философских проблем гуманизации полиязыкового образовательного пространства современного мира.

Одни учёные считают, что язык относится к культуре как часть к успеху, а другие – что язык лишь форма выражения культуры, третьи – что язык не является ни формой, ни элементом культуры.

Итак, язык рассматривается, как фактор культуры во-первых, потому что он является ее составной частью которую мы наследуем от наших предков; во-вторых язык – основной инструмент, посредством которой мы усваиваем культуру; в-третьих, это важнейшее из всех явлений культурного порядка. Являясь составной частью культуры и его орудием, он выражает специфические черты национальной ментальности, открывает механизмы области сознания. Язык – это объективная реальность. Язык таков, каким является общество. Оно изменилось. Во многом – под влиянием средств массовой информации, интенсивно использующих все блага высоких технологий. Здесь уместно будет предположить, что зеркало состояния языка – зеркало коммуникативной возможности языка или в письменной форме. Язык явление социальное, а не индивидуальное.

Обучение иностранному языку формирует коммуникативное умение, столь необходимое для человека как члена общества, члена коллектива, члена семьи. Оно предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение поддерживать его. Английский язык как средство международного общения занимает в мире лидирующую позицию. Это связано прежде всего

со стремительным развитием высоких технологий (космических, информационных лазерной техники, био- и нанотехнологий), экономики. Компетенции в области иностранных языков и для экономики страны, и для развития регионов, и, конечно, для самих граждан. Тот, кто желает получить более высокие шансы на успешное трудоустройство и профессиональную карьеру, должен в достаточной степени владеть хотя бы одним иностранным языком. Педагогическая практика нуждается в обновлении для достижения лучших результатов и повышения эффективности использования средств. Применение новых методов, технологий обучения иностранным языкам будет способствовать развитию таких качеств личности, которые являются востребованными современным поликультурным и многоязычным обществом. Поэтому проблема использования эффективной методики преподавания английского языка в школе представляется очень важной.

Сегодня, в век технологизации и глобализации, наблюдается активизация процесса поиска эффективных условий, механизмов воспитания молодежи, способной к диалогу с другими культурами.

История общества показывает, что процветание общества зависит не только от экономики и техники и даже не от общей культуры, а от культуры слова. И действительно, подготовка разностороннего специалиста, обладающего высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова) – главная проблема высшего образования сегодня.

Реалии современного этапа развития общества, языковая ситуация в Казахстане – многонациональном, с многовековой историей, в которой переплелись народы, нации, культуры, в настоящее время диктуют необходимость разработки основных методических принципов и подходов к формированию коммуникабельной языковой личности.

По мнению Президента Н.Назарбаева "...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности".

Система принципов обучения в системе полиязычия: казахский язык – русский язык – английский язык;

- изучение языков идёт параллельно, языки не пересекаются, опорой является родной язык;

- обучение иностранному языку это обучение речевому мышлению, овладение новыми средствами выражения мыслей и миром изучаемого языка;

Развитие полиязыкового сознания личности; алгоритм развития речи; мысленная, устная, письменная; коммуникация. Развитие речи – это развитие мышления. Речь невозможна без мыслей, без опережающего

внутреннего процесса. Речевая среда: слово – словарь – строй языка: развитие речи – коммуникация – риторика: культура речи. Таким образом, язык – это уровневая система: лексическая – произносительная – грамматическая. Грамматика языка или речь – средство общения, коммуникация, самовыражение, овладение новыми средствами выражения мысли и миром изучаемого языка.

Владение казахским, русским языком и иностранными языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человечества. Всё это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в профессиональном отношении положение.

Одной из задач приобщения подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирования у подростков умений общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур в мировом пространстве. В этой связи понимание роли языков в современном мире ставит перед нами вопрос обучения языкам и повышение уровня языковой подготовки учащихся, а так же учителей школ, которые должны знать свой родной язык и язык международного общения – английский. Главная цель, стоящая перед учителями и учениками школы, – это развитие поликультурной личности, знающей обычаи и традиции своего народа, владеющей несколькими языками, способной осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на трёх языках во всех ситуациях, стремящийся к саморазвитию и самосовершенствованию.

Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, что позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин. Бесспорно использование преподавателями инновационных методов, методов формирования интереса к обучению, методов формирования долга и ответственности в обучении, активизируют процесс языкового обучения и способствуют эффективности усвоения казахского, русского и иностранных языков.

Поликультурное образование в Республике Казахстан на сегодняшний момент является одним из главных направлений в системе высшего образования. Именно вуз является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной личности, этапом, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. Именно вуз способен предоставить студенту благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его национально-культурных, этнических потребностей.

Следует заметить, что в современных условиях образ жизни человека определенным образом унифицируется, стираются многие национальные

различия, теряется связь человека со своими корнями, обесценивается нравственный опыт предыдущих поколений. Поэтому перед преподавателем вуза стоит важнейшая задача – использовать весь свой уникальный опыт и знания культурных традиций народов и этносов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, способствующей формированию социально-активной личности.

Для решения этой задачи преподавателю, на наш взгляд, необходимо:

1. Способствовать формированию общегражданских ценностей личности, активной гражданской позиции, возрождения и сохранения духовно-нравственных традиций.

2. Воспитывать чувства уважения и патриотизма, гордости за свою Родину, вуз.

3. Воспитывать чувство толерантности, позитивной установки личности.

4. Развивать положительное отношение к культурным ценностям казахстанского общества на основе изучения мировой художественной литературы.

5. Формировать представление о здоровом образе жизни, привлекать к участию в культурно-спортивных мероприятиях.

Несомненно, основой формирования поликультурной личности является полиязычие. Полиязычие рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира. В этой связи понимание роли языков в современном мире ставит перед нами вопрос обучения языкам и повышение уровня языковой подготовки. Система принципов обучения в системе полиязычия: казахский язык – русский язык – английский язык. Согласно законодательству об образовании в РК 2007 года все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знания обучающимися казахского языка как государственного, а также изучения русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования.

#### *Литература*

1. Закон РК «Об образовании» от 07.06.1999. № 389 – Алматы: Юрист, 2007
2. Государственная программа развития образования в РК до 2010 г. от 11.10.2004 г. № 1459 – Алматы: Юрист, 2007.
3. Лакоценина Т.П. «Современный урок». ч. 5.
4. Лакоценина Т.П. «Современный урок» ч. 4.
5. Милосердова Т.Е. Многомерная дидактическая технология на уроках английского языка //Управление в образовании. – 2008. - №9.
6. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.
7. Ергазиева Н.И., Низамова М.Н., Даркембаева Р.Д., Сейденова С.Д., Таирова Н.А. Русский язык для студентов неязыковых вузов (бакалавриат). – Алматы, 2008.

**О.И. Александрова**  
*Российский университет  
дружбы народов (Россия)*

## **О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Учебный план основной образовательной программы направления «Филология» в российских вузах включает дисциплины, входящие в блок Современный русский язык. Одним из модулей данного блока является курс «Словообразование». Целью данной дисциплины является формирование у студентов представления о принципах морфемного членения русского слова и об устройстве словообразовательного уровня системы русского языка. Дисциплина преподается на начальных курсах обучения (как правило, на первом) вслед за Фонетикой и Фонологией и предваряет курсы Морфологии и Синтаксиса.

Преподавание дисциплины «Словообразование» ориентировано как на носителей русского языка, так и на иностранных студентов-филологов, для которых русский язык не является родным. В обоих случаях преподаватель курса сталкивается с рядом трудностей, осложняющих подачу материала и освоение студентами данной дисциплины. В настоящей статье мы попытаемся описать некоторые проблемы, возникающие при преподавании русской морфемике и словообразованию и, опираясь на личный опыт, обозначить возможные способы их решения.

Одной из сложностей преподавания русского словообразования является дискуссионный характер теоретических положений, предлагаемых отечественными дериватологами. Среди них – возможность выделения морфем и установление их статуса, определение места морфемного шва, характер морфонологических преобразований, классификации морфем по их функциям и типу значения и некоторые другие.

В ставшей уже классической статье Г.О. Винокура о членимости производных основ поднимаются важные вопросы о необходимости разграничения диахронического и синхронического подхода и о большом внимании к словообразовательному значению и вариативности морфем при их вычленении в мотивированных словах [1, 432]. Несмотря на давность постановки вопроса о сложности выделения морфем в слове, споры о возможности, допустимости и необходимости учета внутренней формы при выделении морфем рефлексирующими носителями русского языка не прекращаются. На практических и семинарских занятиях по морфемике и словообразованию студенты (носители русского языка) обнаруживают этимологическую связь между основами и могут ошибочно членить слова на морфемы и устанавливать отношения мотивации (например, считая слово

*снегирь* производным от *снег* и выделяя в нем корневую морфему *снег* и суффикс *-ирь*).

Принимая во внимание существование различных точек зрения о значимости исторического аспекта в словообразовании, преподаватель дисциплины, во-первых, должен изложить все существующие точки зрения и, во-вторых, обоснованно доказать, почему он придерживается одной из них, давая возможность студентам объяснить свою позицию. На наш взгляд, в современном образовательном пространстве способность обучающегося к критическому мышлению, заинтересованность и пытливость ума должны цениться не меньше, чем приверженность научной школе.

Для иллюстрации возможного приема подачи материала дискуссионного характера рассмотрим пример обсуждения еще одного спорного вопроса русской морфемики в аудитории. В современном словообразовании статус глагольного аффикса *-ть/-ти* определяется представителями научных школ по-разному: как флексия и как суффикс, при этом грамматическое значение ему присваивается одинаковое. Доказательная база двух точек зрения основывается на выделении разных комплексов флексий в составе словоформ, представляющих глагольную парадигму.

Если считать морфему *-ть* суффиксом, то аргументом в пользу такого статуса аффикса является нехарактерность его значения для флексий русского языка. Тогда в ряде словоформ, например, при образовании императива морфемы, участвующие в словоизменении, также будут определяться как суффиксы. Сравним: *не-ть* (суффикс *-ть*) – *пой-0* (нулевой словоизменяющий суффикс со значением императивности) – *пой-0-те* (где *-те* – флексия со значением множественного числа), но *по-ю*, *по-ёшь*, *по-ёт*, *по-ёте*, *по-ём* (с конечными флексиями со значением лица).

Если же определять морфему *-ть* как флексию, то первым аргументом служит именно происхождение древнерусских инфинитивов, а имена в русском языке оканчиваются на флексию. В пользу выделения данного аффикса в качестве флексии можно использовать еще одно доказательство – корреляционные ряды, в которых все другие глагольные формы оканчиваются на флексии: *сне-ть* (флексия *-ть*) – *спо-ю*, *спо-ёшь*, *спо-ёт*, *спо-ёте*, *спо-ём* (флексии со значением лица) – *спой-0* (нулевая флексия со значением императивности) – *спой-0-те* (где *-те* – постфикс со значением множественного числа) – *спо-ём* – *споём-те* (где *-ём* – флексия, со значением императивности 1 лица, а *-те* – постфикс со значением множественного числа).

Наглядность представления материала студентам, как известно, играет большую роль, поэтому большую убедительность второй точки зрения можно показать при помощи построения словоизменяющей парадигмы:

<i>сне-ть</i>	<i>сне-ть</i>	<i>сне-ть</i>
<i>спо-ю</i>	<i>спой-0</i>	<i>спел-0</i>
<i>спо-ёшь</i>	<i>спой-0-те</i>	<i>спел-а</i>

спо-ёт  
спо-ёте  
спо-ём

спо-ём  
спо-ём-те

спел-о  
спел-и

Очевидно, что наличие в одной словоформе двух флексий, следующих друг за другом, для русского языка не характерно, тогда как наличие словоизменительного постфикса в глагольном слове вполне допустимо (сравним словоизменительное значение постфикса -ся в формах страдательного залога – строит – строит-ся).

Вопрос о статусе аффикса -ть остается дискуссионным, но будь это флексия это или суффикс, функционально он относится к словоизменительным морфемам. Предлагая вниманию студентов филологических специальностей различные теории и подходы к изучению русской морфемике и словообразованию, преподаватель демонстрирует свою компетентность и способствует формированию у студентов навыков критического анализа и аргументированного представления материала.

С практической точки зрения к трудностям преподавания словообразования носителям русского языка относится опыт обучающихся в проведении морфемного и словообразовательного анализа в средней школе (так называемого разбора слова по составу). В школьной практике в качестве основного метода выделения морфем является способ «узнавания» аффикса и поиска однокоренных слов по полному совпадению фонемного состава (в случае, если выделяется корень). В высшей школе такой метод подвергается критике. Для выделения морфем простого узнавания оказывается недостаточно. Преподаватель дисциплины должен научить студентов использовать метод построения так называемого словообразовательного квадрата [2, 13], то есть научить определять значение выделяемой морфемы на фоне окружающих ее морфем, имеющих свое собственное значение, и обнаруживать выделяемую морфему и соседствующие морфемы в других словах. Кроме того, нужно объяснить причину применения простого способа выделения морфем в школе. Студенты должны понимать, что использование разных методов словообразовательного анализа обусловлено разными задачами — в школе выделение префиксов и суффиксов полезно для развития практической грамотности, в высшей школе методы анализа языкового материала необходимы для углубленного изучения языковых структур.

Не меньшие трудности возникают в процессе преподавания морфемике и словообразования иностранным студентам. Хотя после подготовительного курса студенты уже знакомы с основными словоизменительными аффиксами – флексиями и суффиксами (например, суффиксами деепричастий, причастий, сравнительной степени), некоторыми глагольными префиксами, но методом выделения морфем они не владеют. Так, например, зная об особенностях изменения имен существительных женского рода, заканчивающихся на -ия, студенты выделяют -ия как флексию



(демонстрация, акция), хотя к флексии относится только конечная фонема -а.

Развитие навыка выделения словообразовательных морфем осложняется ограниченностью лексического запаса у иностранных студентов, а также трудностью узнавания морфем (например, корневых) в случае их морфонологического преобразования. Иностранные студенты воспринимают слово-лексема как целостную единицу и запоминают ее значение, не видя ее членимости. Например, выделить связный корень в слове *прибавлять* (*при-бавл-ять*) можно лишь зная однокоренные глаголы с другими префиксами *у-бавлять*, *от-бавлять*, при этом, не смешивая их с похожим по фонемному составу (и исторически однокоренным) глаголом *забавлять*. Иностранные студенты далеко не всегда связывают друг с другом значения однокоренных слов, поэтому при морфемном анализе им сначала необходимо воспользоваться толковым словарем русского языка для понимания значения и затем обратиться к словообразовательному словарю для установления мотивационных связей слов и последующего выделения морфем, понимания их значения.

Определение словообразовательного значения и последующее распределение слов по словообразовательным типам – не менее сложная задача. При этом значимость этого навыка для понимания русской речи иностранцем переоценить трудно: знание значений аффиксов и моделей образования русских слов не только облегчает запоминание лексических единиц, но и помогает распознавать значения русских слов в контексте. Так, иностранец вряд ли найдет в переводном словаре слово *хитроватый*, но он должен понимать разницу значений слов *хитроватый* – *хитрый* – *хитрющий*. Если иностранный студент знаком со значениями русских аффиксов и со словообразовательными моделями и типами (например, *большой* – *большеватый*, *странный* – *странноватый*, *глупый* – *глуповатый*, *резкий* – *резковатый*), он может догадаться о значении слова. Следовательно, преподавателю необходимо знакомить иностранных студентов с русскими словообразовательными аффиксами, обращая внимание на их значения, а также возможность синонимии и антонимии. Например, у имени прилагательного значение «усиленной, высокой, умеренно высокой степени качества» может передаваться с помощью различных суффиксов: *ущ* – *больш-ущ(ий)*, *зл-ющ(ий)*; *-енн* – *высоч-енн(ый)*, *здоров-енн(ый)*; *-усеньк* – *мал-юсеньк(ий)*, *тон-юсеньк(ий)* и др. При этом очень важно обращать внимание на общие закономерности присоединения аффикса в зависимости от семантики корня, например, суффикс *-оват* со значением неполноты проявления признака не присоединяется к прилагательным с положительным эмотивным значением, суффиксы *-ущ(ий)* и *-енн(ый)* со значением высокой степени качества не присоединяются к прилагательным со значением небольшого размера и т.д.

Иностранные студенты при изучении русской морфематики и словообразования осваивают большой объем нового языкового материала. Предлагаемые для разбора единицы должны входить в лексический минимум

соответствующего уровня владения русским языком, поэтому целесообразно разрабатывать задания и упражнения отдельно для русских и отдельно для иностранных студентов.

Курс Морфемика и словообразование имеет большое значение для понимания студентами принципов построения системы русского языка, его иерархичности и семантической связанности. Совместное обсуждение дискуссионных вопросов словообразования со студентами, практическая направленность заданий и упражнений, последовательное использование методов морфемного и словообразовательного анализа на семинарских и практических занятиях способствуют успешному освоению данного раздела русской грамматики и использования знаний и умений при дальнейшем изучении системы современного русского языка

*Литература*

1. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. Избранные работы. М., 1959. – С. 419-442
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. Пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 328с.

***С.Б. Алиева***  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ИСТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КАЗАХСТАНЕ В ДОКУМЕНТАХ XIX ВЕКА**

Проблема обучения коренного населения русскому языку в казахской степи до сих пор изобилует «белыми пятнами», несмотря на то, что документальные свидетельства о начале этого процесса изучены довольно обстоятельно. Первые школы для переводчиков, куда принимали и казахов, появились в Омске и Оренбурге уже конце XVIII века. Во «Временном положении об управлении в степных областях» за 1868 г. был расписан порядок открытия школ для казахского населения четырех областей. В пункте 262 указывалось, что «для первоначального образования в степи на первое время при каждом местопребывании уездного управления полагается иметь общую школу для всех без различия народностей» [1, 468]. Содержались школы за счет средств областных правлений, а программа для занятий в школах устанавливалась генерал-губернатором по соглашению с Министерством народного просвещения. В 1869 году издан «Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев», а 26 марта 1870 года Министерство народного просвещения опубликовало первый закон о национальных школах «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев».

В основу закона были положены принципы русификаторской и миссионерской педагогической системы Н.И. Ильминского. Согласно закону,

все национальные школы, в зависимости от степени овладения нерусскими народностями русским языком, делились на три категории: 1. для весьма мало обрусевших; 2. для живущих в местностях, где много русских; 3. для достаточно обрусевших.

Для первой категории нерусского населения правила предписывали устраивать школы, в которых первоначальное обучение разрешалось осуществлять на родном языке учащихся по учебникам, напечатанным русскими буквами. После освоения русского языка обучение должно было проводиться на нем. Для национального населения второй категории рекомендовалось создавать русские школы. В этих школах должны были обучаться русские дети и дети проживающих здесь национальностей. Обучение велось на русском языке, но учитель должен был знать национальный язык. Родной язык разрешалось применять лишь при устных объяснениях и до тех пор, пока дети не овладевали русским языком. Для третьей категории народностей, достаточно обрусевших, к которым относили украинцев и белорусов, создавались русские школы и обучение велось только на русском языке. Родным языком пользоваться не разрешалось.

Система Ильминского создавалась в расчете на просвещение народностей Поволжья – татар, чувашей, башкир. Что же касается народностей Средней Азии и Казахстана, то педагогическая система Ильминского не соответствовала социально-экономическим, религиозным, политическим особенностям жизни населения этих регионов. Потому в Казахстане, несмотря на поддержку царского правительства, система Ильминского не была реализована.

В качестве типа учебного заведения на территории Казахстана была выбрана школа-интернат. В каждом уезде открывалось по две школы-интерната – для мальчиков и для девочек. Школы порой не имели своих помещений, учебно-наглядных пособий и книг. Педагогический персонал был низкой квалификации. Они внушали ужас местному населению и вызывали враждебное отношение. В последующие образовывались русско-туземные школы, длительность которых была резко раскритикована после проверки в 1904 году. Поэтому в 1905 году было созвано совещание для обсуждения состояния образования нерусских народов России, на этом же совещании была предложена следующая система национальных школ:

- а) первоначальное училище с двухгодичным курсом обучения;
- б) одноклассное училище с 4-х летним курсом обучения;
- в) двухклассное училище с 6-летним обучением.

Преподавание на родном языке разрешалось только тем народам, языки которых имели свою письменность и литературу. Киргизский (казахский) язык к таковым не относился. В 1906 году были приняты новые правила «О начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России». Правила устанавливали обязательное наличие при школах классов русского языка, контроль за учебным процессом.

Наиболее соответствующей социально-экономическим условиям жизни казахской степи того времени стала система школьного образования, созданная в Тургайской области Ыбраем Алтынсариним. Важным требованием, которое отстаивал Алтынсарин, было обучение в русско-казахских школах на родном языке. Почти по всему Казахстану распространились школы, близкие по организационно-педагогической структуре к системе Алтынсарина. Вплоть до Октябрьской революции они работали по учебному плану 1907 года.

Одним из важнейших педагогических вопросов в системе школьного образования является определение содержания образования, т.е. той системы знаний, умений и навыков, которой должны овладеть школьники в процессе обучения в учебном заведении определенного типа. Первая серьезная попытка разработать программу для национальных школ Средней Азии и Казахстана была сделана на Совещании по вопросам образования нерусских народов России в Петербурге в 1905 году под председательством А.С. Будиловича, на котором присутствовало большинство виднейших деятелей национальных школ. Особое внимание участники совещания уделили определению содержания обучения русского языка, переходу от обучения на родном языке к обучению на русском. В первоначальных училищах обучение на русском языке начиналось на третьем году обучения, а обучение русскому языку как учебному предмету рекомендовалось начинать со второго полугодия. Участники совещания указали, что обучение русскому языку должно преследовать цель обучения разговорному русскому языку, необходимому в обиходе, а также привитию элементарных умений читать и писать, при этом отмечалось, что изучение орфографии в инородческих школах имеет второстепенное значение, а грамматические сведения сообщаются не как теория и не в связи с орфографией, а как обобщение и закрепление усваиваемых учениками навыков русской речи.

Упрощенность образовательных задач обусловили примитивность и узость учебного материала, включенного в программу. Это привело к крайней ограниченности нормативов усвоения русского языка, которые требовали от учащихся в первоначальных школах «знания самых употребительных в крестьянской жизни русских слов в оборотах простого предложения; умения читать по-русски; с пересказом или переводом прочитанного на инородческий язык, по книжке для детского чтения» [2, 37]. Ученики одноклассных русско-казахских училищ, кроме этого, должны были овладеть «умением вести разговор об обыденных предметах, толковым чтением и русским пересказом – устным и письменным – статей повествовательного и отчасти описательного характера. И, наконец, умением переводить с русского на природный и обратно статьи простого построения» [2, 23]. После перехода к обучению на русском языке родной язык рекомендовалось изучать как учебный предмет. Кроме того, для желающих изучение на факультативных началах родного языка и литературы вводилось

в учебные планы городских училищ, гимназий и реальных училищ за счет увеличения сетки недельных часов сверх установленной нормы.

Мнение особого совещания о том, что создание единых общегосударственных программ нецелесообразно, рекомендация предоставления каждой инспекции народных училищ права составлять свои учебные программы с учетом местных условий привели к изрядному разнообразию в объеме и содержании в учебных программах русско-казахских школ различных областей дореволюционного Казахстана. Руководители Главного управления учебными заведениями Туркестанского края пошли по пути ограничения научного содержания учебных программ, учебное начальство Тургайской области, напротив, стремилось расширить рамки официальных программ. В программе по русскому языку русско-туземных училищ Туркестанского края за 1907 г., намечены только общие положения по обучению русскому языку, например, устное изучение слов, относящихся к окружающей учащихся обстановке жизни..., изучение русской азбуки ..., упражнения в чтении и переписке пройденного ... – для 1-ого года обучения; чтение и пересказ более обширных рассказов и описаний, зрительный и устный диктант на важнейшие правила правописания – для 4-ого года обучения. Не были определены программой объем знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения.

Программа была составлена применительно к учебникам К.Шельцеля, С.Граменицкого и ограничивала знания по русскому языку примитивными сведениями и простейшими умениями разговорной речи. Словарный минимум ограничен бытовой и разговорной лексикой и не рассчитан на приобщение к научной лексике, на обеспечение интеллектуального развития и самообразования учащихся. В объяснительной записке к программе по русскому языку отмечалось, что обучение осуществляется при помощи натурального метода.

Лишь при отсутствии наглядных пособий разрешалось переводить слово на родной язык. Здесь же указывалось, что не следует увлекаться знанием родного языка и пользоваться им без надобности. Одновременно и параллельно с устными уроками русского языка должно проходить изучение русской азбуки.

Составители объяснительной записки указывали, что, при одновременном обучении чтению и письму порядок изучаемых букв должен зависеть не только от степени легкости их письма. Упражнения в чтении должны начинаться сразу с чтения русских слов и фраз. Отмечалось, что введение здесь туземного текста только повредит делу, так как приучит детей к неправильному пониманию и произношению знаков русского алфавита. Совместить задачу более легкого усвоения азбуки с задачами сознательного чтения не представлялось возможным.

Программа по русскому языку в русско-казахских училищах Тургайской области по своему содержанию значительно превосходила объем программ русско-туземных школ, была более содержательной.

Программа 1-ого года включала «Предварительные звуковые и графические упражнения. Ознакомление с буквами печатными и письменными и их сочетаниями. Чтение отдельных слов и кратких предложений, для киргиз по букварю киргизскому и для русских – по русскому. Чтение кратких и легких по содержанию статей. С пересказом по вопросам учителя. Заучивание наизусть небольших стихотворений и басен. Разговорные уроки с кыргызами и беседы по картинам с русскими. Письмо. Списывание с книги и диктовка отдельных и небольших текстов на киргизском языках. Правописание определяется произношением. Разделение звуков на гласные и согласные, слог, перенос слов из одной строки в другую; удвоение звуков, Ъ и Ь в конце слов; Ь в середине слова для смягчения согласного звука; Ъ и Ь в середине слова при неслиянии согласного звука с гласным И, Й, І. Употребление больших и малых букв. Чистописание. Славянское чтение. Ознакомление русских во второй половине учебного года со славянскими буквами и некоторыми надстрочными знаками. Чтение отдельных слов и кратких предложений» [3, л.91].

Программа последующих классов также отличалась большей конкретностью. В ней пределялись виды и формы работы на уроках русского языка, был очерчен и объем грамматического материала, который должны были усвоить учащиеся. Объем этого материала довольно велик. Программа по русскому языку в русско-казахских школах Тургайской области строилась составителями на иных педагогических и методических основаниях, чем в Туркестанском крае, - с опорой на родной язык при обучении русскому. Обучению русскому языку должно было предшествовать обучение родному языку. По мысли авторов программ, объем содержания программ должен был не только обеспечивать привитие необходимых умений и навыков разговорной речи, но и знакомить с фонетическим и грамматическим строем языка, обеспечить интеллектуальное развитие учащихся.

Учебный план и учебные программы являются государственными документами, именно они определяют содержание, объем и последовательность преподавания учебного материала. В дореволюционной России учебник был единственным учебным пособием, который обеспечивал организацию обучения и на уроке, и вне урока. По мнению К.Д. Ушинского, хороший учебник является залогом успешного и основательного обучения: «...При хорошем учебнике и благоразумном методе и посредственный преподаватель может быть хорошим, без того и другого и лучший преподаватель с такими редкими способностями и таким рвением к делу, которое трудно предположить в человеке, ограничившемся скромною учительскою карьерою и скудным учительским жалованием, долго, а может быть, и никогда не выйдет на настоящую дорогу» [4, 48].

Во второй половине XIX века К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков, И.Д. Тихомиров, Ы. Алтынсарин, Я. Гогешвили и другие создали учебники и пособия, ставшие образцами для создателей новых учебников. Но власти осуществляли постоянный и жесткий контроль

над выпуском учебников. 23 марта 1865 года были изданы Временные правила о порядке рассмотрения, одобрения и введения в употребление учебников и учебных пособий и руководств для средних и низших учебных заведений. Выполнял эту работу Ученый комитет Министерства просвещения. Только с его одобрения издатель мог ввести педагогическую литературу. Циркуляр Министерства от 1 февраля 1869 года предлагал попечителям и директорам народных училищ при отборе учебников для школ и книг для комплектации библиотек включать в рекомендательные списки только такие учебные и методические пособия, которые получили одобрения Министерства.

В 1881 году циркуляр 1869 года был дополнен пунктами, регламентирующими комплектование верноподданнической и религиозно-идеалистической литературой и ограничивавшими доступ книг естественно-научного и прогрессивного направления. В августе 1884 года был принят еще один документ, усиливавший контроль. Отмечая якобы частую смену школьных учебников, Ученый комитет Министерства постановил, чтобы никакой учебник не был заменен новым до истечения двух лет его использования.

В циркуляре Министерства от 28 июня 1899 года уточнялся порядок издания учебников и другой учебно-методической литературы. По нему не только первое, но и последующие издания должны были получить разрешение Ученого комитета. Учебники, не одобренные Комитетом, запрещалось использовать. Но в 1902 году вновь было разрешено использовать в работе учебники, ранее получившие одобрение. На титуле этих книг ставился гриф «условно». Воспользовавшись этой поправкой, авторы книг и издательства стали выпускать под старыми названиями заново переработанные учебники. Это сильно встревожило чиновников, и в 1914 году поправка 1902 года была отменена. Вновь требовалось разрешение на каждое издание книги. Все изданные пособия было предложено изъять. Постановление вызвало много возражений: во-первых, большинство находящихся в использовании и в библиотеках книг не имели разрешения. Изъять их из употребления значило оставить все школы без книг. Новых учебников, рекомендованных Ученым комитетом, не было. Во-вторых, полиграфическая база царской России была слаба и не могла в короткий срок обеспечить издание необходимого количества учебной литературы. В-третьих, замена одних учебников другими требовала больших дополнительных денежных расходов. В силу указанных причин претворение данного циркуляра было отложено сначала на один, затем еще на два года.

В период создания русско-казахских школ специально для них подготовленных и изданных учебников не было. Первоначально в них использовались учебники для русских и русско-татарских школ. Но положительным моментом в работе русско-казахских школ было использование в них книг К.Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово», Л.Н. Толстого «Новая азбука» и «Русская книга для чтения», Н.Ф. Бунакова

«Азбука», «Уроки чтения и письма», книга для чтения «В школе и дома»; И.Д. Тихомирова «Элементарный курс грамматики. Правописание». Использовались учебные пособия Ы.Алтынсарина «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» и «Киргизская хрестоматия» (Оренбург, 1879). Содержание этих книг пронизывали демократические идеи и гуманизм.

Но в 90-ые годы 19 века все эти учебные пособия были заменены на книги и учебники А.В. Васильева «Букварь для киргиз», А.Е. Алекторова «Русско-киргизская азбука», «К мудрости ступенька», «Киргизская хрестоматия»; С.М. Граменицкого «Книга для чтения», М.А. Вольпера «Русская речь», И.С. Михеева «Книги для обучения в инородческих школах». В начале XX века вышли в свет «Букварь для киргизов» М. Ронгинского (1905); «Киргизско-русский словарь»; «Практические уроки русского языка для киргиз», «Первоначальный учебник русского языка для киргиз» (1911); «Грамматика киргизского языка».

Учебники издавались в Оренбурге и Казани, казанские издания были подготовлены миссионерским обществом св. Гурия. Из перечисленных книг в русско-казахских школах использовались лишь некоторые. При этом единых учебников, используемых во всех школах, не было. Выбор учебника во многом зависел от того, в состав какого учебного округа входила область, кто возглавлял на местах народное образование.

#### *Литература*

- 1 Тажибаев Т.Т. Просвещение и школы Казахстана во второй половине XIX века. – Алма-Ата: Казгосиздат, 1962. – 468 с.
- 2 Будилович А.С. Доклад председателя особого Сопещения по вопросам образования восточных инородцев // Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. – Спб., 1905. – с. III – LIII.
- 3 ЦГА КазССР. ф.27, оп.1, д.34, л.91.
- 4 Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. - том 2. – М.: Изд-во АПН, 1948. – [http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy\\_vospominanie.html](http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_vospominanie.html).

***Б.У. Джолдасбекова, Н.К. Сарсекеева***  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Проблема широкого внедрения развивающих и личностно-ориентированных технологий в высшей школе актуализирована объективными потребностями современного общества. Модернизация высшего образования направлена на изменение подходов к имеющимся методикам преподавания, расширение арсенала методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятий и др. Сегодня



особенно важно, чтобы обучающиеся не были пассивным объектом воздействия, а могли самостоятельно найти нужную информацию, обменяться мнением по определенной теме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить обоснованные аргументы. Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение – это познание, направленное на открытие, т.к. обучаемые на практике усваивают новые знания, приобретают необходимый опыт в решении поставленных проблем.

Понятие “*интерактив*” образовано от слова “*interact*” (англ.), где “*inter*” – взаимный, “*act*” – действовать. “Интерактивность” означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях “преподаватель – студент” или “преподаватель – группа студентов (аудитория)”, как напоминает исследователь [1, 5]. При интерактивном обучении диалог выстраивается на линиях “студент – студент” (работа в парах), “студент – группа студентов” (работа в группах), “студент – аудитория” или “группа студентов – аудитория” (презентация работы в группах), “студент – компьютер” и т.д.

Интерактивное обучение – это такая форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает так, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания: они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями и способами деятельности. Атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Воспитательные возможности интерактивных форм работы способствуют также установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, способствуют формированию взаимопонимания и собственной успешности, как пишет Е.Коротаева [2, 26].

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении активность преподавателя уступает место активности учащихся, а задачей преподавателя становится создание условий для инициативы. В случае использования стратегии информационного характера процесс взаимодействия преподавателя с учащимися превращается в одностороннее линейное воздействие. Преподаватель или научный руководитель являются главными организаторами, они распределяют работу, предлагают заранее составленный план, лично контролируют все действия учащихся, единолично распределяют необходимую информацию. Проблема исследования также не обсуждается в ходе совместной работы, а

предлагается студентам как наиболее актуальная и значимая. Воздействие преподавателя на слушателей не имеет дифференцированного характера - не подразумевается учет их ответной реакции или индивидуальные особенности каждого студента.

Характер взаимодействия преподавателя и учащихся меняется в случае применения активных стратегий обучения. Хотя преподаватель остается главным и единственным источником информации и экспертом, студенты могут сами задавать друг другу вопросы, прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения. Занятия не имеют жесткой структуры, т.к. в ходе его могут возникнуть дополнительные темы для обсуждения. Формулирование тем и проблем также происходит в ходе совместного обсуждения и двустороннего характера общения преподавателя и студентов. Вместе с тем роль преподавателя в активных методах остается ключевой.

При использовании интерактивной стратегии роль преподавателя резко меняется - перестает быть центральной, он лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяет общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в студенческих группах), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений, как отмечает И.В.Решеткина [3, 115].

У студентов, изучающих русский язык и литературу, сегодня имеются такие дополнительные источники информации как специализированные книги, словари и энциклопедии по русскому языку, культуре, литературе и истории России, поисковые компьютерные программы, электронные порталы и др. Они также обращаются к социальному опыту – своему, своих родителей и своих товарищей, вступают в коммуникацию друг с другом, совместно решают поставленные задачи, преодолевают конфликты, находят общие точки соприкосновения, а при необходимости – идут на компромиссы. При этом необходимо, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или возложение ответственности на одного или нескольких лидеров, как подчеркивает А.Звездина [4, 12].

Также для интерактивных методик важно, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга. Задача преподавателя – заботиться о направлении усилий студентов для достижения положительного результата, консультирование и помощь в организации рефлексии. Ниже приводим характеристику основных принципов интерактивных стратегий обучения.

#### Основные принципы интерактивных стратегий обучения

Основные принципы	Комментарии
Сотрудничество	Необходимо создать обстановку взаимодействия и

преподавателя и обучающихся	взаимной ответственности: только при желании аудитории получить новое знание возможен положительный результат.
Эффективность стратегии преподавания	Применение определенной стратегии преподавания должно определяться готовностью всех участников процесса обучения к подобному роду взаимодействия. Применяемые на занятии методы определяются поставленными целями, особенностями и уровнем подготовки обучающихся, способностями и интересами преподавателя.
Стратегия преподавания должна быть целенаправленной и целесообразной	Метод должен работать на выполнение определенной задачи, для чего необходимо задать себе вопрос: «Почему занятие будет построено именно так, а не по-другому»? При использовании любого метода следует соразмерять ожидаемый результат с затраченным временем и силами.
Вариативность	Не следует слишком часто злоупотреблять даже самым эффективным и успешным способом работы. В преподавании русского языка и литературы необходимо разнообразие как содержания, так и методики. Необходима смена форм деятельности обучающихся, которая должна быть максимально разнообразной.
Креативный подход	В методике преподавания нет каких-либо застывших догм и твердых правил: преподаватель, в зависимости от выбранной темы, поставленных целей и других факторов, может менять алгоритм своих действий.
Наличие алгоритма	Необходимо иметь разработанную последовательность использования приемов преподавания на конкретном занятии. Каждый метод должен иметь четкую структуру его применения с обоснованием и тщательной проработкой всех этапов.
Демократичность	Применение любого метода должно быть построено на демократических ценностях (уважении других точек зрения, корректности поведения и высказываний и т.д.) Предпочтение

	следует оказывать методам, которые оказывают наибольшее влияние на формирование личности каждого обучающегося [5].
--	--

В заключение выделим несколько методов интерактивного обучения, активно используемых в практике преподавания русского языка и литературы в КазНУ им.аль-Фараби. Это: “мозговой штурм”, интервью, «встреча литературных героев», дебаты, общие дискуссии, метод “Синквейна”, “INSERT” (активное чтение), “чтение со стопами”, методика сотрудничества (“кооперативное обучение”), проектная деятельность и другие.

*Литература:*

1. Динаилова А. А. Эффективность использования интерактивного метода обучения на уроках русского языка и литературы // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Международной научной конференции (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. С. 4-6.
2. Коротаева Е. В. Психодидактика интерактивного обучения //Русский язык в школе.- 2008.- № 4. С.22-26.
3. Решеткина И. В. Интерактивное обучение в контексте современных тенденций развития школьного и вузовского образования / И. В. Решеткина, С. В. Селивоник // Wissenschaft und Bildung im Kontext von Kultur und Gesellschaft: Материалы Международной научно-практической конференции, Омск, 13 мая 2008 г. / Омский гос. пед. ун-т. Редколлегия: Д. М. Федяев (отв. ред.) и др. – Омск, 2008. – С. 114–118.
4. Звездина А.Я. Интерактивные методы как способ повышения мотивации в обучении русскому языку и литературе // Мастер – класс.- 2006.-№ 10.С.11-17.
5. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория //Школа Духовности.- М., 1999.- № 5.С. 41–66.

*И.В. Григорьева, А.Б. Туманова  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ИЗУЧЕНИЕ МОДУСНЫХ СМЫСЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Известно, что основным конституирующим признаком предложения считается предикативность, которая понимается как комплекс грамматических значений, основой чего является модальность. Вопрос о месте и роли языковых средств, подводимых под понятие «модальность» в семантической структуре предложения рассматривается с антропологической позиции и является сложным для восприятия обучающихся. В рамках

антропологического подхода актуализируется способность к более углубленному пониманию семантики слова и в целом специфике авторского мировидения и осмысления действительности в художественном тексте. Так, по утверждению О.Н. Копытова, «язык антропологичен по своей природе и сущности и на всех уровнях пронизан модальностью». Вслед за исследователями категории модальности (Н.Д. Арутюнова, Г.А. Золотова, М.В. Ляпон, Г.П. Немец) ученый полагает, что наиболее перспективным может рассматриваться широкий аспект реализации модальных отношений [1, 124]. Поэтому считаем необходимым уделить особое внимание данному вопросу на занятиях по лингвостилистическому анализу художественного текста (бакалавриат, магистратура).

Цель данной статьи – представить фрагменты анализа особенностей функционирования модусных смыслов в художественном тексте русскоязычного писателя-билингва и тем самым попытаться продемонстрировать, как передается субъективная (авторская) модальность.

В рамках данной статьи нами представлены отдельные способы экспликации модусных смыслов в авторском повествовании казахстанского русскоязычного поэта, писателя, переводчика, кинорежиссёра, заслуженного деятеля Казахстана Бахытжана Канопьянова. Фактическим материалом являются фрагменты из прозаических произведений Б. Канопьянова в жанре рассказа и эссе: произведение «Кофе-брейк (Заметки. Эссе. Диалоги)», рассказ «Прогулка перед вечностью». В исследовании использованы методы: метод сплошной выборки, наблюдение, анализ и синтез, систематизация, сравнительно-описательный метод и др.

Представляется целесообразным вначале остановиться на определении основных понятий. Ш. Балли, понимая модальность как «реакцию мыслящего субъекта на представления», в предложении – «наиболее простой возможно форме сообщения мысли» выделяет диктум (основное содержание), который коррелятивен процессу, образующему представление и модус, выражающий субъективную модальность, который коррелятивен операции, производимой мыслящим субъектом [2, 44]. В лингвистической науке различаются эксплицитный и имплицитный модусы. Характерными формами выражения эксплицитного модуса считаются сложноподчиненные предложения, модальные слова, вставные конструкции. Так, единая модальность сложного предложения предстает как результат «сложения» предикативных единиц частей его, то есть модуса и диктума [3, 47]. Модус может занимать по отношению к диктуму как препозицию, так и постпозицию. Инверсии модуса и диктума зависят прежде всего от семантики модуса. В составе модусной конструкции решающая роль отводится модальным словам, а именно: модальным глаголам, обозначающим суждение, мысли, чувства, восприятие говорящего/пишущего о предмете речи, сопровождаемым предсказуемо-присловной связью.

Введенные швейцарским ученым Ш. Балли понятия «диктум» – часть предложения, коррелятивная процессу представления, и «модус» –

коррелятивная операция, производимая мыслящим субъектом [2, 44] в лингвистической науке изучены в различных исследовательских концепциях (см. также работы Всеволодовой М.В., 2000, Гака В.Г., 1978, Арутюновой Н.Д., 1981, Алисовой Т.В., 1971, Черемисиной М.В., Колосовой Т.А., 1987 и др.).

Так, М.И. Черемисина, Т.А. Колосова соотносят понятия модус и диктум с понятиями событие, пропозиция. Диктум понимается учеными следующим образом: «основное сообщение, референтом которого является некоторое положение дел в той реальности, которая отображается в речи [4, 34-95]. Объективная реальность противостоит связанному с нею психическому переживанию, выражение которого в языке понимается как модус – «вербализованная субъективная интерпретация диктумного события, которая может даваться в аспекте модальности (то есть возможности, вероятности события и степени достоверности его) или в аспекте характера психической обработки представления/информации о диктумном событии» [5, 47-53].

В рамках данного исследования мы придерживаемся следующего определения категории «модусный смысл» в художественном повествовании – это авторская оценка, авторский субъективный смысл, вкладываемый в высказывание, выражающий особенности авторского мировидения и мировосприятия. Это является предметом исследования, а объектом для изучения нами выбран концепт «город». Бакалаврам, магистрантам на занятиях предлагается задание: проанализировать художественный текст автора с целью определить, каким образом отражается своеобразие мировосприятия писателя; обратить внимание на выражение автором чувств, переживаний, состояний, связанных с концептом «город».

Общепризнанно, что город является местом средоточия культуры и цивилизации, результатом человеческих преобразований и способов его осмысления, уникальным феноменом, в котором функционирует своя система человеческих отношений. В гуманитарном знании изучению города посвящено большое количество исследований в области философии, культурологии, социологии, политологии, искусствоведения, истории культуры, филологии и др.

В российской науке важнейшим периодом в изучении города явились труды тартуской семиотической школы, исследования М.С. Кагана, В.Н. Топорова, М.С. Уварова под общим названием «Метафизика Петербурга», а также труды Б.Л. Успенского, А.Н. Пятигорского, В.В. Иванова и др. В них представлена методология исследования города с точки зрения семиотического подхода, давшего импульс развитию различных гуманитарных областей российской науки.

В области философии, социологии, лингвистики и др. исследованию города посвящены труды казахстанских ученых (см. работы Касымбаева Ж.К., Абжалиевой А.Т., Алимовой С.Б., Ахмедьярова К.К., Сыргакбаевой А.С., Султангалиевой А.К., Адиловой А.С., Когай Э.Р. и др.).

На наш взгляд, изучение модусных смыслов, связанных с концептом «город», позволяет выявить не только различные аспекты его познания и освоения, содержательные связи, но и уникальные стороны субъективного мировосприятия писателя.

На основе проведенного исследования фактического материала мы условно систематизировали полученные результаты в виде групп модусных смыслов: город, вызывающий чувство любви; город, вызывающий чувство восхищения, потрясения; город, способствующий творческому вдохновению; город, способствующий осознанию чувства единения, родства с ним; город, вызывающий чувство согласия с условиями урбанизации.

Далее рассмотрим особенности экспликации модусных смыслов, связанных с концептом «город», на основе конкретных фрагментов.

### **Город, вызывающий чувство любви**

В рассказе Б. Канапьянова «Прогулка перед вечностью» экспликации модусного смысла «город, вызывающий чувство любви» способствует использование эмотивного глагола *любить* в личной форме:

*«Хозяин любил эти ранние прогулки, когда город еще погружен в сладкие предутренние сны и не вышли из депо и парка первые автобусы и троллейбусы, когда было пустынно на перекрестках и остановках, но уже гасли ночные фонари, уступая свой неоновый свет живым проблескам наступающего утра»* (Б.К. «Прогулка перед вечностью»).

Также данный глагол часто используется при экспликации модусного смысла «город, вызывающий чувство любви» в воспоминаниях автора об известных людях, друзьях, коллегах в книге «Кофе-брейк (Заметки, Эссе, Диалоги)». Сравним:

*«...Дмитрий Федорович Снегин – из тех людей, которые всю жизнь остаются верны месту своего рождения. Остаются верны и своим призванием, и своим творчеством, и своей реальной жизнью. Он как-то ненавязчиво, но всей глубиной своей прекрасной души любил ландшафты Семиречья и был великим сыном Белого города у подножья Заилийского Алатау...»* (Б.К. «Кофе-брейк»). *«...О его вечно молодом городе знали во всем мире. В том числе – благодаря многогранному творчеству Дмитрия Федоровича, уроженца города Верного, оставшегося верным городу у гор...»* (Б.К. «Кофе-брейк»).

### **Город, вызывающий чувство восхищения, потрясения**

При экспликации данного модусного смысла чаще всего писателем используется глагол ментального действия *помнить* в контексте употребления экспрессивно окрашенных лексем-существительных, прилагательных:

*«В сентябре прошлого года исполнилось тридцать лет со времени проведения Пятой конференции писателей стран Азии и Африки, состоявшейся в Алма-Ате. Я помню то изумительное время, когда в осеннем городе у подножья гор, среди его улочек и скверов звучала поэтическая речь во славу творчества свободы, звучала на многих языках и*

наречиях под веселое журчание арыков и легкий шелест падающей листвы. Можно было встретить, поговорить о поэзии или, наконец, взять автограф у Чингиза Айтматова, Мумина Каноата, Юрия Рытхэу, Фаиза Ахмад Фаиза, Николая Тихонова...» (Б.К. «Кофе-брейк»).

На наш взгляд, неслучайно использован глагол *потрясать* в прошедшем времени для передачи именно первого впечатления от восприятия города. Использование данного глагола со значением сильного эмоционального воздействия также способствует экспликации модусного смысла «город, вызывающий чувство восхищения, потрясения». Сравним:

«... Потом мы переехали в Алма-Ату. Меня **потрясли** горы. У Олжаса Сулейменова есть выражение «Предчувствие гор». Самое главное – это уметь поднять взгляд от земли и увидеть горы. И вроде бы большего труда это не составляет, но что за этим стоит, знает только сам человек...» (Б.К. «Кофе-брейк»).

В ситуации воспоминаний о друзьях, коллегах экспликация данного модусного смысла осуществляется за счет включения в повествование возгласов типа *какой, как*, усиливающих состояние впечатления, потрясения. Естественным образом в данный контекст вписываются экспрессивно окрашенные лексемы-прилагательные *прекрасный, неповторимый*. Например:

Вячеслав Киктенко: «**Какая панорама окружала нас!** Горы, холмы, пирамидальные тополя, раскинувшийся, как на ладони, город – все это тонуло в дымке, **вселяло в нас прекрасные надежды** о будущем нашего призвания. Беседа была о чем угодно, но только не о рукописях авторов издательства, которые приходилось нам вычитывать и править...» (Б.К. «Кофе-брейк»).

Расул Гамзатов: «...Помню, как Расул Гамзатов, находясь на горе Кок-Тюбе, восклицал: «**Как в моем Дагестане!**» И эти слова признания пятидесятилетнего горца шашлычный дым уносил вниз к **прекрасному** городу, к его белым домам, отдохавшим в тени деревьев, в той **неповторимой** вечерней прохладе, которая бывает только в сентябре...» (Б.К. «Кофе-брейк»).

Особую роль в актуализации рассматриваемого модусного смысла играют конструкции с отрицательными частицами и использованием лексем-прилагательных (*благословенный*) с положительной коннотацией:

Олжас Сулейменов: «*Наши Олжас Сулейменов, будучи послом в Италии, привез оттуда фундаментальный труд «Язык письма». Я бы хотел пожелать уважаемому автору, господину Франциско Паскуалю Де Ла Парте написать еще один роман или повесть о жизни в Казахстане, ибо, поверьте моему опыту, **нигде так не пишется и творчески не думается, как в благословенном городе у подножья гор – Алма-Ате***» (Б.К. «Кофе-брейк»).

Таким образом, исследование художественного текста казахстанского русскоязычного писателя Бахытжана Канапьянова, в котором представлен



концепт «город», позволяет обучающимся увидеть уникальность мировосприятия данного писателя. Анализ морфологического и лексического уровней текстовых фрагментов позволяет более глубоко и всесторонне изучить авторскую модальность, шире – способ мировидения писателя, выявить эффективные средства экспликации модусных смыслов: эмотивные глаголы, глаголы со значением сильного эмоционального воздействия, глаголы со значением ментального действия, использование прилагательных-лексем с определенными коннотациями, возгласов и др. Владение способами выражения модальности с опорой на анализ способов экспликации модусных смыслов в художественном тексте, на наш взгляд, может стать показателем «языковой чуткости, зрелости», в целом, компетентности обучающихся.

*Литература*

1. Копытов О.Н. Модус на пространстве текста: монография. – Хабаровск: Изд-во ХГИИК, 2012. – 299 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / под ред. Р.А. Будагова. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – С. 44.
3. Белошапкина В.А. О модальности сложного предложения // Русский язык. Сборник научных трудов. – М., - 1975. – С. 47.
4. Черемисина М.И., Колосова, Т.А. Очерки по теории сложного предложения. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 34-95.
5. Колосова Т.А. О диктуме и модусе в сложном предложении // Филологические науки. – 1979. – № 2. – С. 47-53.
6. Канапьянов Б. Кофе-брейк (Заметки, Эссе, Диалоги) / Б. Канапьянов. – Алматы, 2004.
7. Канапьянов Б. Прогулка перед вечностью // Нева. – 2015. – №12.

*Гусман Тирадо Рафаэль  
Гранадский университет  
(Гранада, Испания)*

## **КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СООТВЕТСТВИЯ В ИСПАНСКОМ**

Наше исследование посвящено изучению так называемой категории состояния в русском языке и поискам соответствующих эквивалентов в испанском. Этому типу конструкций нет прямых соответствий в испанском языке, что создает немало трудностей при преподавании русского языка как иностранного в испаноговорящей аудитории.

Несмотря на большое количество публикаций, в русском языке проблема слов категорий состояния не разрешена до настоящего времени и этот вопрос до сих пор остается дискуссионным. Проблематика слов категории состояния заключается в том, что нет единого мнения о том, являются ли эти слова самостоятельной частью речи, нет однозначного определения данного класса слов, то: «слова категории состояния»,

«предикативы», «безлично-предикативные слова» и так далее. Не определено количество лексико-семантических групп слов категории состояния, нет однозначного решения о наличии категории времени и категории наклонения у этих слов, четко не определены ее синтаксические особенности и другие проблемы,

В нашем понимании – категория состояния – это неизменяемые слова, обозначающие состояние, способные сочетаться со связкой и употребляться в функции главного члена безличного предложения или в роли сказуемого двусоставного предложения с подлежащим-инфинитивом. Данные конструкции в русском интерпретируются в основном как безличные предложения, хотя, как известно, с семантической точки зрения у них есть свой субъект, но грамматически не выражается именительным падежом.

Категория состояния как самостоятельная часть речи признается далеко не всеми лингвистами [1]. Этот разряд слов начинают выделять в русских грамматиках с первой трети XIX века. Одни учёные относили их к глагольным словам (Востоков, Шахматов), другие – к кратким прилагательным, получающим значение глагола (Аксаков), причисляли их к разным частям речи (Потебня) или не относили ни к какой (Пешковский).

Кроме того, те ученые, которые признают существование этой части речи, по-разному определяют ее состав и грамматические свойства слов, ее образующих [2].

Первым, кто выделил слова категории состояния в особую часть речи, был академик Л.В.Щерба [3]. В работе "О частях речи в русском языке" (1928) он впервые употребил этот термин, подчеркнув тем самым семантическую особенность этой части речи. В дальнейшем данным термином пользуются В.В. Виноградов, Е.М. Галкина-Федорук, Н.С. Пospelов, А.Н. Гвоздев и др.

Академические грамматики русского языка слова категории состояния как особую часть речи не выделяют. Ученые, не признающие эти слова как особую, самостоятельную часть речи, обычно называют их предикативными наречиями.

Спорным является и состав данной категории. Категорию состояния, по мнению Л.В. Щербы, образуют, во-первых, неизменяемые слова со значением состояния (*нельзя, можно, надо, пора, жаль* и т.п.), которые являются сказуемым в безличном предложении; во-вторых, краткие прилагательные и предложно-падежные формы со значением состояния, выступающие в роли сказуемого в двусоставном предложении (*готов, горазд, доволен, без памяти, без чувства* и т.п.).

В.В. Виноградов включал в состав данной категории: 1) краткие прилагательные, утратившие свои полные формы: *рад, должен*; 2) краткие страдательные причастия: *угнетен, взволнован*; 3) безлично-предикативные слова на -о: *радостно, грустно*; 4) бывшие существительные: *лень, грех, стыд* и т.д. [4].

А.Н. Тихонов объединяет в категорию состояния неизменяемые слова со значением состояния, которые со связкой употребляются в качестве сказуемого в безличном предложении и в двусоставном предложении со сказуемым-инфинитивом [5].

Е.М. Галкина-Федорук ограничивает круг слов, образующих категорию состояния только теми словами, которые выступают в роли сказуемого в безличном предложении [6].

Для Л.И. Рахмановой и В.Н. Суздальцевой категорию состояния образуют несклоняемые и неспрягаемые слова, обозначающие состояние природы или человека и являющиеся сказуемым в безличном предложении [7].

В.А. Белошапкина отмечает, что категорию состояния как часть речи составляют неизменяемые полнозначные слова, единственная синтаксическая функция которых — функция сказуемого.

Спорным вопросом является разграничение слов категории состояния и омонимичных им частей речи. В.А. Белошапкина выступает против широкого понимания состава категории состояния. Это происходит, во-первых, из-за рассмотрения слов типа *скучно, весело, тоскливо*, употребляемых в функции сказуемого, как состав категории состояния. Таким образом, получается, что в семантике слова *скучно* проявляется омонимия, принадлежащих к разным частям речи: *Это занятие **скучно*** — краткое прилагательное; *Он рассказывал долго и **скучно*** — наречие; *Мне **скучно*** — категория состояния.

Слова категории состояния следует отличать также от омонимичных им существительных, например: *Ну, мне пора. — Была та смутная пора, когда Россия молодая мужала с гением Петра... (А. Пушкин)*. В первом предложении употреблено слово категории состояния (показатель — функция сказуемого в безличном предложении), во втором — имя существительное (показатель — функция подлежащего в двусоставном предложении). Основной принцип их выделения не морфологический, а синтаксический (сказуемое в безличном предложении).

Важность этой проблемы не только теоретического, но и практического характера, что отражается в учебных пособиях. По-моему мнению, пора определиться – более ста лет дискуссии! Нечёткость приводит не только к практическим ошибкам российских учащихся, но также и иностранных студентов, изучающих русский язык: в синтаксическом разборе предложений путают сказуемое и обстоятельство, не различают виды сказуемых; затрудняются в определении способа выражения сказуемого и т.д.

При изучении соответствий категории состояния в испанском языке, мы следуем традиционному делению безлично-предикативных слов, как общепринятому принципу анализа.

1. Безлично-предикативные слова, обозначающие состояние окружающей среды (погода, атмосферные явления), обстановки и др. Например: туманно, темно, жарко, пусто, сыро, мокро, душно, шумно, ветрено, пустынно, уютно, тихо, холодно, солнечно, снежно и т.п.

Первичное средство для выражения бессубъектного предиката в обоих языках — безличные глаголы и предложения: *свetaет, темнеет, amanесе, anochесе. Светает. Темнеет. Amanесе. Anochесе*. Однако наблюдаются следующие основные расхождения:

Данный тип в испанском принято именовать «природным». Традиционно окончание третьего лица глагола заставляет подумать, что в данном случае существует внутренний субъект того же корня. Например: *llueve –la lluvia llueve* буквально: дождь дождит или боги дождят. Данная группа в испанском делится на два разряда в зависимости от простого и сложного характера предикатов: 1) структуры со вспомогательными глаголами: *estar, ser, hacer* + существительное или прилагательное, обозначающие природное явление (*está nublado; es tarde/primavera/de de día*), 2) структуры, включающие в себя конкретное природное явление (*Llueve mucho, está tronando, escarchando, lloviznando, /diluviando), amaneció temprano, está alboreando, ya ha oscurecido*).

Нужно отметить, что при метафорическом использовании они могут иметь субъект: *le llovieron las críticas* буквально: на него падает много критики, как дождь.

Вышеупомянутые безличные глаголы Лопе Бланч рассматривает как результат одного морфологического процесса, образующего глаголы, происходящие из существительных и имеющие природное явление. То есть название явление генерирует глагол (порождает), а не наоборот, так как во всех этих глаголах появляются номинальный корень, а в некоторых это единственная существующая форма: *terremoto*. Данный тип конструкции дает возможность употребления дательного падежа: *Nos anocheció por el camino*. Буквально: *Нам стемнело по дороге*, но в русском в такой форме данная конструкция не употребляется.

В русском языке используются часто двусоставные предложения с подлежащим, обозначающим явление, и с процессуальным сказуемым (*стоять, наступать, идти* и т. д.). В испанском языке используются безличные словосочетания с глаголами *hacía, era* и др., а также личные предложения с переносным сказуемым: *reinar, flotar.*, например: *Era ya noche cerrada. Стояла темная ночь. Над морем стоял штиль. Una calma reinaba en el mar.*

Таким образом, каждый язык по-своему использует двусоставное предложение для выражения этого значения:

а) для русского языка характерно использование слов категории состояния для выражения обстановки, а для испанского, в аналогичных случаях — прилагательных:

Было немножко **сыро** *Había un poco de humedad*

Было *тихо, нежарко и скучно*. *El tiempo era dulce, templado y aburrido.*

Если слово категории состояния обозначает место, то в испанском языке ему может соответствовать существительное-подлежащее при именном сказуемом:

La casa estaba muy fría. В доме было тепло,

б) субъективация в испанском языке:

*Сегодня ветрено. Hace viento hoy.*

Безлично-предикативные слова этой группы обычно сочетаются лишь с обстоятельственными словами, редко с дополнением в родительном падеже, но при них не может быть дательного падежа, обозначающего субъект. При наличии дательного субъекта эти слова обозначают состояние не среды, а субъекта, даже если в предложении при них имеются обстоятельственные слова. Например: Мне здесь душно. Ему там хорошо.

2. Безлично-предикативные слова, выражающие физическое состояние живых существ: *мутно, тошно, больно, зябко, горько, холодно, дурно, щекотно, жарко, горячо, сладостно* и т.п. Одни безличные предложения со словами данной группы могут содержать обстоятельственное слово, указывающее на место или на предмет, охваченный указанным состоянием, другие выражают состояние самого живого существа, передают его ощущения. В безличных предложениях этого типа содержится указание на лицо, которому приходится ощущать то или иное состояние.

Основной способ его выражения в двух языках – непереходный глагол. Характерные расхождения:

а) использование аналитической структуры предиката; в испанском языке используется конструкция прямого объекта *El sintió una cierta alegría*

*Хуан обрадовался:*

в русском языке – обстоятельственная; *Il a des doutes.* – Он в сомнении (= он сомневается); *Tiene morriña.* – Он тоскует (= он в тоске):

б) безличные предложения с субъектом в косвенном падеже при обозначении состояний лица в русском языке, например:

<i>Мне</i>	<i>Yo me</i>
<i>было хорошо,</i>	<i>encontraba muy</i>
<i>очень хорошо.</i>	<i>bien, muy bien.</i>

Интересно отметить, что в русском эти формы образуют конкретную определенную группу, содержащую указание на лицо, в испанском – соответствующие эквиваленты очень разнообразны: больно *me duele*. В испанском в этом случае есть две структуры: *me duele* – имея в виду конкретную часть тела, и *te haces daño* – тогда, когда конкретный агент присутствует, т. е. буквально оставь меня – мне больно, щекотно и т.д. Имеются и другие структуры: *siento amargor*: Мне дурно *me siento mal* мне холодно *tengo frío*. Мне тошно *Me da asco*.

3. Безлично-предикативные слова, выражающие душевное состояние человека, его эмоционально-психические переживания, очень продуктивный: *жутко, обидно, горько, неудобно, стыдно, приятно, мутно, досадно, грустно, боязно, совестно, неловко, жаль (жалко), скучно, трудно, тяжело, смешно, радостно, тревожно, гордо* и т. п. Выражение чувств и эмоций в творчестве многих писателей и поэтов часто облекается в форму безличных

предложений, передающих душевное состояние. Это особенно характерно для художественной литературы.

В данной группе в испанском обнаруживается многообразие эквивалентов. Встречается довольно часто структуры сочетания глагола *dar* + существительное. Например: мне стыдно *me da vergüenza*, мне жутко *me da miedo*, мне грустно *me da tristeza*.

Учитывая регламент, мы не сможем рассмотреть и другие группы, как:

1. Безлично-предикативные слова, выражающие временные и пространственные отношения: далеко, близко, глубоко, мелко, высоко, низко, просторно, тесно, рано, поздно, долго, широко, узко, свободно и т.п.

2. Безлично-предикативные слова, выражающие отрицательную или положительную оценку какого-либо состояния или действия, являются ответом в диалогической речи на поставленный вопрос или подтверждением сказанного: хорошо, плохо, верно, правильно, здорово, прелестно, прекрасно и т.п.

3. Безлично-предикативные слова, имеющие модальное значение: надо, нужно, можно, нельзя, возможно, должно, необходимо и т.п.

4. Безлично-предикативные слова с модальным значением, выражающие проявление чего-нибудь в достаточной, по определению говорящего, мере, обозначающие необходимость прекращения действия: достаточно, довольно, полно, хватит, будет и т.п. Эта группа вплотную примыкает к шестой группы, но лексически она ограничена еще больше.

5. Отдельную группу категории состояния составляют безлично-предикативные слова именного происхождения, выражающие модально-этическую оценку поступков человека: грех, смех, срам, стыд и т.п.

Представленный вашему вниманию материал позволяет сделать некоторые заключения:

1) В отличие от русского, в испанском категория состояния как научная проблема не ставилась.

2) В испанском отсутствует такой объем слов, заканчивающихся на *-o*, объединенных в единой группе и с одинаковым функционированием.

Наблюдается, что в рамках рассматриваемой группы в русском языке, в испанском существует большее разнообразие конструкций.

Литература

1. Дискуссия о категории состояния в журналах "Вопросы языкознания" (1955. №2, 6), "Русский язык в школе" (1957. №4).
2. Каламова НА. Категория состояния в современном русском языке. – М.: 1981.
3. Щерба Д.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: 1957.
4. Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). 2-е изд. – М.: 1972. – С. 320.
5. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Словообразование. Морфология. – М.: 1981. – С. 231.
6. Современный русский язык /Под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. Часть II. Морфология. Синтаксис. – М.: 1964. – С. 202.
7. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Учебное пособие. – М.: 1997.

**В.С. Ли, А.Б. Туманова**  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)**

1. К числу важнейших задач, которые стоят перед курсом русского языка как иностранного (РКИ), относится формирование у обучающихся лингвопрагматической компетенции, обеспечивающей успешность межкультурной коммуникации на языковом уровне. Под этим видом компетенции понимается комплекс навыков и умений, определяющих выбор стратегии и тактики речевого поведения в конкретных ситуациях общения с целью успешной реализации коммуникативных намерений. Формирование лингвопрагматической компетенции необходимо учитывать и при описании русского языка как иностранного, в том числе при характеристике грамматических категорий, особенно тех, которые не имеют семантико-понятийных и лингвокультурных соответствий в родном языке иностранца. Эти категории, по замечанию А.А. Потебни, носителями русского языка воспринимаются лишь «как форма», но для иностранцев «являются содержанием, которое требует каждый раз нового усилия мысли» [1, 43]. Такого «усилия мысли» требует и само описание подобных грамматических категорий для практики преподавания РКИ. Вполне очевидно, что это описание непременно должно быть семантико-прагматическим, отражающим лингвокультурные особенности речевого поведения носителей русского языка. Как реализовать такое требование, в сообщении показывается на примере форм побуждения и видовых форм русского глагола.

2. Тому, как и с помощью каких языковых средств передать в предложениях намерение и коммуникативную цель, можно обучить лишь при учете прагматического аспекта языковых формаций. Например, при изучении русского языка как иностранного необходимо показать, что разные нюансы побуждения, в частности приказа, можно передать формами глагола, которые обладают неодинаковой иллокутивной силой. Так, высказывание *Выйдите из аудитории!* (форма повелительного наклонения глагола) передает приказ или просьбу, а высказывание *Вышли из аудитории!* (форма прошедшего времени глагола в значении императива) – категоричный приказ. Различие между формами *выйдите* и *вышли* не только в грамматической семантике, но и в их прагматических характеристиках. Об этом свидетельствует тот факт, что в первое высказывание можно ввести слово *пожалуйста*, т.е. *Выйдите, пожалуйста, из аудитории!* (при некорректности высказывания *\*Вышли, пожалуйста, из аудитории!*). Таким образом, в описаниях языка и в методиках обучения ему, ориентированных на говорящего субъекта,

репрезентация учебного материала должна идти не столько от семантики языка, сколько от его прагматики, т.е. с ориентацией на типы речевых актов и на коммуникативные цели говорящего, а также иллокутивные силы, свойственные речевым образованиям.

3. В связи с формальной репрезентацией аспектуальной характеристики русского глагола вид и, соответственно, видовая семантика не только непонятны иностранцу, но и находятся у него «за порогом сознания, не освещаясь полным его светом» (А.А. Потебня), и этим во многом объясняются ошибки типа *Я начал решить задачу, Я буду сказать ему, Не походи к нему* и т.п. Такой характер речевого поведения иностранца обусловлен тем, что если для носителей русского языка видовая семантика стала формой и правильное ее использование стало узусом, то для иностранца такое преодоление формы требует каждый раз особого «усилия мысли». Трудности усугубляются еще тем, что русский вид как форма в реальном функционировании в речи вступает в сложные взаимоотношения с другими грамматическими категориями, в частности, с формами наклонения типа *Читай – Прочитай, Решайте – Решите, Не засыпай – Не засни* и т.п.

4. Выбор форм вида (совершенного (СВ) или несовершенного (НСВ)) зависит от грамматической семантики глагола (см. [2], [3], [4]), а также от интенции говорящего и типа речевого акта. При этом значение конкретной формы может быть установлено по общим законам прагматики. Так, семантика императива НСВ включает следующие компоненты смысла.

I. «Внимание на начальной фазе действия». Например, преподаватель студентам в аудитории: *Слушайте внимательно! Запоминайте каждую фразу! Пишите текст под диктовку!* В этом типе речевого акта и типе коммуникативной ситуации СВ глагола употребляется обычно в форме прошедшего времени в императивном значении, т.е. *Открыли тетради!* (нельзя *\*Открывали тетради!*), *Записали домашнее задание!* (нельзя *\*Записывали домашнее задание!*), *Повторили за мной!* (нельзя *\*Повторяли за мной!*).

II. «Действие как реакция на императив должно начаться немедленно или не должно прерываться». Например, телефонистка после соединения абонентов: *Говорите!* (нельзя *\*Скажите!*); преподаватель замолчавшему студенту: *Рассказывайте, рассказывайте, я внимательно слушаю* (нельзя *\*Расскажите!*).

III. «Обусловленность действия ситуацией». НСВ в императиве обозначает действие, которое вытекает из данной ситуации и в этом случае является само собой разумеющимся. Например, преподаватель, войдя в аудиторию: *Здравствуйтесь, садитесь!* (нельзя *\*Сядьте!*). Видовая семантика императива, как видно из приведенных примеров, диктует выбор соответствующих лексем и форм глагола, вместе с тем она соотносится с определенным типом речевого акта и прагматического контекста.

5. Соотношение и взаимозависимость между семантикой и прагматикой СВ и НСВ можно заметить также при сопоставлении ситуаций



разрешения и запрета.. Ср., например: *Можно открыть окно?* – *Открой/открывай* (СВ и НСВ), *Не открывай* (нельзя \**Не открой*). *Эту статью надо законспектировать?* – *Законспектируй/конспектируй* (СВ и НСВ), но *Не конспектируй* (нельзя \**Не законспектируй*). Таким образом, в тех случаях, когда надо передать запрет, используется императив НСВ, поэтому в современном русском языке вместо «Не убий» - «Не убивай», вместо «Не укради» – «Не воруй». Аналогичным образом ведет себя и инфинитив в императивной функции при отрицаниях: *Не убивать!* (нельзя \**Не убить!*). *Не воровать!* (нельзя \**Не украсть!*). *Не разжигать огня!* (нельзя \**Не разжечь огня!*). *На занятиях не кричать, не петь, не разговаривать!* (нельзя \**Не крикнуть!* \**Не спеть!* \**Не сказать!*). В приведенных примерах и диагностических контекстах рассмотренные семантико-прагматические закономерности стали формальными в русском языке, поэтому они носят в нем обязательный характер и становятся фактом грамматики. Можно также заметить, что для выявления грамматической семантики необходимо установить значение высказывания (диагностического контекста) и его прагматическую установку. А это значит, что описание содержательной стороны грамматических категорий следует производить с помощью серии реальных и возможных их употреблений в тексте. Из этого вытекает важное дидактическое требование к лингвистическим описаниям, проводимым в учебных целях: грамматическая семантика не может быть представлена лишь в виде дефиниций, она должна быть интерпретирована перечнем ситуаций и событий, при которых используется та или иная грамматическая категория в ее конкретной реализации. В таком случае метаязыковая вербализация и верификация грамматической семантики могут быть произведены с помощью единиц собственно содержательного плана (в известном смысле к ним применим термин «семантический примитив»), однозначно переводимых на другие языки, так как в этих условиях они приобретают статус термина семантического метаязыка.

В конкретно рассматриваемом случае для передачи значения СВ в роли такого «примитива» выступает слово *случайно*. Введение в высказывание и контекст этого слова не только меняет прагматическую ситуацию, но и заставляет изменить и речевое поведение говорящего, поэтому некорректные высказывания типа \**Не реши*, \**Не открой*, \**Не прочитай* и т.п. могут стать правильными при введении в высказывание или придания ему смысла «случайно», т.е. *Не прочитай по ошибке чужое письмо* и т.п. Как видно из этого, семантика высказывания при изменении типа ситуации не только помогает выяснить содержание грамматической категории, но и формирует ее, т.е. грамматическая семантика сама по себе не может быть достаточной для своего проявления, для этого нужны высказывания, текст.

6. Приведенный в качестве иллюстрации небольшой фрагмент описания семантики и прагматики категории вида русского глагола показывает, что грамматический строй языка представляет собой не строго

фиксированную формальную систему кодовых правил, а «систему правил для порождения и интерпретации осмысленных высказываний» (А. Вежбицкая). Добавим также, что речь идет о таких осмысленных высказываниях, которые соответствуют интенции говорящего и типу речевого акта, т.е. прагматическим установкам участников коммуникативной ситуации. Такой подход к грамматической семантике позволяет приспособить теоретико-лингвистические штудии и их конкретные реализации к потребностям лингводидактики.

*Литература*

1. Потебня А.А. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1986. – 616 с.
3. Русская грамматика. Том 1. - М.: Наука, 1990. - 784 с.
4. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004. - 608 с.

*Э.Р. Козай*

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

В соответствии с «Типовой учебной программой по дисциплине «Лексикология и фразеология современного русского языка (специальность 5В020500 – Филология: русская филология)», разработанной автором этой научно-методической статьи, для казахстанских вузов, студенты первого курса на занятиях по лексикологии знакомятся с темой «Лексическая омонимия» [1].

Университетский курс лексикологии современного русского языка предполагает изучение омонимии в теоретическом и практическом аспектах. Начинать изучение этой темы необходимо с уяснения отличий многозначного слова (полисеманта) от омонима, поскольку у них имеются общие черты. Оба имеют одну и ту же лексему (форму) и разные значения. Если значения полисеманта сохраняют связь между собой через выводимость вторичного значения из первичного (мотивированность), то у омонимов такой связи нет. Значения слов-омонимов выступают в качестве автономных, семантически не связанных между собой. Особенно наглядно это проявляется у гетерогенных омонимов, возникших в результате случайных совпадений написания и произношения слов в ходе заимствования из других языков. Например: *рейд*<sup>1</sup> (из англ. «нападение подвижных военных сил») – *рейд*<sup>2</sup> (из голландского «водное пространство»); *фокус*<sup>1</sup> (из латинского «точка

пересечения преломленных или отраженных лучей») – *фокус*<sup>2</sup> (из немецкого «трюк»); *нота*<sup>1</sup> (из латинского «дипломатическое письменное обращение одного правительства к другому») – *нота*<sup>2</sup> (из латинского «музыкальный знак»).

Сложнее дело обстоит с гомогенными омонимами, в частности, с теми, которые возникли в результате распада полисеманта, поскольку в этих случаях расхождение значений происходит в течение длительного времени и возможны разного рода переходные случаи. Такой распад обусловлен потерей связей между отдельными значениями когда-то многозначного слова.

Яркий тому пример слово «*перо*», которое в современном русском языке обозначает и «перо птицы» (перо павлина) и «приспособление для письма из металла» (писать пером) и квалифицируется как омонимы, но еще в XIX веке это было многозначное слово. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля зафиксированы следующие его значения: «1. Птичья одежда, вместо шерсти; 2. Писчее перо, обычно гусиное, с очинкой, а иногда деланное, стальное, золотое, с наваркой кончиков иридием; 3. Слог, способ или образ выражения на письме, способность выражать, сочинять...» [2, 101]. Утрата связи между двумя предметами реальной действительности – пером птицы и приспособлением для письма, сделанного из пера птицы – повлекла за собой утрату среднего члена полисеманта, что в результате привело к появлению омонимичных слов в современном русском языке. Носители языка до сих пор употребляют слово «*перо*» и словосочетание «*перочинный нож*», хотя уже давно никто не пишем гусиными перьями, а перочинным ножом делает всё, что угодно, кроме починки перьев.

Таким образом, важнейшим признаком «расщепления» значений многозначного слова и образования слов-омонимов является процесс утраты «семантического стержня», общих компонентов лексического значения.

С вопросом о гомогенных и гетерогенных омонимах тесно связан вопрос о путях появления омонимов в русском языке. Таким образом, в процессе освоения темы «Лексическая омонимия» студентам необходимо рассмотреть ряд вопросов. Во-первых, вопрос о понятии собственно лексической омонимии. Во-вторых, вопрос о типах смежных с омонимией явлений. В-третьих, вопрос о процессе возникновения омонимов в русском языке. В-четвертых, вопрос о способах разграничения омонимии и полисемии. В-пятых, вопрос об использовании омонимов в речи.

Следует отметить, что в учебной лингвистической литературе все эти вопросы достаточно подробно описаны в научных статьях, монографиях, энциклопедиях: В.И. Абаев [3], О.С. Ахманова [4], В.В. Виноградов [5], А.И. Головня [6], О.Н. Емельянов [7], Л.Л. Касаткин [8], Л.П. Крысин [9] и др. В рамках статьи мы не будем подробно останавливаться на всех вышеперечисленных вопросах. Рассмотрим вопрос о способах разграничения

омонимии и полисемии, поскольку именно он вызывает наибольшие затруднения у студентов бакалавриата.

Омонимия – один из способов выражения системных отношений в лексике. В одной из своих статей академик В.В. Виноградов отмечал, что в русском языкознании изучение проблемы омонимии было начато в XVII-XVIII веках в связи с серьезной работой по созданию толковых словарей, в частности, с работой над «Словарем Академии Российской», изданным в 1789-1794 годы. Составители словаря столкнулись с практической проблемой разграничения омонимии и полисемии, что и привело к интересу к этому явлению и его теоретическому изучению.

Омонимия – явление сложное и многогранное, оно связано с совпадением формы, совпадением написания и произношения. При систематизации омонимичных единиц исследователи отграничивают лексические омонимы от смежных единиц. Задачу такого разграничения поставил В.В. Виноградов в статье «Об омонимии и смежных явлениях» еще в шестидесятые годы XX века. Академик В.В. Виноградов исходил из того, что лексические омонимы – «это разные по своей семантической структуре, а иногда и по морфологическому составу, но тождественные по звуковому строю во всех формах слова» [5, 299]. Таким образом, лексическая омонимия представляет собой явление, при котором в русском языке обнаруживаются одинаково звучащие слова, не связанные между собой по значению. Например: *наряд*<sup>1</sup> (одежда) – *наряд*<sup>2</sup> (документ); *брак*<sup>1</sup> – (супружество) – *брак*<sup>2</sup> (некачественная продукция); *горн*<sup>1</sup> (плавильная печь) – *горн*<sup>2</sup> (музыкальный инструмент); *шпиц*<sup>1</sup> (шпиль здания, устар.) – *шпиц*<sup>2</sup> (порода собаки); *мандарин*<sup>1</sup> (цитрусовое дерево и его плод) – *мандарин*<sup>2</sup> (крупный чиновник в дореволюционном Китае).

На первый взгляд омонимы внешне совпадают с многозначными словами, но в действительности они существенно отличаются от них. Если при полисемии мы имеем дело с различными значениями одного и того же слова, причем значениями связанными между собой общим элементом смысла, то при омонимии мы сталкиваемся с разными словами, которые обозначают ни в чем не сходные и не связанные между собой явления действительности.

Например, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова выделяется шесть значений полисеманта «*ядро*»: «1. Внутренняя часть плода (ядро ореха); 2. Внутренняя, средняя, центральная часть чего-нибудь (ядро земли, ядро атома); 3. Важнейшая часть клетки животного или растительного организма (спец.) (ядро клетки); 4. Основная, главная часть коллектива, группы (перен.) (ядро класса); 5. Старинный орудийный снаряд в виде шара (пушечное ядро); 6. Большой металлический шар, служащий для спортивных упражнений в метании (толкание ядра)» [10, 794]. Все выделенные значения слова «ядро» связаны общей семьей «внутренняя, основная часть чего-либо», что и дает основание считать их значениями одного слова.

Значения слов-омонимов выступают в качестве автономных, не связанных между собой. Например: *бич*<sup>1</sup> (плеть) – *бич*<sup>2</sup> (опустившийся человек); *байка*<sup>1</sup> (вид хлопчатобумажной ткани) – *байка*<sup>2</sup> (рассказ); *губа*<sup>1</sup> (кожная складка, образующая край рта) – *губа*<sup>2</sup> (название морских заливов на севере России) – *губа*<sup>3</sup> (грибок на стволах деревьев) – *губа*<sup>4</sup> (то же, что гауптвахта (простореч.)).

Составители современных толковых словарей разграничивают многозначные слова и слова-омонимы. Полисеманты и омонимы по-разному представлены в лексикографических источниках. Значения полисеманта описываются в одной словарной статье, в отличие от омонимов, которые представлены в разных словарных статьях. Сравните, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова глагол «*строить*» имеет восемь значений, оформленных в единую словарную статью:

«Строить – 1. Создавать какое-нибудь сооружение, машину (строить дом, строить паровозы); 2. Созидать, создавать, организовывать (строить новую жизнь); 3. Мысленно создавать (строить планы); 4. Создавать, организовывать, основываясь на чем-либо (строить свою тактику); 5. Выражать, формулировать (строить мысль); 6. Вычерчивать на основании произведенных расчетов (спец.) (строить треугольник); 7. Делать что-нибудь (строить глазки); 8. Представлять, изображать себя кем-нибудь (разг., неодобр.) (строить из себя дурачка)» [10, 672]. В этом же словаре словарные статьи омонимичных слов представлены следующим образом:

«Маркиза<sup>1</sup> – жена или дочь маркиза».

«Маркиза<sup>2</sup> – наружный навес у окна для защиты от солнца» [10, 291].

Как было отмечено выше, исследование омонимии в теоретическом аспекте началось в связи с практической необходимостью разграничения омонимии и полисемии при составлении толковых словарей. Следует отметить, что в большинстве толковых словарей XIX века критериев последовательного и строгого разграничения омонимов и многозначных слов не существовало, в большинстве случаев составители словаря опирались на свою языковую интуицию. Только в середине XX века учеными были сформулированы критерии разграничения полисемии и омонимии и предложен ряд методов, используя которые можно было бы разграничить многозначность и омонимию. Перечислим и охарактеризуем эти критерии и опишем методы разграничения полисемии и омонимии.

*Историко-этимологический (генетический) метод разграничения полисемии и омонимии.* Суть этого метода заключается в выявлении родственных связей или их отсутствия в происхождении слов. В случае если значения слов связаны общим происхождением, то речь идет, скорее всего, о полисеманте, в случае, если значения слов разные по происхождению, об омонимах. Проверка происхождения слова осуществляется по этимологическим словарям. Например: *имя*<sup>1</sup> (человека, рус.) – *имя*<sup>2</sup> (существительное (грамматическое), калька лат. *nomen*); *кошка*<sup>1</sup> (животное,

рус.) – *кошка*<sup>2</sup> (песчаная мель, коми); *кукушка*<sup>1</sup> (название птицы, рус.) – *кукушка*<sup>2</sup> (вид экипажа, карета с козлами сзади, франц.).

*Семантический способ разграничения полисемии и омонимии* сводится к тому, что значения слов-омонимов взаимно исключают друг друга, а значения многозначного слова образуют одну смысловую структуру, сохраняя семантическую близость. Например, между названием птицы «кукушка» и видом экипажа «кукушка» нет ничего общего в семантическом плане, следовательно, эти слова необходимо рассматривать как омонимы.

*Словообразовательный способ разграничения полисемии и омонимии* сводится к осознанию неидентичности словоизменительных парадигм слов-омонимов. Одним из первых этот критерий предложил А.И. Смирницкий в статье «Лексическое и грамматическое в слове» [11]. В пользу использования этого критерия выступал и другой лингвист – Л.А. Новиков [12]. Они считали, что омонимы имеют разные словообразовательные дериваты и различаются синтаксической и лексической сочетаемостью. Значения многозначного слова имеют одинаковые словообразовательные дериваты и идентичны с точки зрения синтаксических связей. Словообразовательный критерий состоит в подборе однокоренных слов и сравнении словообразовательных цепочек.

Как уже отмечалось выше, слова-омонимы имеют различные словообразовательные ряды, в них отсутствуют общие члены. У многозначных слов в рядах обязательно есть одинаковые или близкие члены. Сравним ряды слов-омонимов и их дериваты: *вал*<sup>1</sup> (насыпь, гряда): валик, валище, обваловать и *вал*<sup>2</sup> (стержень, часть механизма): валок, валковый, валец, вальцовый, вальцевать, вальцевание, вальцовка, вальцовочный, вальцовщик, вальцовщица и *вал*<sup>3</sup> (общая стоимость продукции): валовой.

Или другие примеры омонимов: *вид*<sup>1</sup> (внешность): видок, видик и *вид*<sup>2</sup> (тип, подразделение): видовой, внутривидовой, межвидовой, подвид, подвидовой. *Гипербола*<sup>1</sup> (преувеличение): гиперболично, гиперболический, гиперболичность, гиперболизировать и *гипербола*<sup>2</sup> (кривая линия): гиперболоид, гиперболоидный, гиперболический. *Зреть*<sup>1</sup> (смотреть): зрение, зрелище, зрячий, обозреть, узреть и *зреть*<sup>2</sup> (поспевать): зрелый, вызреть, дозреть, перезреть, созреть.

Если при сравнении словообразовательных рядов не обнаруживается одинаковых членов, следовательно, рассматриваемые слова являются омонимами. В примере *худой*<sup>1</sup> (тощий) и *худой*<sup>2</sup> (плохой) у первого слова производные слова: *худоба, похудеть, худющий, худенький*; у второго слова: *ухудшить, ухудшение*. Эти факты свидетельствуют о семантическом обособлении этих слов. У этих слов, кстати, и различное формообразование: *худой – худее, худой – хуже*.

*При синтаксическом (синтагматическом) методе* анализируется синтагматика слов, выявляются и сопоставляются валентностные связи слов. Например: *вал*<sup>1</sup> (насыпь): *вал насыпать, глиняный вал* и *вал*<sup>2</sup> (стержень):

запустить вал, вал сломался, вал работает и вал<sup>3</sup> (общая стоимость продукции): ценовой вал.

Или другие примеры: вид<sup>1</sup> (внешность): внешний вид, лохматый вид и вид<sup>2</sup> (тип): виды насекомых, виды метафоры.

Если значения анализируемых слов имеют одинаковую или сходную сочетаемость, то это свидетельство многозначности, в случае если сочетаемость различная, то это омонимия.

Вариантом синтагматического метода может быть прием, предложенный Д.Н. Шмелевым. Он заключается в разграничении полисемантов и омонимов с помощью помещения их в разные контексты. Д.Н. Шмелев видел качественную разницу в контекстах, в которых встречаются омонимы и могозначные слова [13]. Сравнение контекстов позволяет маркировать те или иные значения в качестве омонимов или полисемантов. Например: брак<sup>1</sup> (супружество): законный брак, вступить в брак и брак<sup>2</sup> (некачественная продукция): увезти брак со склада, вернуть брак на завод.

Разная степень морфемной членимости, по мнению Л.А. Новикова, однозначно свидетельствует о факте омонимии. Она связана с неодинаковой морфологической мотивированностью построения омонимически противопоставляемых слов. Этот критерий подробно описан в его статье «К проблеме омонимии», опубликованной в «Лексикографическом сборнике» [12]. Например: пол-к-а<sup>1</sup> (от «полоть») и полк-а<sup>2</sup> (предмет мебели); многозначный<sup>1</sup> (имеющий несколько значений, т.е. от «значение») – многозначный<sup>2</sup> (включающий несколько знаков, т.е. от «знак»); полька<sup>1</sup> (жен. р., т.е. от «поляк») – полька<sup>2</sup> (танец).

Наблюдаются случаи, когда слова-омонимы восходят к одной и той же словообразовательной модели, но при этом семантическая и морфологическая связь с производящей основой является разной. Например: выправить<sup>1</sup> (гранки) – выправить<sup>2</sup> (паспорт); донести<sup>1</sup> (сделать донос) – донести<sup>2</sup> (суп принести); отбывать<sup>1</sup> (наказание) – отбывать<sup>2</sup> (уезжать).

Метод подстановки синонимов/ антонимов. Этот метод был предложен российским ученым Е.М. Галкиной-Федорук в статье «К вопросу об омонимии в русском языке», опубликованной в журнале «Русский язык в школе» [14]. Суть этого метода состоит в следующем: если синонимические ряды и антонимические пары совпадают, то перед нами значения одного слова, если различаются – то перед нами слова-омонимы. Например: жать<sup>1</sup> (руку): сжать, сжимать и жать<sup>2</sup> (зерно): дожинать, собирать. Зреть<sup>1</sup> (смотреть): взирать, обозревать, смотреть и зреть<sup>2</sup> (созревать): вызреть, дозреть, созреть. Стегать<sup>1</sup> (хлестать): отстегать, постегать, исстегать и стегать<sup>2</sup> (прошивать): выстегать, достегать, перестегать, простегать, расстегать.

Метод «семантического поля» и критерий отнесенности слова к разным объектам действительности. Российская исследовательница А.А. Уфимцева считает, что «судьбу омонимов» решают называемые ими разные

предметы, реалии действительности, например: *перо*<sup>1</sup> (птичье) – *перо*<sup>2</sup> (стальное); *фрукт*<sup>1</sup> (плод) – *фрукт*<sup>2</sup> (человек, разг., неодобр.).

*Перевод слов на другие языки.* Суть этого критерия сводится к тому, что если два значения переводятся одним словом иностранного языка, то перед нами многозначное слово, если разными – омонимы. О.С. Ахманова – составитель «Словаря омонимов русского языка» [15] применяет этот метод. Чтобы дать представление о значении рассматриваемых русских омонимов, она переводит их на английский язык. Например: *апорт*<sup>1</sup> (сорт яблок, от обл. рус «опорт», англ. *oport* – «apples») – *апорт*<sup>2</sup> (междометие: приказание, обращение к собаке, от франц. «apporte»); *бабочка*<sup>1</sup> (прост. ласково к «баба», англ. «merry») *lassie* – *бабочка*<sup>2</sup> (насекомое, англ. «butterfly»); *байка*<sup>1</sup> – (вид материала, польск. «bajka, flannelette») – *байка*<sup>2</sup> (прост. «сказка, невероятная история», англ. «fairy-tale»).

Ученые-филологи, а вслед за ними лексикографы и методисты полагают, что при разграничении омонимии и полисемии следует применять комбинированный подход, который заключается в использовании нескольких методов, нескольких критериев одновременно, поскольку ни один из рассмотренных выше критериев не может со стопроцентной достоверностью быть применим ко всем фактам языка. Профессор Л.А. Новиков не единожды писал о необходимости применения именно комплексного подхода к решению вопроса о разграничении полисемии и омонимии [16, 212-213].

Успешное усвоение теоретического материала, связанного с пониманием сути критериев разграничения полисемии и омонимии, умение применять эти критерии и на практике, в процессе лексико-семантического анализа слова, сократит количество ошибок при разграничении полисемии и омонимии. Это, в свою очередь, будет способствовать решению задачи повышения качества подготовки квалифицированных филологов.

#### *Литература*

1. Когай Э.Р. Типовая учебная программа по дисциплине «LFSRYa 2206 Лексикология и фразеология современного русского языка (специальность 5B020500 – Филология: русская филология). – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 11 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, том 3, 1980. – 555 с.
3. Абаев В.И. О подаче омонимов в словаре // Вопросы языкознания. – 1957. – №3 – С. 31-43.
4. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1957. – 296 с.
5. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях // Вопросы языкознания. – 1960. – №5. – С. 3-17.
6. Головня А.И. Омонимия как системная категория языка. – Минск: БГУ, 2007. – 132 с.
7. Емельянова О.Н. Омонимия и смежные явления / Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 390-392.
8. Касаткин Л.Л. Омонимы / Краткий справочник по современному русскому языку. Под ред. Л.Л. Касаткина, Е.В. Клобукова, П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.



9. Крысин Л.П. Омонимы / Энциклопедический словарь юного лингвиста. Сост. М.В. Панов. Отв. ред. Е.А. Земская, Л.П. Крысин. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 287-288.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
11. Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое в слове // Вопросы грамматического строя – М.: АН ССР, 1955. – С.11-53.
12. Новиков Л.А. К проблеме омонимии // Лексикографический сборник – 1960. – Выпуск 4. – С. 93-102.
13. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М.: Наука, 1973. – 280 с.
14. Галкина-Федорук Е.М. К вопросу об омонимах в русском языке // Русский язык в школе. – 1954. – №3. – С. 14-19.
15. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 448 с.
16. Новиков Л.А. Семантика русского языка. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.

**С.О.Муминов**

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **КАТЕГОРИЯ КОМИЧЕСКОГО В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

Категория комического играет большую роль в литературном развитии учащихся. В процессе изучения комического у учащихся формируются прочные навыки анализа сатирических произведений.

Комическое представляет собой сложное явление, поэтому для целей учебного анализа следует разработать систему приемов и средств смешного.

Учителя-словесники могут использовать на уроках труды ученых, посвященных комическому.

Так, Д.С. Лихачев и А.М. Панченко дали глубокий анализ феномена комического в древнерусской культуре [1].

В книге Б. Дземидока [2] глубоко и обстоятельно охарактеризованы различные концепции смешного в философии, эстетике и литературоведении европейских стран. Исследователь рассматривает основные формы комического. Он определяет сущность комического с опорой на анализ разнообразных видов и форм его проявления.

М.М. Бахтин также внес выдающийся вклад в изучение комизма своей книгой «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» [3]. В этой книге представлено большое количество исторических, историко-литературных, а также теоретических сведений о комическом.

Особенное значение для литературного развития учащихся имеет книга выдающегося филолога В.Я. Проппа «Проблемы комизма и смеха» [4].

Рекомендуем учителям именно эту книгу, так как в ней содержится чрезвычайно интересный материал, который можно с большой пользой использовать на уроках изучения комических произведений.

При разработке различных подвидов комического необходимо прежде всего опираться на тексты художественных произведений Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова и Н.В. Гоголя. На основе анализа комического в пьесах «Бригадир», «Недоросль», «Горе от ума» и в поэме «Мертвые души» предлагаем разработать детализированную классификацию приемов смешного, использование которой необходимо для литературного развития учащихся.

Поскольку смешное на уроках будет преимущественно изучаться в рамках литературного сатирического произведения, предлагаем разграничивать комические приемы, направленные на создание характеров действующих лиц, от средств комического, привлеченных для интерьерных, шире – не персонажных описаний. Предлагаем использовать в качестве рабочих термины, отражающие это обстоятельство: персонажная и сюжетная комика.

Персонажная комика распространяется на те комические средства, которые создают эффект комизма характеров высмеиваемых персонажей. Составляющими компонентами персонажной комики являются: 1) речевая комика, 2) комизм имени и фамилии, 3) комизм внешности, 4) комизм внутреннего состояния персонажей.

В свою очередь, эти основные четыре группы комических средств, создающих комизм характеров действующих лиц, можно подразделить на более частные элементы.

Речевая комика – явление многогранное. Средства достижения комического эффекта на уровне речи смешных персонажей многочисленны. Функция речевой комики заключается в снижении образа высмеиваемых персонажей. Комизм речи достигается присутствием в ней каламбуров, иронии, алогизмов, канцеляритов, вульгаризмов, чрезмерного количества междометий. Злоупотребление книжной лексикой и архаизмами в речи персонажей способно также вызвать комический эффект.

В.Я. Пропп выделяет алогизм в качестве самостоятельного подвида комического. С этим трудно согласиться, так как алогизм есть, как правило, факт речевой комики. Алогизм – это свидетельство умственной и речевой беспомощности литературных персонажей.

Эффект комизма достигается также злоупотреблением книжной лексикой. В этих явлениях речевой комики отчетливо присутствует негативная оценка писателем персонажей, практикующих подобное речевое уродство. Речевая нелепость, речевое уродство, причудливая затейливость речи многое говорят о тех, кто продуцирует речевые искажения.

Речевая комика может также создаваться комизмом не только лексических средств, но и предложений. Так, речь ограниченного и

невежественного персонажа может состоять из коротких примитивных предложений, свидетельствующих о его речевой беспомощности.

Бессодержательность речи – это также один из источников создания комизма речи. Канцелярский синтаксис, вернее, пародия на него – излюбленный прием писателей-сатириков, к которому они прибегают, создавая комизм речи своих персонажей.

Комизм имени и фамилии – это еще один источник создания персонажной комедии. Развернутая классификация комизма имени и фамилии, данная в книге В.Я. Проппа, находит свое подтверждение в сатирических произведениях. Поэтому считаем нужным использовать ее для целей школьного анализа.

Вот какие виды комических имен наметил В.Я. Пропп. Исследователь обращает внимание на фамилии с явным их комизмом (Вральман), на фамилии, где комизм приглушен (имя героини повести «Нос» Пелагеи Григорьевны Подточиной).

Смешно бывает, когда отрицательный персонаж наделен «положительной» фамилией (в «Игроках» шулер имеет фамилию Утешительный).

Следующий вид комических имен основан на уподоблении их владельцев животными, пищевым блюдам, ягодам и вещам (Собакевич, Земляника, Коробочка).

Комизм некоторых имен достигается скоплением одинаковых звуков, особенно согласных (Акакий Акакиевич Башмачкин). Сдвоенные персонажи имеют почти одинаковые фамилии либо имена и отчества (Добчинский и Бобчинский, Кифа Мокиевич и Мокий Кифович).

И наконец, комизм имени может подчеркиваться сочетанием иностранных или редких русских имен (Пифагор Пифагорович Чертокуцкий в «Коляске» Гоголя и Макдональд Карлович в «Мертвых душах»).

Познакомить учащихся с этим материалом имеет смысл, так как «говорящие» имя и фамилия являются дополнительными стилистическими средствами, раскрывающими характеристику владельца имени и фамилии.

Внутреннее состояние персонажей также может вызвать смех у читателей. Комизм внутреннего состояния, внутреннего мира литературных героев – третий (наряду с речью и смешными фамилиями и именами) источник создания персонажной комедии.

«Внутренняя» комедия мотивирует нелепые действия и поступки персонажей, ярко характеризует их душевное состояние. Комизм беспочвенной мечты, утопических планов, причудливого сна, непонимания одним мысли другого – вот составные части комизма внутреннего состояния.

В произведениях писателей-сатириков комизм нелепой мечты – излюбленное художественное средство. Комична мечта Скотинина, одного из действующих лиц в комедии «Недоросль», о разведении крупных свиней. Комизм планов, преследующих нечистоплотные цели, которые затем терпят

крах, вызывает улыбку читателей. Так, смешно крушение планов Простаковой устроить брак Митрофанушки с Софьей.

Непонимание одного комического персонажа другим тоже зачастую бывает смешным. Комично непонимание Бригадиршей того, что Советник ухаживает за ней.

Чтение комических персонажей ярко характеризует их внутренний мир. Любимой книгой Бригадира является военный устав, а Советник читает только «Уложение и указы», Бригадирша же предлагает читать ее «расходные тетрадки».

Писатели-сатирики нередко наделяют своих отрицательных персонажей смешной внешностью. Комизм внешности персонажей органично дополняет их внутренний мир или акцентирует его какие-то существенные стороны.

Смешное сходство или смешное различие персонажей, комизм их одежды и жестов, комика их лиц или несуразность фигуры осмеиваемого героя, сравнение его с животным или даже с предметом – все это может придавать внешности действующего лица ярко выраженный комизм.

Но необходимо подвести учащихся к ясному пониманию того, что не сам по себе недостаток внешности человека вызывает улыбку, а только такой элемент художественного портрета, который подчеркивает отрицательные качества литературного персонажа.

Примеров нарочитого сходства отрицательных персонажей, сочетающегося одновременно с несходством, в художественной литературе достаточно. Хрестоматийный пример – Бобчинский и Добчинский.

Скрытое или явное сходство может распространяться не только на двух персонажей, но и на нескольких. Могут повторяться и действия персонажей. «Так как четырехкратное повторение или сходство превратилось бы уже в чистый схематизм и этим уничтожило бы характер комизма, такие персонажи проявляют свой комизм в одновременных действиях», – пишет В.Я.Пропп [4, 41].

В качестве примера В.Я. Пропп приводит одновременные действия шести дочерей князя Тугоуховского в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», которые все вместе набрасываются на Репетилова, когда он не верит, что Чацкий сошел с ума.

Комический эффект сдвоенных персонажей или одновременного действия нескольких персонажей разрушает то, что должно быть индивидуальным, неповторимым. «Любое повторение любого духовного акта лишает этот акт его творческого или вообще значительного характера, снижает его значение и тем самым может сделать его смешным» [4, 42].

Нарочитое внутреннее и внешнее сходство двух высмеиваемых персонажей способно вызвать еще больший комический эффект.

Д.И. Фонвизин часто сравнивал своих отрицательных персонажей с животными с целью комического раскрытия низменной сущности их внутреннего мира. В комедии «Недоросль» Скотинин и Митрофан

сравниваются со свиньями, а Простакова – с собакой. Очевидно, что драматург подобным образом выразил свое отрицательное отношение к тем негативным качествам, которые он отразил в перечисленных образах.

Сравнение персонажей с вещами (предметами) обладает значительными сатирическими возможностями в творчестве А.С. Грибоедова и Н.В. Гоголя. Прием «человек – вещь» выступает дополнительным сатирическим средством, подчеркивающим определенные черты характера персонажа.

Так, в комедии «Горе от ума» Скалозуб получает от Лизы меткую сатирическую оценку – «золотой мешок». Чацкий язвительно сравнивает его с хрипучим фаготом. Обе иронические оценки, естественно, снижают образ Скалозуба.

Но содержание приема «человек – вещь» не ограничивается забавным внешним или внутренним совпадением персонажа с вещью. Очевидно, что сравнение человека с вещью имеет острую сатирическую направленность. В этих двух случаях человек и вещь уравниваются, такое сравнение низводит человека до уровня вещи, предмета.

Персонажная комика не единственная форма художественного проявления комического в рамках литературного произведения.

Сюжетная комика – вторая основная форма художественно-эстетического выражения смешного в произведении. Комизм на уровне сюжета реализуется в основном в ходе развития действия художественного произведения.

Отрицательные персонажи, вступающие в отношения друг с другом или положительными героями, создают комическую ситуацию. В ходе развития комической ситуации негативные качества высмеиваемых лиц выступают ярким источником создания эффекта смешного. Комизм ситуации обнаруживается в драках, ссорах, скандалах, недоразумениях, в посрамлении воли отрицательных персонажей, поведении их за столом и т.д.

Динамизм комизма ситуации в сочетании со статикой персонажной комики необходим для разнообразия средств смешного в художественной литературе. Особое значение приобретает комизм ситуации в комедии, в которой практически отсутствуют портретные зарисовки. Отсутствие комизма внешности замещается комическими эпизодами, сценками.

Сатирики высмеивают не только отдельные пороки, но и явления своего времени. Предлагаем рабочий термин – *комизм времени*. Вспомним сатирические инвективы Стародума в адрес времени правления Екатерины II или язвительную критику Чацким современных ему нравов.

Выше была предпринята попытка классифицировать наиболее распространенные в творчестве Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова и Н.В. Гоголя приемы и средства создания комического эффекта. Представления учащихся о комическом, его элементах позволяют им глубоко понять сатирические произведения, разбираться в их поэтике и проблематике.

Процесс формирования понятия о комическом будет успешным при условии создания для целей школьного анализа классификации частных источников комического эффекта, которая должна отражать различные уровни смехового мира изучаемых произведений, специфическую логику и художественно-содержательные принципы смешного.

Положительный результат формирования понятия о комическом достигается при условии, если изучаемый объект – литературное произведение с ярко выраженным комическим началом, – рассматривается на уроке как эстетический феномен, что является важным фактором успешного литературно-художественного развития учащихся.

Формирование понятия о комическом возможно лишь в процессе систематического, поэтапного овладения учащимися комплексом частных аналитических умений (умения выделить в произведении конкретный источник комического эффекта, умения объяснить содержание конкретного источника комического эффекта, умения разъяснить функцию комического в произведении в целом, умения определить авторскую позицию с опорой на анализ комического, умения обосновать жанровое содержание произведения с ярко выраженным комическим началом, постепенного увеличения объема перечисленных умений).

*Литература*

1. Лихачев Д.С., Панченко А.М. «Смеховой мир» Древней Руси. – Л.: Изд-во Наука, Ленингр. отд., 1976. – 204 с.
2. Дземидок Б. О комическом. – М.: Прогресс, 1974. – 224 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
4. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М.: Искусство, 1976. – 183 с.

***В.П. Синячкин***  
*Российский университет  
дружбы народов (Россия)*

## **КАК РУСИСТ РУСИСТАМ: КОРОТКО О ВАЖНОМ (К ВОПРОСУ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ)**

### **Введение. Постановка проблемы.**

После введения ЕГЭ в Российской Федерации, принятия нормативных документов, оценивающих эффективность работы школьных учреждений по результатам ЕГЭ, учителя стали уделять особое внимание на подготовку своих учеников к сдаче именно этих тестов, забыв, что практическая грамотность – основная цель учителя, преподающего предмет «Русский язык».

Данный предмет большинство старших школьников называют скучным и непонятным. А их практическая грамотность катастрофически ухудшается.

### **Материалы и методы.**

В данном исследовании мы использовали метод сравнения подачи орфографических правил русского языка, изложенных в различных учебниках, пособиях по русскому языку. А в качестве материалов использовали результаты теста по русской орфографии, проводимого в Российском университете дружбы народов среди студентов первого курса, поступивших в университет в 2017 году.

**Обсуждение.** Мониторинг практической грамотности, который мы проводим ежегодно для студентов первого курса показывает, что практическая грамотность с каждым годом ухудшается. Студенты великолепно отвечают на теоретические вопросы, однако большинство из них не могут написать тест по орфографии, в который включена программа по русской орфографии за 7 класс общеобразовательной школы.

Задания, подобные этим: «Выучи правило и примени его», «Разбери предложение» не дают нам желаемых результатов. Описательный характер правил русской орфографии, применяемый в базовых учебниках сложен терминологически, порою противоречит системному подходу к языку. Учащийся без проблем может ответить на вопрос: «Что такое имя существительное», но в это же время он абсолютно не может ответить на вопрос: «Что такое часть речи». Заучивание наизусть правил учебника без малейшего понимания того, что происходит на самом деле, стало традицией в обучении русскому языку в школе.

***Как можно обучать разбору предложения, если мы не учим учащихся его собирать?***

Это сопоставимо с тем, что учителя русского языка попросят первоначально разобрать компьютер, а потом попросят его собрать.

Зачастую правила русской орфографии противоречат элементарной логике.

Например, в книге И. Голуб «Уроки русской орфографии. О сложном просто и легко» правило «О / Ё после шипящих» написано на двух страницах.

Особенно «просто и легко» ученику 5 класса читать текст следующего содержания: «В словах типа *тушенка*, *сгущенка* в суффиксах пишется *ё*, так как они образованы от отглагольных прилагательных – тушеное (мясо), сгущенное (молоко) путем присоединения к основе прилагательного суффикса –к –» (1, 121).

Возникает логический вопрос: ***А почему в отглагольном прилагательном «тушенный» надо писать букву «ё»?*** При этом понятие отглагольное прилагательное вводится в 6-7 классах (в зависимости от программы).

Или вот другой пассаж: «Причастие обозначает действие в виде признака предмета, поэтому оно обладает признаками прилагательного» (1, стр. 24). Следуя этой логике, прилагательное ***жареный*** ничем не отличается от причастия ***жаренный***.

Особое внимание надо обратить на объяснение падежных окончаний существительных (1, 37). Таким образом, автор книги предлагает первоначально выучить стишок, который предлагает методист, затем описывает правило опять же на двух страницах и предлагает выучить все это наизусть.

Порочная практика заучивания чревата отнюдь не позитивными последствиями. Она приводит к «стиранию» из долговременной памяти полученной информации: какое-то время оперативная память способна удерживать информацию, но потом все забывается. Ведь учащийся еще изучает другие предметы, включая иностранные языки, где ему приходится тоже все учить наизусть.

Мы забываем о том, что как минимум до 10 класса ребенок пытается определиться в выборе своей будущей профессии, специальности. А правила описаны так, что порою сами филологи не могут разобраться в них. Все это приводит к тому, что родной язык становится непонятным, в лучшем случае, а у большинства опрошенных учащихся он становится самым нелюбимым предметом. Вместо того, чтобы развивать языковое мышление ребенка, мы делаем все возможное для того, чтобы его запутать и перегрузить.

Теория языка начинается уже в начальной школе, когда у ребенка небольшой словарный запас, а мы уже требуем от него использовать и понимать такие термины, как «подлежащее, сказуемое» и т.п.

В 5 классе мы заставляем их делать фонетический разбор слов, при этом сам подход к редуцированным гласным не выдерживает никакой критики.

Необходимо вплоть до 8 класса учить ребенка базовым знаниям, при помощи которых он без проблем смог бы правильно писать слова, расставлять знаки препинания. Необходимо использовать не правила, а *логические шаги*, которые показали бы ему технологию создания и использования орфограмм и пунктограмм.

Приведем пример из интерактивного учебника с портала [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)

**Правописание слов, начинающихся с ПОЛ- и ПОЛУ-** Для того чтобы безошибочно писать такие слова, необходимо запомнить, что **ПОЛ-** пишется слитно, через дефис или отдельно в зависимости от того, какая буква следует дальше, а **ПОЛУ-** пишется слитно всегда.

**Запомните примеры и объяснения: ПОЛЧЕТВЕРТИ – ПОЛ-** пишется слитно, так как далее следует согласная. **ПОЛ-УРОКА – ПОЛ-** пишется через дефис, так как далее следует гласная. **ПОЛ-ЛЕКЦИИ – ПОЛ-** пишется через дефис, так как далее следует буква Л. **ПОЛ УЧЕБНОГО ГОДА – ПОЛ** пишется отдельно, так как он не относится к следующему слову. **ПОЛУГОДИЕ – ПОЛУ** всегда пишется слитно.



В самом начале обратим внимание на ошибку: «Пол пишется слитно, раздельно или через дефис в зависимости от того, какая буква следует дальше». Разве такое объяснение может относиться к примеру «*пол учебного года*», где уже дается объяснение другое: «*пишется раздельно, так как он (что он?) не относится к следующему слову*».

Если у ребенка возникнет абсолютно правомерный вопрос: «А почему слитно, а не раздельно надо писать полдеревни?», данное правило на него не ответит.

Давайте попробуем объяснить это правило с использованием *логических шагов*.

1. Вопрос: Какой частью слова является *пол* ?  
2. Ответ: *Пол* – это корень (хотя в некоторых учебниках *пол* называют приставкой).

3. Постановка логического вопроса: Если один корень присоединим к другому корню, получим сложное слово, типа *самолет* (писали ли вы *самолет* раздельно?). Но здесь есть соединительная гласная, скажете вы. Да, и такая же соединительная гласная есть у корня *полу*. Вот почему *полу* всегда пишется слитно.

4. И даже если это «приставка» – закономерный вопрос: Можно ли приставку писать раздельно? Хотя это неправильное определение морфемы *ПОЛ*.

5. Вывод, касающийся морфемы *ПОЛ*: Корень *пол* тоже всегда пишется слитно. Однако при определенных ситуациях мы не можем соединить последнюю и первую буквы корней. Раздельно писать нельзя, поэтому нас выручает дефис, который тоже показывает на единство слова. А дальше объясним, в каких ситуациях это происходит.

Это и есть та самая технология, знание которой приведет нас к здравому суждению, и мы сами сможем сформулировать правило.

#### **Вместо Заключения.**

В 2009 году в Российском университете дружбы народов вышел учебник «Русский язык. Базовый курс» Брагина М.А., Синячкин В.П., где все правила русской орфографии и пунктуации были переложены в *логические шаги*, позволяющие ответить на вопрос: «Почему надо писать так и не иначе?» Конечно же, наверное, и в нем есть недоработки. Поэтому настало время честно обсудить все эти недоразумения, происходящие в методике преподавания русского языка в школе. Разобраться в целесообразности подачи теоретически сложного материала в младших классах. Разработать последовательность и системность материала, сделать подборку интересных текстов и обучающих диктантов, ввести помимо орфографии и пунктуации аспекты языка, которые были бы интересны нашим детям и привили любовь к своему родному языку.

Задача преподавателя, как можно понятнее, объяснить ребенку материал с целью его дальнейшего функционирования в письменной речи, сформировать навыки, которые у него останутся навсегда. При постоянном

заучивании наизусть этого нам сделать не удастся.

*Литература*

1. Голуб И. Уроки русской орфографии. О сложном просто и легко. М.: Логос. 2002.
2. Брагина М.А., Синячкин В.П. Русский язык, Базовый курс. 7-е переиздание. М.: Изд-во РУДН. 2017.
3. Электронный ресурс ГРАМОТА. РУ. Режим доступа: [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru) (Дата обращения: 21 января 2018).

## **ТВОРЧЕСТВО И. ЩЕГОЛИХИНА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Творческая деятельность писателя И. Щеголихина отличается долголетием, а его опыт как художника слова насчитывает более пятидесяти лет. Литературный дебют И. Щеголихина состоялся в 1954 году, а своё последнее произведение «Дневник писателя» он закончил незадолго до ухода из жизни, в 2007 году. За полувековой период повествовательная проза писателя эволюционировала от историко-революционных повестей и романов на современную тематику к произведениям автобиографического содержания. При этом эволюционная траектория взглядов писателя и их «взросление», связанное с изменением художественного сознания, были направлены в жанровом отношении от исторического романа к автобиографическому.

Иван Павлович Щеголихин родился в 1927 году в селе Ново-Троицкое Карабалыкского района Кустанайской области. Учился в Военном авиационном училище, окончил медицинский институт в Алма-Ате. Учился на заочном отделении Литературного института им. А.М.Горького. С 1957 по 1976 годы работал в журнале «Простор» заведующим отделом документальной прозы. Проза Ивана Павловича началась с рассказа «Дочь профессора» (1954) в возрасте 27-ми лет и романа «Снега метельные» (1960-61). Первый рассказ помог выпускнику Алматинского медицинского института окончательно определиться с призванием писателя.

В дальнейшем И. Щеголихин закрепил свой выбор тем, что, получив «профильное» образование в Литературном институте, стал отдельными изданиями выпускать книги. С 1958 по 1974 годы увидели свет «В одном институте» (рассказы и повести), «Седое поле» (повесть и рассказы), «И снова утро» (роман, повесть и рассказы), «Храни огонь» (повесть и рассказы), «Машина бремени» (повесть), «Назаров» (повести), «Пятый угол» (повести).

Литературный критик К. Кешин в статье «Подвижник слова», размышляя об особенностях прозы, пишет, что «первый роман решительно подтвердил точную профессиональную ориентацию человека, сменившего стетоскоп на пишущую машинку» [1, 5]. В 1977 году вышло четвёртое издание первого романа И. Щеголихина «Снега метельные», который был опубликован также за рубежом в переводах на польский и болгарский языки [2, 271].

Кроме перечисленных произведений писателем были написаны «Бремя выбора», «Слишком доброе сердце», «Шальная неделя», «Старая проза», «Другие зори», «День Лазаря», «Жёлтое колесо», «Дефицит», «Должностные

лица», «Не жалею, не зову, не плачу», «Хочу вечности», «Выхожу один я на дорогу», «Холодный ключ забвенья», «Дневник писателя». По словам К. Кешина, читатели, однажды открыв тот или иной рассказ Ивана Павловича, в дальнейшем стараются не пропускать его новых произведений, да и к прежним не пропадает интерес [1, 5].

В романе «Дневник писателя» И. Щеголихин с предельной откровенностью пишет о своём отношении к народу, стране, в которой живёт и которая вдохновляет его.

*«Почему я не уехал? Печатался в Москве, меня там знали и приглашали. Нет, остался. По одной простой причине. Я твёрдо знаю – хорошему писателю ничто не может помешать в творчестве. Ни время, ни место, ни окружение. Так же, как и плохому, ничто не может помочь – точка. Трудные времена проходят. Сильные люди остаются.*

*Великое долготерпение, жертвенность казахского народа должны быть поняты и вознаграждены. Все наши здесь приют должны пойти навстречу казахам – в знак благодарности за прошлое. Пойти навстречу в знак солидарности – ради будущего»* [3, 75].

В последние двадцать лет И. Щеголихин плодотворно работал в жанрах романа и повести, имеющих ярко выраженный автобиографический характер: «Не жалею, не зову, не плачу...» (1987-1989), «Любовь к дальнему» (1996), «Мир вам, тревоги прошлых лет» (2003), «Выхожу один я на дорогу» (1996-2004), «Холодный ключ забвенья» (2001), «Дневник писателя» (2009).

Жанр последнего произведения И.П. Щеголихина определен в самой заглавии – «Дневник писателя». Писатель вновь возвращается к истокам своей трагедии, стремясь охватить рамками «Дневника» всё созданное им. Соединение биографического и художественного начала дневника создаёт особую ситуацию, когда проявляется способность текста к аутобиографизации его автора, так как дневник не просто воспроизводит жизнь, а конструирует и реконструирует её под определённым углом зрения.

Документальной прозе 2000-х «свойственна “жанровая контаминация”, – пишет З. Поляк, – синтез исторической и природоведческой прозы, дневниковая повесть-эссе, роман-эссе, “неформальное литературоведение” и др., когда автор не стремится к сохранению “чистоты жанра”, а, наоборот, использует в одном произведении возможности многих разновидностей художественной документалистики» [4].

В жанрово-стилевом плане каждый художник находит свою форму, чтобы полнее выразиться, так как форму изменяет только само содержание. По мнению О. Сулейменова, чувство формы – явление развитой письменной литературы, им обладают настоящие художники слова, умеющие выдавать максимум художественной информации при минимуме лексических средств. И. Щеголихин относится к таким писателям, ещё в конце 80-х годов О.

Сулейменов, сетуя, что мало знает казахский читатель о романах Ивана Щеголихина, называл его одним из лучших писателей республики [5, 30].

Автобиографические произведения И. Щеголихина, особенно последних лет, включая и «Дневник писателя», представляют собой разные формы «экстравертного» дневника. Щеголихин-автор наблюдает, размышляет над увиденным и услышанным, анализирует ситуацию. Весьма интересна его позиция в вопросе о языке, в которой он также проявляет себя как оригинальная творческая личность. В «Дневнике» он пишет: «Важно знание языка. Посмотрите, как радуются казахи, когда кто-то другой национальности знает язык, буквально озаряются. И сами с лёгкостью говорят на русском. Просто удивительная способность к языкам. А вот русские не могут выучить язык, по себе знаю. Язык становится камнем преткновения. Без перевода с языка на язык – с казахского на русский и наоборот – в делопроизводстве нельзя. И Президент это понимает, об этом говорит» [3, 78].

И. Щеголихин как творческая личность и как гражданин своей страны чутко улавливает изменения, которые происходили в жизни, и обобщает прошедшее и настоящее. Т.П. Левченко после прочтения книги «Холодный ключ забвенья» написала автору: «...ваши встречи с писателями-классиками, мы их знаем только по учебникам, всё исключительно интересно. Вы восстановили события за полвека, книга эта – ваш звёздный час!».

Оценка такой «летописной» литературы важна в педагогическом аспекте, поскольку читатель по ней узнаёт историю жизни своих отцов, а сама литература, по словам О. Сулейменова, становится «самой выразительной моделью национальной культуры» [5, 67]. Важны для нас определения О. Сулейменовым литературы и её особенностей в историческом контексте и в современное время: «Литература – чуткий локатор, улавливающий изменения ритмов истории. В слове мы открыли несколько слоёв значений. Мы поняли, что такое подтекст в ёмкой кристаллической прозе. Нам объяснили, что роман – это айсберг, выступающий в тексте лишь на одну восьмую своей величины» [5, 51].

Рассмотрение в целом творчества И. Щеголихина в педагогическом аспекте: «писатель – читатель» требует пусть краткого, но необходимого обзора русской литературы Казахстана в контексте её изучения в школе, в вузе, в магистратуре и докторантуре.

Говоря о казахстанском компоненте литературного образования необходимо иметь в виду Международную программу по оценке образовательных программ достижений учащихся (PISA). В программе PISA – 2009 года особое место отводится читательской грамотности, которая определяется как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [6, 16].

Казахстанское литературное образование целью обучения в старших классах учебному предмету «Русская литература» объявляет формирование духовных ценностей человека, готового к саморазвитию и самосовершенствованию, воспитывая компетентного, критически мыслящего читателя, способного анализировать идейно-художественное содержание, с учётом социально-исторического и духовно-эстетического аспекта произведения. Эта цель отражена в Типовой учебной программе по предмету «Русская литература» для 10-11 классов общественно-гуманитарного направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию, утвержденной постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года №1080.

Другим подтверждением этой мировой тенденции служат книги фундаментального характера, посвящённые данной проблеме. Например, объёмная книга Мортимера Адлера: «Руководство по чтению великих произведений», изданная в переводе на русском языке в 2011 году [7]. В российском образовательном пространстве был опубликован ряд учебных изданий, посвящённых читателю и чтению как важнейшему виду речевой деятельности. Этим вопросом плодотворно занимаются исследователи Пранцова Г.В. и Романичева Е.С. [6, 9], Загашев И.О. [8], Каган М.С. [9], Кузнецова Т.Я. [10], Лавлинский С.П. [11], Сметанникова Н.Н. [12].

Для казахстанского образовательного пространства в аспекте: «писатель – читатель» представляются ценными идеи и предложения, высказанные выдающимся казахским поэтом О. Сулейменовым о жанре, форме, содержании, книге, чтении и читателе. Они стали основой для наших методических рассуждений о том, как и почему нужно читать и изучать русскую литературу Казахстана и творчество И. Щеголихина в том числе, так как, по мнению поэта: «произведения русского или татарского писателя, посвященные истории Казахстана, продолжают оставаться вне поля зрения казахской критики» [5, 29].

Эту тему О. Сулейменов развил в своём докладе на Пленуме правления Союза писателей Казахстана ещё в 1972 году. Он дал высокую оценку творчеству И. Щеголихина: «Кстати, скажу, что казахские критики произведений русских и уйгурских писателей, живущих в нашей республике, почти не замечают, если не сказать – совсем. Хотя русские критики пишут постоянно о казахской литературе. Мало знает казахский читатель о романах Хизмета Абдуллина, Ивана Щеголихина, о книгах стихов Александра Лемберга, Валерия Антонова и др. Названные мною имена и русская критика не очень жалуется, хотя это одни из лучших писателей республики» [5, 30].

В 1978 году, через шесть лет, опять же в докладе на Пленуме правления Союза писателей Казахстана О. Сулейменов вновь поднимает вопрос о необходимости развивать литературу Казахстана и проявлять заботу о читателе. Поэт предлагает организовать конкурс на лучшее жанровое произведение, опубликованное в журналах, а главным членом жюри был бы читатель. Он считает, что подобные конкурсы могут проводить литературные

издательства, а газета «Друг читателя», занимающаяся рекламированием печатной продукции, могла бы стать голосом, трибуной Читателя» [5, 51].

Казахстанского читателя О. Сулейменов характеризует, в основном, как двуязычного, который ставит перед нами необычные проблемы – читатель, по своему образовательному и культурному уровню стоящий значительно выше иного писателя, который призван оттачивать его мысли и чувства» [5, 23].

Подобную мысль высказывал и О. Сулейменов, высоко оценивая значение и статус книги: «Книга является самым объективным, самым выразительным символом цивилизации. Она развивает творческие способности, заложенные в человеке, как никакое другое средство информации. Книга развивает зрение разума» [5, 65]. Главным изобретением, твореньем человека на земле называет И. Щеголихин книгу: «Человек без книги – всего лишь тень, очертание» [13, 108].

Современные философы и культурологи считают, что при работе с художественным произведением читательская деятельность, в которой они выделяют стратегии, фазы и три уровня, развивает творческие способности человека. Чтение располагается на третьем уровне – уровне сотворческого «нематериализованного» диалога автора и читателя. По мнению философа М.С. Кагана: «Чтение не только лежит на этом уровне, но и отличается от других форм художественного восприятия своей прямой связью с художественным первотворчеством, так как чтению приходится брать на себя функции, которые в других искусствах выполняют посредники между драматургом и зрителем, композитором и слушателем – функции интерпретации замысла сочинителя и воплощения его образов в своём сознании» [9, 717].

К фазам читательской деятельности относятся все этапы чтения, связанные с пониманием художественного текста, которое происходит в процессе его восприятия, трактуемом как акт познания, переживания и творчества. Исследователи различают три фазы процесса художественного восприятия: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную. Функция первой – формирование художественно-психологической установки как общей – ожидание радости общения с искусством, так и частной – подготовка к предстоящей встрече с конкретным произведением. Следующая фаза коммуникативная – непосредственный контакт с произведением искусства. Именно на этой фазе начинается непосредственный диалог с художественным текстом, который может быть описан следующим образом: автор (создаёт) – образ – читатель (воссоздаёт). Как видно, деятельность читателя носит творческий характер: в своём воображении читатель должен воссоздать художественный образ (картину мира), созданный художником, в своей читательской «редакции» [6, 62].

С таких же позиций в школьном учебнике «Русская литература. Периоды и стили» в седьмом разделе «Русская литература Казахстана»

рассматривается «Стилевое и жанровое своеобразие русской литературы Казахстана».

Предваряя эту актуальную тему, авторы учебника пишут, что Казахстан является исторической и поэтической родиной для писателей разных национальностей. В творчестве каждого из них, в ощущении мира и в художественном его осмыслении не могли не отразиться своеобразие природы, культуры, обычаев и традиций, характера казахского народа.

По мнению авторов учебника, широко известно явление литературного взаимодействия, обогатившее как русскую, так и казахскую литературу. Стало традицией называть рядом имена А.С. Пушкина и Абая, Ф. Достоевского и Ч. Валиханова, И. Шухова и С. Муканова. Известен феномен О. Сулейменова и других казахских поэтов, пишущих на русском языке. Другой феномен – творчество русской поэтессы Н. Лушниковой, выросшей среди казахов, ставшей учителем казахского языка и литературы и создающей свои поэтические произведения на казахском языке. «Многонациональный край, родные истоки, общность истории и другие региональные особенности создали почву для подобных литературных явлений, определили стилевое и жанровое своеобразие русской литературы Казахстана» [14, 362].

Со временем вышеназванные проблемы относительно чтения и изучения русской литературы Казахстана решились в положительную сторону. Так, в монографии для вузов «Русская проза Казахстана» отмечается, что литературоведение и критика Казахстана постоянно обращаются к проблемам развития русской литературы республики как составной части современного литературного процесса. Основным этапам её развития посвящены коллективные монографии, диссертации и многочисленные статьи [4, 8].

Становление и основные этапы развития русской литературы Казахстана в историко-литературном плане освещены в «Очерках истории русской советской литературы Казахстана» [15] и «Творчестве русских писателей Казахстана» [16].

В книге «Творчество русских писателей Казахстана. Литературно-критические очерки» определены и установлены связи И. Шухова, Н. Анова, А. Сорокина, П. Кузнецова, Дм. Снегина, М. Симашко, И. Щеголихина, Г. Черноглавиной, Н. Корсунова «с различными пластами жизни республики, рассмотрены и творческое своеобразие, уровень мастерства» [4, 10].

В книгу широко включен материал, характеризующий среду, в которой формировался тот или иной писатель как гражданин и художник.

Р. Нургалиев в статье «Книга русских писателей Казахстана» считает, что в названном коллективном труде «нет комплекса провинциальности. А.Л. Маловичко в работах об Н. Анове и И. Щеголихине – отнюдь не послушный истолкователь всего ими сочинённого, он может не соглашаться с решением темы, спорить по поводу трактовки образов, откровенно говорить о художественных просчётах и неудачах, даже намекнуть плодовиному И.



Щеголихину насчёт творческого кризиса. Такая же требовательность ощущается и в других очерках о Н. Корсунове, Г. Черноголовиной. Всё это свидетельствует о том, что книга написана профессионально и всерьёз» [17, 3].

#### Литература

- 1 Кешин К. Подвижник слова. К 80-летию писателя И. Щеголихина // Казахстанская правда. 2007, март 31.
- 2 Писатели Казахстана: справочник / сост. Ауэзов М. и др. – Алма-Ата: Жазушы, 1982. – 280 с.
- 3 . Щеголихин И.П. Дневник писателя. // Простор. – 2009. – №.2 . – С. 16-93.
- 4 Поляк З.Н. Жанровые разновидности современной документальной прозы Казахстана // <http://www.rospisatel.ru/konferenzija/poljak.htm>
- 5 Сулейменов О. Эссе, публицистика. Стихи, поэмы. Аз и Я. – Алма-Ата: Жалын, 1990. – 592 с.
- 6 Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2013. – 368 с.
- 7 Мортимер А. Руководство по чтению великих произведений /пер. с англ. Л. Плостак. – М., 2011.
- 8 Загашев И.О. Чтение в библиотеке. Стратегия «Чтение с остановками». – М., 2010.
- 9 Каган М.С. Чтение как феномен культуры // Избранные труды. – СПб., 2007.
- 10 Кузнецова Т.Я. Чтение – инструмент формирования культурной компетенции. – М.: МЦБС, 2009.
- 11 Лавлинский С.П. Технология литературного образования: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. – М., 2003.
- 12 Сметанникова Н.Н. Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавания в средней и высшей школе). – М., 2000.
- 13 Щеголихин И. Выхожу один я на дорогу. – Алматы: РИНЦ «Азия», 2006. – 320 с.
- 14 Салханова Ж.Х., Ауельбекова Г.Д., Хлызова И.Ю., Шаповалов И.Г. Русская литература: периоды и стили: учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. 4-е изд. – Алматы: Мектеп, 2016. – 424 с.
- 15 Очерки истории русской советской литературы Казахстана / под ред. И.Х. Габдирова. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 278 с.
- 16 Творчество русских писателей Казахстана. Литературно-критические очерки / под ред. И.Х. Габдирова, Ш.Р. Елеукенова – Алматы: Ғылым, 1992. – 312 с.
- 17 Нургалиев Р. Книга о русских писателях Казахстана // Казахстанская правда. – 1992, июль – 22. – С. 3.

**Р.И. Утепова, А.Б. Туманова**  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ФРАГМЕНТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ**

Как известно, в связи с введением кредитной технологии обучения в систему образования РК, предполагающей расширение диапазона профессиональной компетенции будущих филологов, на факультетах филологического цикла введен ряд элективных дисциплин. К их числу относится и курс «Лингвистический анализ текста», в рамках которого обучающиеся знакомятся с трудами таких ученых, как Фетисова А.В.(1972), Безруков В.И. (1978), Новиков Л.А.(1979), Купина Н.А. (1980), Шанский Н.М. (1990), Болотнова Н.С.(2001-2005), Николина Н.А.(2003), Бабенко Л.Г.(2000, 2004), Казарин Ю.В.(2000, 2004) и др. В методической литературе отмечается постепенное усиление тенденции к комплексному изучению литературного произведения. Лингвистический анализ рассматривается как составная часть комплексного исследования текста, так как содержание и языковая форма произведения находятся в диалектическом единстве. В рамки лингвистического анализа текста включается рассмотрение его языковой организации в ее отношении к образному и идейному содержанию литературного произведения, изучение отбора и взаимосвязей языковых средств в системе текста. Для уяснения предмета лингвистического анализа текста обучающиеся изучают прежде всего работу Н.М. Шанского по лингвистическому комментированию художественного текста. Он включил в анализ изучение ряда языковых единиц: устаревших слов и оборотов, непонятных фактов поэтической символики, устаревших и окказиональных перифраз, индивидуально-авторских новообразований в сфере семантики, словообразования, сочетаемости и др.[1, 54].

Цель статьи – представить фрагменты лингвистического комментирования особых языковых единиц (этимологизации) в поэтическом тексте О. Сулейменова и на его основе попытаться показать особенности авторского мировосприятия, его индивидуально – авторского слога.

Интерес к этимологическим истокам характерен для О. Сулейменова с самого начала его творческого пути. Это выразилось в некоторых стихотворениях в прозе, которые вошли в один из ранних сборников поэта «Солнечные ночи» /1962/.

Рассмотрим некоторые примеры, связанные с восстановлением утраченных языковых связей, т.е. с подлинной этимологией. Этимологические связи слов, деэтимологизация которых находится на различных уровнях, в одних случаях утрачены полностью, в других – еще частично осознаются носителями языка. Благодаря актуализации внутренней формы в рамках поэтического произведения эти этимологические связи

реставрируются неожиданным образом:

*Все несвободнее свобода,  
она сегодня нарасхват –  
кинозвезда, словечко, мода,  
цветастый задник для эстрад,  
жизнь превращается в живот*

В этом отрывке из стихотворения «Рассуждения кенийского поэта: ямбом о верлибре» /1970/, обличающем опошление жизни, характерной является фраза: «жизнь превращается в живот», противопоставлены этимологически близкие слова – отвлеченное существительное жизнь и конкретное живот. В авторском употреблении лексемы жизнь совмещается, по – видимому, несколько значений: «существование; реальная действительность» и – самое главное – «деятельность человека», иначе не было бы самого противопоставления.

Современное значение слова «живот» – часть тела; желудок, является результатом тех изменений, которые произошли в этом слове, заключавшем в себе ранее несколько смыслов: «существование, органическая жизнь; земная жизнь; состояние человека от рождения до смерти; характер жизни; живое существо; отдельная часть тела (желудок)» [2, 65]. Синкретичное по семантике древнее слово потеряло со временем все значения, кроме последнего, конкретного «часть тела, желудок». Слово живот, по словам Г.Д. Гачева, включало и значения, связанные с формами духовной жизни, однако уже XI веке для выражения этих значений стало употребляться заимствованное из болгарского языка новообразование жизнь, которое «начало катализирующий процесс совмещения с однозначными словами и стало литературным словом русского языка» [3, 82]. В результате в современном русском языке мы имеем абстрактное слово «жизнь» и конкретное, со сниженной семантикой «живот», этимологическая связь между которыми осознается не всеми носителями языка. Повторяя историю слова «живот» применительно к лексеме «жизнь», Сулейменов показывает процесс деградации человека, опошление его жизни, постепенное сведение деятельности в высшем понимании этого слова как жизни духовной к ничемному существованию, удовлетворению чисто физиологических потребностей.

«*Жизнь превращается в живот*» – емкий образ, вбирающий в себя смысл предыдущих строчек.

В следующих строчках из стихотворения «Трансформация огня» этимологизация совершенно прозрачна:

*Удар по шелому – ошеломлен.  
Упал с коня – опешил.*

Слова «ошеломить» и «опешить» входят в одно семантическое поле и отличаются отношением действия к субъекту – объекту. В данном случае оба слова/ ибо глагол представлен в форме причастия/ характеризуют состояние одного человека, синонимичны и означают крайнюю степень растерянности.

Однако в слове «ошеломлен» присутствует скрытый субъект действия. Объясняется это тем, что Сулейменов явно этимологизирует слова «ошеломлен», т.к. получил удар по шелому, произведенный кем – то (врагом), и «опешил», потому что упал с коня; был конным, стал пешим.

В поэтической форме Сулейменов пытается осмыслить связь слов: глубокий, голубой, голубь:

*Потоп, скажу, не вреден карасям:  
в зацветший, тихий пруд он превратится,  
а образ глубины /увидишь сам!/  
Не рыба голая, а голубая птица...*

/Возрождение. – 2,23/

Заинтересуй его и дальше тема голубя, он дошел бы до признания того факта, что имя птицы связано со словами «Голубой» и «Голубь». Лишь глубокая вода и глубокое небо – голубые. А голубь в нашем представлении детище этих двух стихий. /Голубиная книга – 2,6/.

Перед нами образно – поэтическое осмысление этимологической связи слов: голубь, глубь, голубой, глубокий. Лексемы голубой и голубь одного этимологического гнезда: «голубой – по синему отливу шейных перьев голубя» [2, 90]. Слова «голубь» и «глубь» не имеют тех этимологических связей, на которые автор намекает, производя вставку якобы утраченного редуцированного «глубь». Однако это сближение имеет реальную основу, связанную с народной этимологией: «Голубиная книга» – небесное послание в стихотворной форме, народная песня о начале всего сущего .... Это название произошло из значений слов «Книга» и «Глубины» – «Беседы трех святителей»... Сближено по народной этимологии с «голубь» под влиянием представления о святом духе, спускающемся в образе голубя» [4, 176-179].

Существуют и другие гипотезы, объясняющие происхождение названия «Голубиной книги». Однако важно другое: для поэта все эти образы объединены идеей глубины, емкости, содержательности, о чем говорит и контекстуально–антонимическая пара: голый – голубой.

Довольно интересным аспектом исследования поэтического языка Сулейменова в данном направлении является билингвизм. Образность, ассоциативная основа родного языка позволяют поэту находить возможности для этимологизирования и актуализации внутренней формы казахского слова. Тема родного города Алма–Аты одна из любимых в его творчестве:

1. Альп–Ата.  
*Твой ледник обжигает бел,  
Твои реки щекочат  
Лавинные горы.  
Не прощай, Альп–Ата,  
Если кто-то пропел  
Раньше нас твое имя,  
Моя белогорлая.*

«Где ты, город...»

2. *«Колумбийцы! Шумим, ребята!*

*Запевайте свой гимн –*

*«Алма-матер!»*

*Ударение – не самое главное*

*Я кощунствую –*

*«Альма-Ата!»*

3. В Алма–Тау

*В жестоком молчании массиво тел*

*Колыхалось, как море*

*Чем порадовать сердце?.*

4. *...Все не так.*

*Все не так, Булбул.*

*Альма–Тау сожженный брошу.*

*В самый нищий уйду аул.*

*Два клочка запашу под просо...*

*«О, железный хронец Темирхан».*

Поэтическая этимология позволяет автору интерпретировать название города по–своему. В первом контексте изменена начальная половина названия: Альп в переводе на казахский язык означает «исполин», Ата – «дед, отец». Любимый город, окруженный горами, сверкающие вершины пика Абая, быстрые горные реки – суть образного содержания переосмысленного названия.

Во втором контексте поэтическое Альма–Ата объясняется контекстуальным сближением с «альма-матер».

Изменение Алма-Ата в сулейменовское Альма–Тау связано с казахским вариантом названия города: «Алматы» (алмать). В отличие от народной этимологии, которая расшифровывает название Алма-Ата как «отец яблоч», подлинная этимология связана с казахской огласовкой «Алматы» – «яблочный, яблоневоый», где -ты – аффикс принадлежности. Сулейменов предлагает свою этимологическую версию, воспроизводя возможный первоначальный облик топонима – Альма-Тау, буквально «яблоневоая гора». В таком случае конечное -ты (ть) может быть следствием фонетического стяжения слова, редукции конечного звука: тау -ть.

Но не исключено, что такое преобразование явилось результатом контаминации названия города и горного хребта: Алма-Ата – Алатау. Возможно, автором были использованы оба приема, позволяющие максимально оживить внутреннюю форму слова. Примечательно, что этот «древний» вариант названия города функционирует в контекстах, связанных с далеким историческим прошлым.

Однако указанные преобразования доступны восприятию не каждого русского читателя, т.к. отражают авторское осмысление казахских слов.

Трансформации слова могут быть понятны человеку, знакомому с реалиями – городом Алма-Ата и горным хребтом Алатау. Оказиональное

образование Альп-Ата требует специального комментария. Как видим, образы не находят и контекстуальной поддержки, поэтому их семантический объем понятен только двуязычному читателю.

Авторская этимологизация, представленная в виде подлинной этимологии, а также в форме намеренно ложной, поэтической этимологии и паронимической аттракции, занимает достаточно большое место в структуре поэтического языка О. Сулейменова, становится одним из способов отражения индивидуальной картины мира.

Подлинная этимология распространена не так широко, гораздо больше примеров с переосмыслением слова, поэтической этимологией, и с паронимической аттракцией, намеренным сближением близкозвучных слов.

Таким образом, в процессе лингвистического комментирования текста нами установлено, что результаты этимологизации в поэзии О. Сулейменова неоднозначны. В большинстве примеров, связанных с такой формой этимологизации, как паронимическая аттракция, можно говорить только о наличии некоторых ассоциативных связей. Однако в целом ряде контекстов паронимическая аттракция позволяет определить направление семантических преобразований, развитие дополнительных смысловых планов. В целом, считаем, что такого рода виды анализа языковых средств, использованных автором с учетом идеи, замысла, содержания произведения, способствуют более глубокому пониманию и распознаванию его творческого почерка, его мировосприятия, а также помогают развитию у обучающихся (будущих филологов) языкового чутья.

#### *Литература*

1. Шанский Н.М. Лингвистический анализ и лингвистическое комментирование художественного текста // Русский язык в школе. 1983. №3.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / под. ред. А. П. Евгеньевой. М., 2010-2016.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Центральная Азия. - М.: Издательский сервис, 2002. - 784 с.
4. Ахметов З. Национально-характерные черты поэзии О. Сулейменова // Ахметов З. О языке казахской поэзии. Алма-Ата: Мектеп, 1970. - С.176 - 179.

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ**

## **НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Демократические процессы, развитие которых в нашей стране проходит под влиянием ряда факторов, и в том числе – включением в глобальные информационно- политическое и экономическое пространство, диктуют необходимость адекватных изменений в системе образования подрастающего поколения. На сегодняшний день качество подготовки специалиста определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстроменяющегося современного мира, а значит, зависит от уровня комплексного владения профессиональными компетенциями. Чтобы успешно реализовать себя в различных сферах общественной жизни, продуктивно действовать в динамично изменяющемся мире, студенты, закончившие национальные школы, должны успешно овладеть языком специальности. Сущность этих требований сводится к модернизации образования и созданию новых технологий обучения, составной частью которых являются вопросы повышения эффективности профессиональной компетенции будущих специалистов.

Задача формирования профессиональной коммуникативной компетенции является главной при обучении русскому языку студентов, закончивших национальные школы. На занятиях по русскому языку решению именно этой задачи должна быть подчинена система формирования языковой и коммуникативной компетенции обучающихся. Процесс формирования профессиональной компетенции нерусских студентов вузов требует системного подхода к освоению языка специальности, основу которого составляет овладение терминологической лексикой и фразеологией, умениями и навыками работы с научными текстами, профессиональное общение в аудитории и за её пределами.

В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще определяется, как способность сотрудника применять знания и умения в соответствии с требованиями должности, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода и в определенной широкой области. Как отмечают в своих исследованиях С.Е. Шишов и В.А. Кальнея, «в течение последних десятилетий этот мир значительно отточил, заформализировал свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами». Столкнувшись с большой конкуренцией и с быстрым изменением знаний и технологий, мир предприятий направил растущие инвестиции в развитие того, что часто называют «человеческим

капиталом». В настоящее время имеется большое количество научных изысканий, в которых раскрывается сущность термина «компетенция» (А.В.Хуторской, В.С.Леднев, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжков.)

В нашем понимании профессиональная компетенция – основа обновления содержания профессиональной подготовки будущего специалиста, в частности студентов-казахов, закончивших национальную школу.

Сегодня обучение языку специальности на занятиях по русскому языку в неязыковых вузах необходимо рассматривать как средство передачи социально и профессионально значимой информации, подготовки будущего специалиста к непрерывному образованию.

На сегодняшний день актуальной становится задача научить студентов овладеть языком специальности, привить навыки и умения эффективного речевого поведения в научной и профессиональной сферах общения. В связи с этим, научные тексты могут выступить средством формирования у студентов-иностранцев системы умений и навыков, необходимых для освоения профессиональных компетенций специалиста [2, 19].

Основными целями и задачами в обучении студентов-казахов профессиональному русскому языку в вузе являются:

- формирование и развитие умений и навыков использования научной литературы по специальности с целью получения информации, способствующей формированию профессиональной компетенции;
- понимание развития информации текста, выработка соответствующей системы коммуникативных умений;
- формирование навыков и умений использования во всех видах речевой деятельности конструкций, предложений и речевых оборотов, типичных для языка специальности, овладение его терминологической системой;
- формирование навыков и умений работы со специальным текстом;
- формирование навыков профессионального общения в ситуациях актуальных для будущей специальности;
- умение извлекать из текста необходимую информацию, обобщать и интерпретировать ее с целью использования в процессе учебно-профессионального общения.

Исходя из вышесказанного, для студентов-иностранцев всех специальностей технического вуза основным объектом обучения представляется научно-профессиональная речь, формирование которой осуществляется на основе изучения научных текстов [4, 50-59]. Основой обучения профессиональной коммуникации является научный текст. Процессы образования смыслов научного текста, их классификация, способы языковой фиксации, оперирование смыслами в различной языковой форме и с различными коммуникативными установками – вот в общих чертах главное содержание курса русского языка для нефилологов [4, 38].

При этом основное внимание уделяется:



- 1) полному и точному пониманию научных текстов и извлечению новой информации, требующей понимания значения термина, которое достигается при помощи соответствующего терминологического словаря;
- 2) формированию и развитию навыков и умений использования научной литературы по специальности с целью получения информации для создания вторичных текстов: конспекта, аннотации, реферата, тезисов, рецензии;
- 3) умению определять языковые средства организации текста и использовать их при порождении и аргументации собственных высказываний по теме;
- 4) выполнению системы упражнений, включающей: - предтекстовые задания, направленные на снятие возможных языковых и стилистических трудностей, возникающих в процессе чтения, на раскрытие смысловой проблемы текста, – текстовые задания, направленные на выделение смысловых структур в тексте и понимание единичных фактов, установление смысловой связи между единичными фактами текста, объединение отдельных фактов текста в смысловое целое; – послетекстовые задания, направленные на обеспечение контроля понимания основного содержания прочитанного текста, развитие умений выражать оценочные суждения о прочитанном.

Следует заметить, что при отборе текстов следует учитывать коммуникативные и когнитивные потребности студентов-иностранцев, учитывать профессиональную заинтересованность студентов.

Приведем примеры работы с текстами.

Задание 1. Прочитайте текст, представляющий собой научное рассуждение. Определите его тему. Составьте логическую схему. Выполните послетекстовые задания.

В семантической теории информации под информацией принято понимать сведения, обладающие новизной. Возможны две ситуации. Ситуация первая – когда вам сообщают что-либо уже известное, например, что дважды два – четыре, или что после ночи наступает день. Ситуация вторая – когда вам сообщают что-либо на неизвестном вам языке, когда вы видите совершенно незнакомую математическую формулу, пусть даже имеющую богатый смысл, то есть нечто совершенно вам непонятное. Обе ситуации можно описать при помощи выражений «известно всё» или «неизвестно ничего». Эти выражения говорят о противоположности двух описанных ситуаций. Однако у них есть и нечто общее. Этим общим является наличие всех компонентов коммуникации: источника и приёмника информации, потока информации от источника к приемнику. Однако, как в первой, так и во второй ситуации знания последнего остались без изменений, то есть, информация была передана, приёмник её получил, но обнаружить это невозможно! Если мозг приёмника не отразил никаких изменений о внешнем мире после получения сообщения, а это случилось как впервой, так и во второй ситуациях, следовательно, передачи, точнее говоря, получения информации не произошло. Таким образом, суть семантической теории информации состоит в том, что количество информации, извлекаемое человеком из сообщения, можно определить степенью изменения его знаний.

Действительно, если о получении информации судить только по изменениям в знаниях, то чем больше изменений произошло в знаниях, тем больше информации было получено. [Источник: Информатика. Курс лекций// Режим доступа: <http://profbeckman.narod.ru/InformLekc.files/Inf14.pdf>].

1. Выделите в тексте ряд конкретных признаков и общий признак – вывод рассуждения.
2. Постройте текст рассуждения, опираясь на логическую модель.
3. Найдите в учебнике по специальности текст рассуждения, составьте план текста, перескажите его.

Задание 2 . Прочитайте текст, определите, тип, стиль, признаки стиля, цель и целевую аудиторию. Выполните послетекстовые задания.

Монитор входит в состав любой компьютерной системы. Он является визуальным каналом связи со всеми прикладными программами и стал жизненно важным компонентом при определении общего качества и удобства эксплуатации компьютера. Неправильный выбор и использование его может не только испортить удовольствие от работы с компьютером, но и негативно сказаться на зрении. Чтобы правильно выбрать, настроить и использовать монитор, необходимо разобраться в различиях между моделями и понять смысл некоторых важных технических характеристик.

Современный монитор состоит из экрана (дисплея), блока питания, плат управления и корпуса. Информация для отображения на мониторе поступает с электронного устройства, формирующего видеосигнал (в компьютере – видеокарта). В некоторых случаях в качестве монитора может применяться и телевизор.

Важнейшей характеристикой, которой характеризуется любой монитор, является размер экрана по диагонали. Размер измеряется в дюймах и может быть 14, 15, 17, 18, 19, 20 и 21 дюйм. Монитор с большим размером позволяет установить большее разрешение. Чем больше разрешение, тем больше информации помещается на экране. Оптимальным размером для домашнего компьютера в настоящее время считается 17 дюймов. Такой размер позволяет комфортно работать с офисными программами, визуальными средами программирования, с Интернет-программами и т. д. Экраны 14 и даже 15 дюймов уходят в прошлое.

Монитор имеет другую важную характеристику – это разрешающая способность, или разрешение, которое означает плотность отображаемого на экране изображения. Разрешающая способность определяется количеством точек или элементов изображения вдоль одной строки и количеством горизонтальных строк. Монитор VGA с разрешением 640x480 точек имеет 640 точек вдоль каждой строки и 480 строк, развернутых на экране. Чем выше разрешающая способность, тем больше информации выводится на монитор. В режиме максимального разрешения, как правило, работать нельзя – слишком мелко. Но максимальное разрешение является одним из важнейших параметров оценки качества монитора. Чем выше максимальное разрешение, тем лучше монитор.

Персональные компьютеры обычно работают с одним монитором, однако существуют видеоадаптеры, позволяющие подключить более одного монитора к одному ПК, к тому же обычно в ПК можно установить более одного видеоадаптера. Большинство современных ноутбуков обладают, помимо встроенного LCD-дисплея, разъёмом для подключения внешнего монитора, который позволяет расширить рабочее пространство или дублировать изображение с LCD-дисплея.

[Источник: Научно-популярный сайт // Режим доступа: [http://www.psciences.net/main/sciences/computer\\_sciences/articles/article-27.html](http://www.psciences.net/main/sciences/computer_sciences/articles/article-27.html)].

1. Составьте словарь терминов и терминосочетаний, встречающихся в тексте, используя информацию электронных ресурсов.

2. Продолжите высказывания, используя содержание и примеры из текста:

- Текст посвящен теме ...
- Текст относится к ... стилю, потому что .....
- Это текст - (описание, рассуждение, повествование), так как ....
- Текст состоит из .... частей. В первой ....., во второй - .....
- Текст написан в форме ....
- Целью текста является ...
- Чтобы заинтересовать читателя, автор ...

Задание 3. Опишите, как будет выглядеть компьютер/телефон/принтер или другое устройство через 20, а затем через 50 лет. Обратите внимание на внешний вид, материалы, из которых они будут изготовлены, а также на функции, которые они будут выполнять.

Задание 4. Ознакомьтесь со следующими вопросами. Постарайтесь высказать по ним своё мнение. При построении высказывания используйте ПОПС-формулу:

П – позиция

О – объяснение (или обоснование)

П – пример

С – следствие (или суждение).

- Первое из предложений (позиция) должно начинаться со слов: "Я считаю, что...".
- Второе предложение (объяснение, обоснование своей позиции) начинается со слов: "Потому что ...".
- Третье предложение (ориентированное на умение доказать правоту своей позиции на практике) начинается со слов: "Я могу это доказать это на примере ...".
- И, наконец, четвертое предложение (следствие, суждение, выводы) начинается со слов: "Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...".

1. Если бы лет пять назад нас спросили, что такое социальная сеть, то развернуто и глубоко ответить на этот вопрос мы бы затруднились. В настоящее время социальные сети так прочно захватили умы пользователей глобальной паутины, что стало сложно найти человека, который хотя бы не

слышал о таких ресурсах, как «Одноклассники» и «В контакте». Подобного рода сайтов намного больше, чем может показаться, и, естественно, каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Какие? Приведите примеры.

2. Без сомнения, использование интернета для учебы это гораздо удобнее, чем ходьба по библиотекам в поисках той или иной информации. Зачем ходить тратить свое время, когда можно прийти домой, сесть за компьютер, налить чашку чая, и найти нужную вам информацию. Согласитесь ли вы с этим мнением? Если «да», то почему?

3. У информационно-коммуникативного ресурса Интернет, безусловно, большое будущее. Из года в год социальных сетей становится все больше, а границы их действия расширяются и открывают все новые возможности. Но всему должна быть мера. Мы живые люди, а не роботы. Это привлекает, вызывает интерес, подобного рода общение затягивает. Но реальную жизнь с её объятиями, улыбками, похлопываниями по плечу, крепкими рукопожатиями, поцелуями нам не заменит никакая, даже самая популярная социальная сеть. Как вы полагаете, может ли виртуальное общение заменить реальную жизнь? Аргументируйте свой ответ.

Задание 4. Прочитайте текст. Сформулируйте тему и коммуникативную задачу. Ответьте на вопрос: «О какой проблеме говорится в тексте?». Выполните послетекстовые задания.

Независимая аналитическая компания InsightExpress, по заказу компании Cisco, проводила международное исследование, с целью выяснить, какую роль в жизни людей занимают компьютерные сети. Специалисты опросили около 2 800 молодых людей. Это были студенты колледжей и молодые специалисты, в возрасте до 30 лет, проживающих в 14 странах мира. В опросе участвовали по 200 респондентов из каждой страны. В ходе исследования специалисты выяснили, для каждого третьего студента и специалиста Интернет является одной из самых важных потребностей человека, как воздух, еда, питье и жилье. Также большая часть опрошенных молодых людей утверждают, что уже просто не могут обходиться без Интернета, и считают его важнее, чем машины, свидания и развлечения. Результаты исследования уже были опубликованы и, если говорить о процентах, то диаграмма зависимости молодежи от Интернета выглядит примерно так: 33% считают, что Интернет - это такая же фундаментальная потребность как воздух, еда и питье. Большая часть респондентов 55% студентов колледжей и 62% специалистов не представляют себе жизнь без Интернета и считают его неотъемлемой частью своей жизни. Также опрошенным студентам предлагали сделать выбор между Интернетом и автомобилем, и 64% склонились в пользу Интернета.

Также результаты печально говорят о том, что современное поколение все больше и больше заменяет реально общение на виртуальное. Опрошенным задавался вопрос, что для них важнее свидания, встречи с друзьями, увлечения музыкой или Интернет: 40% студентов и 27% специалистов предпочли сидеть в Интернете, нежели прогуляться с

любимыми людьми. Для 66% студентов колледжей 58% молодых сотрудников мобильные устройства, такие как, например ноутбуки, смартфоны и планшеты, являются самыми важными технологиями современной жизни. Также, проведенный опрос ярко свидетельствует о том, молодежь все больше предпочитает современные технологии и для них телевидение и радиовещание практически ушло в прошлое. Лишь 8% молодых специалистов и 6% студентов считают телевизор важной частью своей жизни. Специалисты прогнозируют, что каждым годом эта ситуация будет ухудшаться, так как современные технологи позволяют на мобильных устройствах просматривать телепрограммы и видеофильмы..

Что касается социальных сетей, то 91% студентов и 88% специалистов зарегистрированы и имеют свою страничку в Фейсбуке, из которых 81% студентов и 73% молодых специалистов проверяют ее не меньше одного раза в день. Сотрудники компании Cisco сделали вывод, что мир стал все более зависим от Интернета, особенно молодое поколение. В связи со сложившейся ситуацией, большинство компаний должно привлекать к себе молодых сотрудников и адаптировать бизнес-модели с учетом их требований. [Источник: Современная зависимость от интернета // Режим доступа:[http://lordr.ru/eto\\_interesno/sovremennaya\\_zavisimost\\_ot\\_interneta.html](http://lordr.ru/eto_interesno/sovremennaya_zavisimost_ot_interneta.html), свободный].

1. Прочитайте словосочетания и выразите их смысл другими словами.

Независимая аналитическая компания, респонденты из 14 стран мира, компьютерные сети, социальные сети, фундаментальная потребность, реальное общение, виртуальное общение, самые важные технологии современной жизни, адаптировать бизнес-модели.

2. Прочитайте словосочетания, в состав которых входит числительное.

Около 2800 молодых людей, в возрасте до 30 лет, проживающие в 14 странах мира, по 200 респондентов, 33% респондентов, 55% студентов колледжей и 62% специалистов, 64% опрошенных, 40% студентов и 27% специалистов, для 66% студентов колледжей и 58% молодых сотрудников, 8% молодых специалистов и 6% студентов, всего 4% опрошенных студентов, последние 2 года, 91% студентов и 88% специалистов, 81% студентов и 73% молодых специалистов.

3. Прочитайте предложения и вопросы к ним. Обратите внимание на выделенные информативные центры предложений. Информативный центр предложения – это новая информация (новое). Информативный центр в русских предложениях располагается обычно в конце предложения.

- Чем является Интернет для человека? Интернет является одной из самых важных потребностей человека, как воздух, еда, питье и жилье.
- Какое общение является более важным для современного поколения? Современное поколение все больше и больше заменяет реальное общение на виртуальное.
- Какие технологии предпочитает современная молодёжь? Молодежь все больше предпочитает современные технологии.

4. Сформулируйте и запишите вопросы к тексту.

5. Определите смысловой тип текста. Обоснуйте свой выбор.

Задание 5. Составьте монологические высказывания объемом не менее 5 фраз, аргументируя следующие тезисы.

В Интернете самое главное – слова и воображение. (Януш Вишневский «Одиночество в Сети»)

Люблю интернет, целый мир всякой информации сквозь стену. (Из кинофильма «Сломанные цветы»)

Интернету надо бы поклоняться точно так же, как вину и огню. Потому что это гениальное изобретение. Какая ещё почта бывает открыта в два часа ночи? (Януш Вишневский «Одиночество в Сети»)

В Интернете можно найти всё, чего ты не ищешь. (Анна Руманофф)

Искать что-либо в Интернете – все равно что пытаться зачерпнуть стакан воды из Ниагары. (Артур Кларк)

Имейте в виду: Интернет – не новая форма жизни, а просто новое занятие. (Эстер Дайсон)

Интернет несет читателю тонны мусора и крупинки золотого песка, и умение выбрать самое интересное становится весьма востребованным талантом. (Марта Кетро)

Интернет – нечто столь огромное, могущественное и бессмысленное, что для некоторых он стал идеальным заменителем жизни. (Эндрю Браун)

Интернет, он не сближает. Это скопление одиночества. Мы вроде вместе, но каждый один. Иллюзия общения, иллюзия дружбы, иллюзия жизни... (Януш Вишневский «Одиночество в Сети»)

Интернет – крупнейшая в мире библиотека, только все книги разбросаны по полу. (Джон Паулос).

В каждом из высказываний можно использовать приводимые ниже универсальные фразы и элементы фраз.:

1. Данный вопрос представляет значительный интерес, особенно в настоящее время...

2. В первую очередь необходимо отметить, что...

3. Существует ряд вопросов (проблем, задач), связанных с...

4. Приведем конкретные примеры... (= Обратимся к примерам...) (=Так, например, ...)

5. Как уже отмечалось, (= Как уже было отмечено) эти проблемы еще не решены, вследствие этого они представляются достаточно актуальными (=они особенно важны в настоящее время).

6. С моей точки зрения, (= На мой взгляд...) (= По моему мнению, ... ) (= Я считаю, что) наиболее интересным является следующее: ...

7. Следует также сказать (= отметить), что другие вопросы (проблемы, задачи...также имеют большое значение, но сейчас не представляется возможным остановиться на них.

8. Таким образом, как мы уже говорили, мы выделили проблему, связанную с  
9. Из всего сказанного представляется возможным сделать следующий  
вывод...

Таким образом, при обучении студентов смысловому и структурному анализу текста рассматриваются его проблематика, информационные единицы и общая структура, соотношение информативной и связующей частей. Такой подход дает возможность использовать научный текст в качестве источника формирования профессиональной компетенции студентов. Иными словами, обучение русскому языку занимает особое место в подготовке будущего специалиста, являясь органической частью процесса формирования его профессиональной компетентности.

#### *Литература*

1. Богатырева М.А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / Иностранные языки в школе. М., 1997. № 2. С. 78.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Т. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973; 4-е изд., 1990. С. 119.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/) (дата обращения: 18.03.2017).
4. Чекина Е.Б, Капасова Д.А. Алгоритм определения основной и дополнительной информации в тексте по специальности [Текст] // Русский язык в школах и вузах Казахстана. - 2013. - № 3. - С. 38-42.
5. Адскова Т. П. Русский язык: обучение основам инженерной коммуникации. – Алматы: КазНИТУ им. К. И. Сатпаева, 2016. – 139 с.
6. С.Е. Шишов, В.А. Кальней. Мониторинг качества образования в школе. Москва., 1998.

*А.Ш.Алтаева*  
*SATBAYEV UNIVERSITY(Almaty)*

## **КОММУНИКАТИВНОЕ ЗАДАНИЕ И КУЛЬТУРА РЕЧИ В АСПЕКТЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

В последнее десятилетие языковеды активно обращаются к актуальным вопросам культуры речи в связи с бурным развитием терминологии, языка науки, «интеллектуализации» общелитературного языка во взаимосвязи с коммуникативными заданиями, которые зачастую получают термины и профессиональные слова (профессионализмы).

Так, в последние годы в русском научном языке значительно увеличилось количество терминов информатики и программирования. Среди них встречаются как недавно заимствованные слова, так и слова, достаточно давно существующие в русском языке [1, 55].

Изучение ортологических вопросов в терминологии в связи с компьютеризацией и функционированием интернета, ведётся широко и становится одним из аспектов культуры речи обучения русскому языку наряду с такими видами речевой деятельности как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод с одного языка на другой.

С одной стороны, это связано со спецификой термина как языкового знака – его структурно-семантической структурой, соотносённостью с понятием (или реалией), происхождением и стабилизацией в процессах употребления. С другой стороны, культурно-речевая проблематика здесь вытекает из общественной практики применения термина в разных функционально-стилевых разновидностях современного русского языка, в аспекте коммуникативных заданий, которые, как уже было выше отмечено, получают термины и номенклатурно-профессиональные слова.

Эти коммуникативные или культурно-речевые задания заставляют расширять терминологический (языковой) языковой материал изучения. Поскольку специализированная лексика в ряде литературных жанров (язык науки) сливается в единый лексико-фразеологический пласт с лексикой абстрактно-книжной, деловой, то их изучение становится более чем очевидной. Терминология и терминотворчество по-прежнему остаются такими областями языка, в которых наглядно проявляются и сталкиваются интересы лингвистов – исследователей и профессионалов-специалистов [2, 5].

Не только интересы и вкусы профессионалов-специалистов и лингвистов – исследователей, но, пожалуй, прежде всего, вопросы точности употребления в связи с коммуникативным заданием, остро проявляются в проблеме *вариативности* выражения. Этот важный вопрос связан с субституцией терминов в синтагматическом аспекте. Проблема вариативности выражения является одной из основных проблем в изучении литературных языков.

Что касается лексикологических аспектов этой проблемы, то с определённой точки зрения синонимии принято считать проявлением вариативности. Современный метод исследования синонимов – компонентный анализ – позволяет рассматривать члены синонимического ряда как лексические единицы со сходным значением, различающимися одним-двумя элементарными смыслами. Подобный анализ придаёт изучение лексической вариантности необходимую объективность, предоставляя возможность исследователям критерии определения меры близости и расстояния между синонимами, и говорить о языковых формах субституции. Субституция (замена) может быть морфологической, семантической и денотативной (ситуативной) [3, 49].

В задачу данной статьи не входит рассмотрение языковых форм субституции, хотя при анализе субституции терминов следует рассматривать отдельно формы замещения и факторы, влияющие на замещение. Так как рассматриваемый нами вопрос связан с коммуникативным заданием и культурой речи в аспекте употребления терминов, то изучение вариантности средств выражения в синтагматическом аспекте для нас связан в первую очередь с рассмотрением денотативного фактора, влияющего на замещение, то есть, с *ситуативной* субституцией.



К важнейшим факторам, влияющим на субституцию терминов, являются: 1) стилевая принадлежность текста; 2) общие стилистические особенности данного литературного языка.

Термины используются обычно в трёх стилях: в собственно научном (статья, монография), научно-популярном (статья, брошюра) и в публицистическом (очерк, статья).

В научном тексте первое употребление термина в тексте (введение термина), как правило, сопровождается определением понятия. Затем в качестве субституции авторы научно-технических статей прибегают к двум основным сокращённым вариантам термина: а) аббревиатурам разного рода – акронимам или литерным терминам (ЭВМ – электронно-вычислительная машина, магнетогидродинамический генератор – МГД-генератор, коэффициент полезного действия – к.п.д.); б) терминам с устраненными малоинформативными элементами: ударно-вращательная сверлильная ручная машина – электросверлильная машина.

В буквенных (условных) сокращениях (их применяют для замены терминов и слов, которые часто повторяются в текстах) сокращение производится, как правило, по первым буквам термина. Каждое такое сокращение при первом написании поясняется в круглых скобках, дальше по тексту оно употребляется без скобок. Например: Разработка и ведение технической документации по буровзрывным работам (БВР) [4, 67].

Одной из характеристик терминологии являются термины-синонимы (дублиеты) которые соотносятся с одним и тем же понятием. В научно-популярном тексте наряду с термином допускается применение его дублиетов, если они имеются (интернет – казнет). Стилистические синонимы терминов, рассматриваемые как лексические единицы в лексикологическом плане, являются вариантами. Такими стилистическими синонимами могут быть и элементы неспециальной лексики и профессионализмы (ручная электрическая сверлильная машина – электросверлилка, свисты – кратковременные сигналы в плазме с быстро изменяющейся частотой).

Наконец, в текстах публицистического стиля для устранения повторяемости, термин может многократно замещаться: родовым термином, эквивалентом из другой терминосистемы. Последнее допускается, поскольку строгость изложения в этом стиле необязательна, нетерминологическими вариантами – стилистическими синонимами термина.

Воспользуемся примером газетного очерка: «К серийному производству «Кванта» – бытового счётчика времени – приступило объединение «Микроприбор». «Квант» создан на полупроводниках. Подсветка циферблата позволяет пользоваться *электронным прибором* в ночное время. *Часы* одинаково удобно вписываются в интерьер гостиной, спальни, кухни. Их можно включать в сеть, как с переменным током, так и с постоянным. Поэтому «Квант» можно разместить и в салоне автомобиля. Механизм снабжён противоударным механизмом. *Вибрация*, тряска не влияют на точность показаний *прибора*».

В этом тексте единственное терминологическое обозначение – бытовой счётчик времени. При остальных обозначениях – повторных номинациях – используются различные замены.

Авторы используют различные формы субституции, так, одни чаще прибегают к формальной или семантической компрессии, другие к расширительным терминам, по-разному допускают использование дублетов-эквивалентов, стилистических синонимов терминов. Для примера рассмотрим статью по информатике, где термин *документальный информационный поток* встречается несколько раз – один раз в заголовке и раза три в тексте. Затем он многократно замещается сокращённым вариантом *документальный поток* с пропуском малоинформативного элемента *информационный* (документ – носитель информации), в других случаях – сокращённым вариантом *информационный поток* и нетерминологическим синонимом *поток научной и технической литературы*. По одному разу рассматриваемый термин был замещён ассоциативно связанными с ним терминами *передача информации, получение информации, обмен информацией*.

Таким образом, в этом тексте наблюдается сравнительно небольшое разнообразие номинаций. В то же время очевидна тенденция к использованию более кратких обозначений, причём характерна замена *многословного* термина после его первичной номинации.

Субституция на синтагматическом уровне не совсем характерна для терминов-эпонимов, в составе которых имеются имена собственные. По способу образования термины-эпонимы разделяются на несколько групп: а) традиционные словосочетания терминологического характера с участием имён собственных типа: кривая Велера (это кривая), диаграмма Венка (такие диаграммы); б) термины-словосочетания, в составе которых прилагательные притяжательного типа, образованные от имён собственных: булево кольцо (подобное кольцо), эйлеровы круги (данные круги), ламберовы линии (названные линии); термины – производные от имён собственных (слова суффиксального образования) дарвинизм (теория Дарвина); термины – слова собственно эпонимической природы: рентген, ампер; производные от эпонимов: рентгеновская трубка (трубка), вольто-добавочный трансформатор (трансформатор).

#### *Литература*

1. Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля. – М.: Наука, 2004. – 315 с.
2. Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. - 270 с.
3. Гак В.Г., Лейчик В.М. Субституция терминов на синтагматическом уровне./ Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. - с.47-58.
4. Технический русский язык. УМКд для технических специальностей. – Алматы, 2010. – 135 с.

**Ж.Р. Амирова**  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)

## **ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ КАДРОВ ПО ПРОГРАММАМ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ, КУЛЬТУРНОГО И КОНФЕССИОНАЛЬНОГО СОГЛАСИЯ НА КАФЕДРЕ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев объявил о начале Третьей модернизации Казахстана. Президент особо подчеркнул: «Сегодня не только отдельный человек, но и нация в целом имеет шанс на успех, только развивая свою конкурентоспособность.

Это означает, прежде всего, способность нации предложить что-либо выигрышное по цене и качеству на региональных и глобальных рынках. И это не только материальный продукт, но и знания, услуги, интеллектуальные продукты, наконец, качество трудового ресурса.

Особенность завтрашнего дня в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов, становится фактором успеха нации.

Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века. И среди безусловных предпосылок этого выступают такие факторы, как компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость» [1]. Очевидно, что указанные факторы успеха нации во многом зависят от образования. Роль университетского образования для обеспечения молодых казахстанцев качественным образованием как основы их конкурентоспособности на региональных и глобальных рынках труда неоспорима.

По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан: индекс глобальной конкурентоспособности (The Global Competitiveness Index) 2014-2015: Казахстан занял 50 место из 144 стран, по субиндексу «Факторы инноваций и сложности» – 89 место. Вместе с тем, наблюдается снижение позиций страны по такому направлению: «Высшее образование и профессиональная подготовка» (-8) [2]. В МОН РК отметили также такие недостатки в отрасли образования Казахстана, как:

-Система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава развита не на должном уровне.

-Низкая эффективность и результативность научных исследований и прикладных разработок, выполняемых в рамках диссертационных исследований [2].

В связи с указанным перед КазНУ им. аль-Фараби как ведущим вузом Казахстана стоит большая ответственность за модернизацию сознания студенческой молодежи, реализацию современных задач и глобальных вызовов времени.

Не так давно в Москве состоялось торжественное собрание и международная научно-практическая конференция «XXII академические

чтения «Реформирование образования: каким оно должно быть», посвященные 25-летию со дня основания Международной академии наук Высшей школы (МАН ВШ). В мероприятии приняли участие и выступили с докладами ведущие ученые Национальной академии наук Высшей школы Казахстана (НАН ВШК). Ректор КазНУ им. аль-Фараби академик Г.К. Мутанов в своем выступлении на данной конференции предложил оригинальную идею о модели «Университет 4.0»:

«Уверен, что если каждый вуз, осознавая свою главную миссию, станет «умным университетом» и локомотивом прогрессивных экономических, социальных и культурных преобразований в обществе, то задача сделать мир более добродетельным будет реализована» [3].

Наш университет ведет активный курс повышения научно-инновационной составляющей деятельности университета и реализовал высокую цель – вхождение в число лучших мировых исследовательских университетов. В КазНУ создана инновационная инфраструктура: НИИ, научные центры, технопарк, бизнес-инкубаторы, офис коммерциализации, малые инновационные предприятия. Как отмечено МОН РК, система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава развита еще не на должном уровне. В связи с чем, необходимо поднять качественно новый уровень подготовки научных кадров на основе лучших традиций отечественной науки и мировой академической среды. «Поскольку наука – это новые знания, то, прежде всего, необходимо вести фундаментальные исследования по актуальным направлениям естественных и гуманитарных наук. Нужно поддерживать тот мировой уровень фундаментальных научных исследований, который у нас имеется. Потому что именно результаты фундаментальной науки окупятся с лихвой в будущем», – отметил проректор по научно-инновационной деятельности Т.С. Рамазанов [4].

КазНУ первым в стране перешел на двудипломные программы образования. Сегодня совместно с ведущими университетами мира успешно осуществляются образовательные программы с выдачей двойного диплома и международных сертификатов.

Кафедра русской филологии и мировой литературы, реализуя масштабные идеи Президента о воспитании конкурентоспособной личности казахстанца, в том числе – выпускника КазНУ, руководствуясь задачей академической мобильности преподавателей и студентов, выдвинула предложение о подготовке магистрантов и докторантов кафедры совместно с лучшими российскими вузами. В результате большой подготовительной работы руководством кафедры был выбран один из известнейших российских вузов – Российский университет дружбы народов (РУДН). По инициативе заведующей кафедрой русской филологии и мировой литературы члена-корреспондента НАН РК, профессора Баян Умирбековны Джолдасбековой впервые была предложена идея о подготовке кадров высшей квалификации КазНУ им. аль-Фараби совместно с РУДН. В итоге

кропотливой предварительной работы кафедры руководствами 2-х вузов был подписан соответствующий документ.

5 апреля 2017г. Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ) в лице первого проректора М. М. Буркитбаева и Российский университет дружбы народов (РУДН) в лице Первого проректора по научной работе Н. С. Кирабаева заключили Договор о совместной форме реализации образовательной программы в рамках докторантуры PhD по специальности «6D011800 – Русский язык и литература» и аспирантуры «Русский язык» по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» [5]. Следует подчеркнуть, что впервые на факультете филологии и мировых языков КазНУ им. аль-Фараби был заключен договор о совместной подготовке кадров высшей квалификации.

В работе над документом приняли активное участие обе заинтересованные стороны. Большое внимание и всестороннее содействие со стороны ректората КазНУ им. аль-Фараби обеспечили необходимую поддержку кафедре русской филологии и мировой литературы в работе над договором. Все подготовительные этапы работы над Соглашением с РУДН координировались с проректором по учебной работе А.К. Хикметовым и директором Департамента по академическим вопросам Т.М. Мухитдиновой.

С российской стороны большой вклад в работу над составлением двустороннего соглашения о совместной подготовке специалистов был внесен руководством российского вуза, деканатом филологического факультета и заведующим отделом аспирантуры филологического факультета РУДН О.И. Александровой.

Стороны определили формы сотрудничества по вопросам подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура в РУДН и докторантура в КазНУ) по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» и докторантуры PhD по специальности «6D011800 – Русский язык и литература». Обучающиеся по совместной образовательной программе являются аспирантами в РУДН и докторантами в КазНУ. Для аспирантов-докторантов вузами-партнерами были разработаны индивидуальные образовательные траектории (координатор программы – Ж.А.Баянбаева). В настоящее время по совместной программе обучаются два аспиранта-докторанта PhD:

1. Р. У. Шанаев – по направлению "Русская литература", научный руководитель от КазНУ им. аль-Фараби – Б.У. Джолдасбекова, д.ф.н., профессор; зарубежный руководитель (научный руководитель по аспирантуре РУДН): А.Г.Коваленко, д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы РУДН.

2. Н. Н. Женис – по направлению "Русский язык" научный руководитель: д.ф.н., профессор Ж.К.Киынова, зарубежный руководитель (научный руководитель по аспирантуре РУДН) – В.Н. Денисенко, д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой общего и русского языкознания.

Важно отметить, что закончившие обучение получают два диплома: от РУДН диплом об окончании Аспирантуры с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» и от КазНУ им. аль-Фараби диплом об окончании докторантуры PhD с присвоением степени «Доктор PhD» по специальности «Русский язык и литература».

Таким образом, гарантируется, во-первых, качество подготовки кадров высшей квалификации, во-вторых, эффективность и результативность научных исследований и прикладных разработок, выполняемых в рамках диссертационных исследований, и наконец, в-третьих, возрастает конкурентоспособность специалиста с двумя дипломами престижных вузов – КазНУ и РУДН.

Кроме того, подписание Договора о совместной форме реализации образовательной программы в рамках докторантуры PhD по специальности «6D011800 – Русский язык и литература» и аспирантуры «Русский язык» по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» позволило реализовать следующие актуальные для современного исследовательского вуза задачи:

1. КазНУ им. аль-Фараби и РУДН содействуют развитию единого образовательного пространства вузов государств-участников СНГ.
2. Университеты-партнеры способствуют созданию механизмов для развития академической мобильности обучающихся и преподавателей в рамках Содружества Независимых государств.
3. Совместный договор служит содействию межкультурного диалога, сохранению, развитию и взаимообогащению культуры, языков, исторических и национальных традиций народов [5].

В КазНУ обучается немало(168) студентов из Китайской Народной Республики, в том числе 16 на факультете филологии и мировых языков.

Представители Китая на нашей кафедре учатся на 1и 2 курсах, можно отметить у них большое стремление к учебе, освоению знаний и достижению успеха в обучении. Китайским студентам в силу того, что их родной язык относится к совершенно другой языковой семье, довольно трудно освоить русский и казахский языки. Однако некоторые китайские студенты знают английский язык, и преподавателям нашей кафедры приходится прибегать к английскому языку в качестве языка-посредника при обучении китайских студентов русскому языку. Очевидно, что обучение студентов-иностранцев, из Китая, США, Турции и др. стран, в нашем университете играет большую положительную роль в воспитании культурного и конфессионального согласия.

В качестве следующего примера реализации программы трехязычия на кафедре русской филологии и мировой литературы может служить и тот факт, что поступившие в КазНУ на разные факультеты студенты-оралманы из Китая, совершенно не знают русского языка, но владеют английским языком. Поэтому преподавателям русского языка нашей кафедры приходится

прибегать к казахскому языку, а иногда и к английскому, при объяснении, например, специальных понятий и терминов, сложных текстов по специальности. Так, на факультете ВШИБ в нашей группе по специальности «Учет и аудит» обучаются 2 студентки, этнические казашки, по нашим наблюдениям, знания русского языка у Берик Риза и Ергали Аякоз были первоначально нулевыми. С большими трудностями, прибегая к помощи всех трех языков, мы сумели добиться в течение 1-го семестра небольшого прогресса, тем не менее, достаточного, чтобы эти две способные и целеустремленные студентки смогли сдать экзамен по русскому языку. Впереди нас с ними ожидают еще большие трудности в изучении русского языка для специальных целей, которые, конечно же, будут преодолены благодаря как трудолюбию, стремлению к знаниям самих студентов, так и опыту и знанию трех языков преподавателя.

Такие факты есть на всех факультетах, где обучаются студенты-оралманы из Китая. Следует подчеркнуть, что эти студенты обучаются по общей программе K(R)Ya1104 – «Казахский (русский) язык», и преподаватель не может уделить им столько внимания, как хотелось, поэтому многие из студентов-оралманов прибегают к услугам репетиторов, часто недостаточно квалифицированных.

Для поддержки наших молодых соотечественников, поступивших в КазНУ по специальным квотам, либо платно, заведующая кафедрой русской филологии и мировой литературы профессор Б. У. Джолдасбекова предложила организовать специальные платные курсы. Очевидна значительная польза от такого начинания. Во-первых, дополнительные занятия русского языка (необходимые этому контингенту студенчества). Во-вторых, платные услуги (коммерциализация). В-третьих, что немаловажно, качественные интеллектуальные продукты (в отличие от репетиторов «с улицы»).

Приведем еще один пример реализации программы трехязычия, культурного и конфессионального согласия в учебном процессе.

В нашем учебном пособии «Культура русской речи. Сборник упражнений и задач» [6] широко используются примеры и задания на трех языках: русском, казахском и английском. Например [6, 37]:

**Задача 47.** Сравните казахские и русские пословицы и поговорки о языке, подберите соответствующие по смыслу из того и другого языка.

Көп сөз- күміс, аз сөз алтын

Язык мой – враг мой: прежде ума  
пыщет, беды ищет.

Аз сөйлесен де саз сөйле.

Не спеши языком, торопись делом.

Тіл қылыштан өткір

И шьет, и порет, и лошит да все  
языком.

Ауызбен орақ орғанның белі  
ауырмайды.

Редко да метко.

Тілде тиек жоқ.	Язык без костей – мелет.
Адам тілінен, ат аяғынан азады.	Сказано – серебро, не сказано – золото.
Шешендік күші – шындық.	За худые слова слетит и голова.
Айтуға оңай, істеуге қиын.	Язык до добра не доведет.
Аңдамай сөйлеген ауырмай өледі.	Скоро то говорится, а не скоро делается.
Жақсы адам тауып айтады, жаман адам қауып айтады.	Язык как бритва. Блюди хлеб на обед, а слова на ответ.

Сравнение казахских и русских поговорок помогает выявить общий смысл, но при этом очевидна их культурно-национальная специфика, обусловленная образом жизни, историей, традициями казахского и русского народов, особенностями менталитета. Сравнительное изучение пословиц и поговорок на занятиях по культуре речи помогает студентам лучше постичь культурный код другого народа, и на этой основе легче им будет строить межкультурный диалог в будущем. На основе взаимоуважения, культурного согласия формируется духовно-нравственная составляющая современного студента, как сказал об этом ректор КазНУ им. аль-Фараби академик Г.К. Мутанова, раскрывая идею об «Университете 4.0» [3]. Это способствует воспитанию конкурентоспособного будущего специалиста, который может вести межкультурный диалог на разных уровнях своего карьерного роста.

Следующие примеры [6, 39] демонстрирует использование иноязычных устойчивых выражений на занятиях по культуре речи. Цель: воспитать культурного молодого человека, будущего специалиста, интеллигента, знающего и умеющего применить наиболее известные устойчивые выражения на языке оригинала, и в том числе, на английском языке. Что всегда ценится в международном общении на самом высоком уровне, например, в речи президентов в других странах часто используются устойчивые выражения на языке оригинала, латинские крылатые выражения и т.п.

**Задача 52.** Как звучат по-русски следующие иноязычные фразеологизмы? Если вы не знаете перевода каких-либо фразеологизмов, то обратитесь к рекомендованным словарям в конце данного учебного пособия. Ответы найдёте в Приложении № 3.

В Приложении № 3 приводится «Краткий словарь иноязычных афоризмов», содержащий устойчивые выражения на латинском, немецком, французском и в том числе – на английском языках [6, 56].

Таким образом, в статье рассмотрены факты реализации программы трехязычия, культурного и конфессионально согласия в процессе университетского обучения на примере кафедры русской филологии и мировой литературы, показано каким образом формируется наряду с другими составляющими: образовательной, исследовательской и инновационно-



предпринимательской, – не менее актуальная – духовно-нравственная составляющая личности современного выпускника КазНУ им. аль-Фараби.

*Литература*

1. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // [www.akorda](http://www.akorda) от 12 апреля 2017г.
2. Официальный интернет-ресурс Министерства образования и науки Республики Казахстан. // 29.08.2016.
3. Мутанов Г.К. Из выступления на международной научно-практической конференции «XXII академические чтения «Реформирование образования: каким оно должно быть?» // Сайт КазНУ им. аль-Фараби. Новости. // 27.12.2017.
4. Рамазанов Т.С. Интервью // Сайт КазНУ им. аль-Фараби. Новости. // 15.11.2015.
5. Договор о совместной форме реализации образовательной программы в рамках докторантуры PhD по специальности «6D011800 –Русский язык и литература» и аспирантуры «Русский язык» по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение»//5.04.2017.
6. Амирова Ж.Р. Культура русской речи. Сборник упражнений и задач: Учебное пособие для студентов вузов. - Изд.2-ое, доп. - Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 85 с.

***Г.А. Атембаева***

*Казахская национальная консерватория  
имени Курмангазы (Алматы)*

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

В последние годы в системе высшего профессионального образования Казахстана происходят существенные изменения. Переход к цивилизованной рыночной экономике ставит перед обществом проблему качественной подготовки и переподготовки специалистов различных сфер деятельности человека. Это обусловлено возросшими требованиями социума, работодателя к профессиональным кадрам, быстро меняющейся социально-экономической ситуацией. В условиях жесткой профессиональной конкуренции личность должна непрерывно совершенствоваться (профессионально и духовно) в течение всей активной трудовой и социальной деятельности. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении русского языка, диктуемого особенностями будущей профессии [1].

Следовательно, предусматривается актуальный подход в профессиональном ориентированном обучении русскому языку, в группах с нерусским языком обучения. Обучение русскому языку строится на основе программы Государственного стандарта МОН РК. Введение в учебные планы КНК им. Курмангазы дисциплины «Профессиональный русский язык» обусловлено современными требованиями подготовки студентов. Данный предмет изучается на втором курсе вузов неязыкового профиля с целью формирования, прежде всего, языковой и коммуникативной компетенции. Целью обучения русскому языку в музыкальном вузе является практическое

овладение русским языком, достаточного для его устного и письменного использования в будущей профессиональной деятельности. С первых дней обучения в вузе, студентам приходится усваивать большое количество новых профессиональных терминов, и словосочетаний научной речи. Задача преподавателя русского языка – помочь овладеть языком необходимым в профессиональной сфере и научной лексикой в целом. При обучении по дисциплине «Профессиональный русский язык» на первом месте стоит не только усвоение основных понятий предмета, а также развитие профессиональных умений будущих специалистов, формирование навыков общения в конкретных профессиональных, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, что предполагает расширение понятия «профессиональная ориентированность» обучения русскому языку. При обучении становится недостаточно лишь требование профессионально ориентированной направленности содержания учебного материала.

Коммуникативной базой при выработке профессиональной речи обучающихся служат теоретические дисциплины. Усвоение музыкаловедческой терминологии является важнейшей частью профессиональной компетентности будущего специалиста, в связи с чем выделяются основные направления в овладении терминологическими единицами языка специальности: 1) формально-грамматическое (информация о грамматических свойствах) – содержательное (информация о терминологическом значении); 2) аспектное (информация о каком-нибудь одном свойстве) – полиаспектное (информация о различных свойствах); 3) внутриязыковое (без учета родного языка студентов) – контрастивное (с опорой на родной язык).

Изучение русского языка в музыкальном вузе ориентировано на выработку словесной культуры студентов в разных сферах речевой коммуникации. Под сферой общения подразумевается взаимосвязанный комплекс ситуаций и тем, видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), обусловленный коммуникативными потребностями обучающихся.

Развитие казахстанского общества выдвигает новые требования к личности выпускника современного вуза, в первую очередь, с позиции его успешной социализации, которая в значительной степени зависит от умений: получать и использовать информацию, осуществлять общение в различных аудиториях, убеждать собеседников и т.д. У специалистов-музыкантов наряду с требованиями к профессиональной квалификации, должны быть сформированы такие личностные качества, как умение общаться. В целом эти умения развиваются в ходе освоения коммуникативных компетенций. Это позволяет выделить коммуникативную компетентность как одну из ключевых в профессиональном образовании. Понятие коммуникативной компетенции рассматривается многими лингвистами. Так, Ю.Д. Апресян полагает, что «владеть языком значит: а) уметь выразить заданный смысл

разными (в идеале всеми возможными в данном языке) способами (способность к перефразированию); б) уметь извлекать из сказанного на данном языке смысл, в частности – различать внешне сходные, но разные по смыслу высказывания и находить общий смысл у внешне различных высказываний; в) уметь отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных» [2]. Приобретает все большее значение социальный контекст в профессиональной деятельности специалистов, значимым аспектом в их подготовке становится изучение также основ межкультурной коммуникации. Это требует владения эффективными стратегиями коммуникативного поведения в формальных и неформальных ситуациях профессионального общения. Это актуализирует необходимость разработки новых подходов к подготовке будущих специалистов в музыкальном вузе.

Подход в изучении профессионального русского языка должен быть такой же, как говорит Е. В. Пиневиц: «Основная отличительная черта нефилологического профиля обучения — подход к изучению русского языка как к средству овладения избранной специальностью» [3, 1]. Поэтому на каждом занятии должна проводиться работа по расширению информационного кругозора об избранной специальности, накоплению словарного запаса студентов новыми терминами. Термин — слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Он входит в общий лексический пласт языка посредством конкретной терминологической системы, обладающей специфическими особенностями: дефиниция (определение термина); однозначность в терминологическом поле; стилистическая нейтральность; отсутствие эмоции и экспрессивности. Однако при этом следует учесть, для передачи профессиональной информации значительна роль и нейтральной лексики, которая выступает необходимым атрибутом для оформления специальной речи — текста. Текст является основной формой организации научной информации по специальности. Под которым понимается такая единица речи, которая содержит сообщение, доказательно раскрывающее содержание изучаемого объекта, дается совокупность его характеристик в определенном аспекте, отражающем направление рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине. Отбор текста должен быть тщательным, так как он, во-первых, является важнейшей единицей языка; во-вторых, средством обучения различным видам речевой деятельности; в-третьих, мощным источником информации по избранной специальности и, наконец, побуждает к размышлению и вызывает вербальную и невербальную реакции. В частности, обратимся к изучению русского языка студентов специальности «Музыковедение». В качестве лексического материала им предлагаются профессионально-ориентированные тексты: 1. «Музыковедение наука о музыке». 2. «Теория и история музыки». 3. «Анализ музыкального произведения и музыкальных форм». 4. «Музыкальная журналистика». 5. «Известные музыковеды Казахстана». 5. «Особенности музыкально-

исторического исследования». 6. «Музыкальная культура народов мира» и т.д.

К каждому тексту даны задания, которые связаны с грамматической темой занятия и предусматривают самостоятельную работу студента. В процессе обучения языку специальности в качестве основной выдвигается задача формирования у студентов речевых умений и соотносительно с ними речевых навыков в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность обучаемых при овладении специальными научными дисциплинами. Так в предложенных лексических материалах они работают над темой, идеей, основной мыслью, структурой, языковыми особенностями текста. Работа с текстом подразумевает выполнение видов заданий, как: 1) предтекстовые – например, определение лексических и грамматических ошибок; составление словосочетаний и предложений с новой терминологической лексикой; 2) послетекстовые – составление плана, диалога; тематическая беседа с целью контроля понимания содержания текста и т. д. Особо следует выделить работу над терминами в тексте: определение термина; фонетическое рассмотрение термина; перевод термина с русского языка на казахский (двуязычное и сопоставление); выявление этимологии узкоспециальной лексики (работа со словарем). При контекстно-компетентном подходе на дисциплине «Профессиональный русский язык» можно использовать также и такие семиотические средства, которые формируют представление о будущей специальности, о её социальной значимости, интерес к ней и мотивацию к её освоению. И именно такие тексты, «вводящие» в будущую специальность, становятся формирующими профессиональное будущее. Общеобразовательная дисциплина «Профессиональный русский язык», преподаваемая при помощи контекстной технологии, становится важной не только потому, что формирует лингвистическую грамотность будущего специалиста, но и потому, что погружает его в контекст будущей специальности. И происходит это при изучении всех разделов и тем, предусмотренных программой дисциплины «русский язык».

Одной из основной составляющей частью процесса обучения является самостоятельная работа студента (СРО), которая повышает познавательный и творческий интерес у будущих специалистов. СРО является необходимостью, так как повышает формирование профессиональной компетенции, в том числе и языковой. Специалист, обладающий компетенциями, владеет необходимым набором языковедческих и речеведческих знаний, которые помогают ему формировать умения в области практического использования языка в процессе речевой деятельности. Задания по профессиональному русскому языку построены так, что требуют использование разноуровневых языковых единиц в текстах разной функциональной направленности, определение важнейших стилеобразующих категорий текста. Так же даются задания по овладению основными жанрами письменной и устной речи, значимыми в

профессиональной речевой деятельности. Практическая деятельность показывает, что наиболее важными для студентов являются, прежде всего, умения и навыки письменного делового общения. В письменной деловой речи – это умения и навыки составления текстов деловых документов в соответствии с требованиями письменной деловой речи: предельной точности и ясности содержания при максимальной информативной насыщенности, стилистической нейтрализации используемых языковых средств, унификации и стандартизации деловой документации. Из этого можно сделать вывод, СРО является важной частью образовательного процесса.

Таким образом, при освоении профессионально ориентированного содержания учебных занятий по профессиональному русскому языку студенты погружаются в определенные ситуации будущей профессиональной деятельности. У них возникает дополнительная мотивация — новый интерес к специальности; глубокое осмысление значимости изучения специальных дисциплин (обязательных и элективных модулей); серьезное отношение к учебе как к повседневному и кропотливому труду; ценностное приобретение профессионально-коммуникативной компетенции; дальнейшее интеллектуальное развитие путем самостоятельной работы (самообразование). С позиции технологии контекстного обучения основная цель любого профессионального образования состоит в формировании целостной модели профессиональной деятельности будущего специалиста. Современному обществу важно, чтобы сегодняшней выпускник был профессионально успешным и мобильным, умеющим строить свою собственную карьеру, работать в условиях жесткой конкуренции на отечественном и мировом рынках и активно содействовать благополучному развитию всего общества.

*Литература*

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Слостенина. -М.: Педагогическое общество, 2004. 192 с.
2. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование русского глагола. М., 1967, с. 8.
3. Пиневиц Е. В. Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе. Гуманитарный вестник, 2014, вып. 4, с. 1–12. URL:
4. Акишева А. Т. Изучение профессионального русского языка как важнейшее средство в овладении избранной специальностью // Педагогика высшей школы. — 2017. — №2. — С. 89-92.

*A.M. Baigushikova*  
*Kazakh national University*  
*named after al-Farabi (Almaty)*

**TEXT AS AN EDUCATIONAL TOOL OF RUSSIAN LANGUAGE  
TEACHING**

In modern methodology of Russian language teaching one of the most topical issues is the development of ways of teaching to communicate in the Russian language taking into account the profile of a future professional activity.

The work on the development of reading skills in the first year of bachelor degree is built taking into account the needs of speech practice of Kazakh department students. The selection of texts is important in the solution of this problem, as the nature of the text is one of the main factors influencing on the comprehension process while reading.

An ability to express thoughts clearly and accurately, freely presenting them both in oral and written form, to prove point of view is necessary for a modern man. Today, this issue is particularly important, as there are students who couldn't speak and clearly express their thoughts.

The methodological tool that serves as a basis for the creation of not only training, but also developing speech environment at Russian language practical classes in non-language groups is the text. In linguistics a text is defined as a category that shows the language in action. The text is a basic communicative unit on the basis of which it is possible to develop all kinds of speech activity. Students should use not only individual words or set of words, not single sentences or set of sentences, but more complex and large units.

The goal of teaching to read at an advanced stage is freely reading of texts on the given topic, the goal of teaching to write is a freely expression of ideas in written form. The unit of teaching to read and write is a complex syntactic whole, i.e. segments of speech writing that form the text. Textual material at Russian language classes should correspond to the specialty of students. It could be the texts of information genre, reports, scientific articles, problem essay, etc., selected texts with gradual complication of language and content of the plan. The sources of these texts are collections of articles, scientific and popular scientific magazines, and newsletters. While selecting a language material it is necessary to pay attention to structural features of the mentioned genres of scientific style, the types of simple and complex sentences, the structure of complex syntactic wholes, types of connections, structure of the text.

The purpose of including such material in the educational process has sub-purposes, distributed according to the types of speech activity:

In reading – to teach students to read texts, similar in content and linguistic design to textbooks on main disciplines, with full comprehension.

In writing – to teach students to reproduce the above mentioned read or heard texts with a certain degree of briefness in written form (as a plan, note, thesis).

In these conditions, the issues of quality of training text, its optimal compatibility with other learning tools become important. Availability of the text in the educational process, its clarity to the consciousness of a listener refers to the number of mandatory program requirements. Each text, selected taking into account the specifics of a particular course or group of students and the student audience, functions as a learning tool, at the same time, performs a cognitive and educational role. The texts for reading vary according to the profile of a particular

university. The information contained in the texts, as a rule, is expressed in the form and amount, convenient for teaching and learning. The text should present the sum of knowledge with the expectation of the level of readiness of the audience, and also focus on the implementation of practical software functions. Scientific and educational data contained in it are given in adapted available form [1, 7].

The structure and content of any text, its style and form of presentation are determined by the purpose and are designed to ensure the correct ratio and balance of its main components. The external form of the texts is adapted maximally to the interests of the most logical composition and lighting, consistent and accessible perception of material and information contained in it. The focus of the educational text on the rational organization of independent work of students is an important part of work in the educational process, so in some cases, the related tasks are included in the volume of the studied text [1, 11].

Educational texts in their content, structure and form of presentation are designed to meet certain requirements of methodology of Russian language teaching and should be based on the fundamental principles common to the given course and group. Compliance with these requirements is necessary to compile high-quality educational texts which by their contents and didactic properties would be the most appropriate means of training and education of future specialists in accordance with their intended purpose [1, 25].

The text is the central unit of study at Russian language classes. New lexical and grammatical material is placed in a natural environment in the text. All functional relationships of linguistic units are fully disclosed in it. The work on the text includes three types of tasks: pre-text, while-text and after-text tasks. The purpose of pre-text tasks is to eliminate possible difficulties while reading the text, while-reading tasks are designed for building of communicative setup on text reading. After reading tasks are aimed at control of text comprehension, the ability to understand how the communicative task is realized [2, 91].

The text contains speech-thinking activity of the subject that aimed at the response of a reader, the relationship of an author (the producer of the text) – the text (the result of speech-thinking activity) – the reader (the interpreter). The text is both the result of activities (of the author) and the material for activities (the reader) [3, 37].

Methodological appropriateness and effectiveness of the text is based not only on the nature and properties of the text itself, but also on the methodological apparatus - the system of pre- and after text exercises and analysis of the text, which basically requires: communicative orientation of tasks; compliance with the wording of task of specific and methodological task. Pre-text stage involves:

- defining the purpose and objectives of reading;
- introduction with main concepts, keywords and terms used in the text;
- mainstreaming of previous knowledge;
- prediction of the text content.

At pre-textual stage the student should have a preliminary understanding of the text before he starts to read it.

Examples of tasks for working with the text before reading:

1. According to the title (illustrations, key words, etc.) what the text is going to be about.

2. Restore the text from the data at random paragraphs. In what order you should arrange the paragraphs to make a coherent text.

The final stage of work with the text is implementing after-text tasks that provide great opportunities for the development of all types of speech activity. Students have opportunity to refer to the text repeatedly, rereading its certain parts, thereby deepening reading comprehension. The main task of this stage is the formation of skills to seek the main information in the text, to reduce it and to reproduce text material. Expressing opinion about the content of the text, discussing, commenting on a particular situation, students improve their oral speech. For the development of writing skills one could offer written assignments: expression of own attitude to the read, written commenting, planning, etc.

After-text exercises and the analysis are carried out by shaping listening skills, as a kind of speech activity it consists of perception of speech and understanding it. While teaching listening the presence of visual support is of great importance.

At after-text stage such transformations of text are implemented as:

- reproduction of the text with various degree of briefness;
- annotating of the text;
- discussion of the read material followed by writing own texts.

To work with the text after reading we could suggest the following tasks: write a summary, abstract, review, opinion etc.

#### *Literature*

1. Vishnyakova T.S. Basics of methodology of Russian language teaching to students of non-philological faculty. Moscow: Russian language publ., 1982. – 150 p.
2. Russian as a foreign language. Methods of Russian language teaching: a textbook / G.M. Vasilieva and others; under the editorship of I.P. Lysakova. – M.: Humanities.ed.center VLADOS, 2004. – 270 p.
3. Professionally-oriented Russian language: a textbook/ H.S. Muhamadiev. - Almaty: Kazakh University, 2017. - 214 p.

***Ж.Б. Джаламова***

*Казахский национальный университет  
имени аль -Фараби (Алматы)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

В связи с принятием и исполнением программы «Рухани жаңғыру» перед высшей школой предстали новые задачи повышения качества подготовки будущих специалистов и формирования конкурентоспособного специалиста на рынке труда. В статье Елбасы Нурсултана Абишевича Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [1] говорится о том, что



сегодня не только отдельный человек, но и нация в целом имеет шанс на успех только развивая свою конкурентоспособность. Обучение языкам занимает особое место в подготовке будущего специалиста, являясь органической частью процесса формирования его профессиональной компетентности. В комплексе гуманитарной подготовки в современном вузе языковая подготовка является одной из основных задач, так как открывает студентам более широкие перспективы культурного развития и помогает стать конкурентоспособными специалистами, способными без посредников решать свои профессиональные проблемы на международном уровне. Именно поэтому такие дисциплины как «Русский язык» и «Культура речи и языковая коммуникация» и играют особую, если не основную роль в достижении таких современных целей высшего технического образования, как гуманизация и гуманитаризация.

Гуманитаризация образования, особенно технического, направлена на повышение общего культурного уровня студентов. Преподаватели гуманитарных дисциплин на неязыковых факультетах, хорошо знают, что знания, имеющиеся у студентов технических специальностей к моменту их поступления в университет в сфере как родного, так и русского языка, гораздо хуже, чем у студентов-гуманитариев. Для студентов неязыковых специальностей характерна низкая культура речи, неумение четко, грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой, слабо развита способность к самокритике, потребность в самообразовании и самовоспитании. Обделенность гуманистическими ценностями проявляется нередко в ослаблении интеллектуально-духовного развития, в распространении технократического снобизма. Именно поэтому процесс обучения студентов технических специальностей языковым дисциплинам протекает гораздо тяжелее и результаты его гораздо менее значительны, чем результаты студентов гуманитарных факультетов. В целом такие студенты знают и осваивают языки плохо из-за такого психологического момента, как сугубо технический склад ума, и отсутствия языкового чутья, без которого сложно воспринимать чисто языковые реалии.

Студенты-гуманитарии имеют лучшее представление об устройстве языковой системы, правилах использования языковых единиц и принципах их сочетания. Это представление может быть интуитивным, когда студент чувствует язык в целом и интуитивно избегает неправильных грамматических конструкций, хотя объяснить, почему надо говорить именно так, а не иначе, он не сможет. Б. В. Беляев называет такой тип людей «интуитивно-чувственный» [2, 54]. Представители этого типа активно взаимодействуют в совместной деятельности, стремятся овладеть речью, у них развита слуховая память, они быстро усваивают основные стереотипы речевого общения, овладение языком происходит на основе чувства языка. Однако, говоря о чувстве языка, следует отметить, в психологической науке отсутствует четкое общепринятое определение данного феномена и его сущности. Традиционно оно рассматривается как интуитивный компонент, обеспечивающий восприятие и порождение речи, мгновенное осознание качественных компонентов высказывания и контроль его

правильности [3, 72]. Эту ситуацию можно сравнить с ситуацией абсолютной грамотности, когда человек пишет правильно, не зная правил.

Для студентов неязыковых специальностей характерны такие свойства личности, как сдержанность, сухость, робость, замкнутость и напряженность, которые являются большой помехой на занятиях по языку, так например, фонетическая зарядка, диалоги, ролевые игры вызывают у них смех, стеснение, они боятся выглядеть смешными в глазах одногруппников. Студенты-филологи, наоборот, предпочитают такие виды работ, так как здесь они могут продемонстрировать свою артистичность, открытость, коммуникабельность. По данным исследования В. Н. Куницыной, личностные качества, такие как застенчивость, отчужденность, глубокая интровертированность, аутичность, повышенная сенситивность, препятствуют общению и обучению. Трудности в общении испытывают лица с заниженным самоуважением, авторитарные, агрессивные, конфликтные личности [4, 207]. Низкое самоуважение, социальная тревожность, внутренняя скованность, страх перед возможностью быть непонятым или отвергнутым, пассивность, безынициативность затрудняют обучение и изучение языкам. Цели изучения языкам также играют немаловажную роль. Так, Зимняя А. Н. отмечает, что конечной целью подготовки студента-нефилолога по изучению русского языка является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями языка по профилю вуза [4, 63].

Важную роль в освоении языков играет мотивация. М. Сигуан и У. Ф. Макки выделили два типа мотивации, наблюдаемые при усвоении языка: осознание полезности и стремление к интеграции в говорящую на этом языке группу [6, 126]. Несмотря на различие указанных мотивов, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. При изучении языка в надежде на определенные преимущества индивид вместе с тем желает стать членом группы тех, кто на нем говорит, воспринимая ее как в своем роде привилегированную. Кроме того, процесс формирования мотивации связан с различными личностными образованиями, возникающими по мере развития человека, и имеет определенные особенности, характерные для каждого возрастного этапа. В процессе развития доминирующие потребности, идеалы, ценности и другие мотиваторы, определяющие общую направленность личности и в различные возрастные периоды играющие ведущую роль в объяснении оснований поступков, периодически изменяются. Большое значение в формировании мотивации имеют и гендерные особенности. Студенческий возраст совпадает с началом периода ранней зрелости. Это возраст формирования устойчивых свойств личности, стабилизации всех психических процессов, высокой способности к творчеству, интеллектуальной активности и т. п. Для данного периода характерны становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни, а соответственно и активизация процессов профессионального и личностного самоопределения, самопознания, саморазвития, построения жизненных перспектив.

В ходе нашего исследования мы выявили, что для всех студентов, независимо от их пола и курса обучения, доминирующими являются мотивы, связанные с профессиональной деятельностью и учебой. Приведем цитаты студентов из проведенного опроса: «Получить хорошую, современную специальность», «Найти достойную, интересную работу», «Быть хорошим специалистом», «Закончить вуз и начать работать», «Сдать успешно сессию», «Найти высокооплачиваемую работу» и т. д. К сожалению, наши наблюдения показывают, что у студентов технических специальностей мотивация, связанная с познанием вообще и изучением русского языка в частности, достаточно низкая. Кроме того, студенты технических вузов часто относят языковые дисциплины к «второстепенным», «неважным», «не основным», «легким» дисциплинам, не имеющим особого значения для будущей профессиональной деятельности, и поэтому не уделяют им должного внимания. Настроившись таким образом, студент проявляет интеллектуальную пассивность при изучении языка, что в конечном счете сказывается на уровне владения языком. По-видимому, все, что находится вне рамок будущей профессии, будущего «технаря» почти не интересует. Это можно объяснить в данном случае тем, что студенты видят свою задачу в овладении специальными техническими дисциплинами – на них и направляется основное внимание и силы, в то время как «второстепенные» предметы остаются без надлежащего внимания.

Мы считаем, что на мотивацию к обучению языков большое влияние оказывают также такие факторы, как жизненные перспективы, представление о будущей профессиональной деятельности, прошлый опыт личности, объективные потребности в различных видах деятельности, содержание образования и престижность специальности. Таким образом, преподавателю языка, необходимо сначала разрушить сложившееся мнение о ненужности этого предмета и создать положительное эмоциональное отношение к нему, помочь осознать всю необходимость изучения языка, и только потом, приступать к практическим занятиям, на которых необходимо упоминать как можно чаще о практическом владении русским языком как средства получения специальной информации по профилирующему предмету.

Целенаправленное формирование позитивного отношения к освоению русского языка у студентов технических специальностей возможно в случае осознания актуальной значимости, прагматической ценности и перспективности использования его в широком социальном контексте, положительной реакции на необходимость обращения к русскому языку в реальных жизненных ситуациях, стремления использовать русский язык в своей основной трудовой деятельности. Формированию позитивного отношения способствует социально-психологическая подготовка обучающихся, которая будет не только способствовать эффективному усвоению предмета, формированию социально-ценностной мотивации, чувства эмоционального удовлетворения, компетентности, но и на основе индивидуального, позитивно окрашенного отношения к изучению русского языка корректировать негативные эмоциональные проявления, снимать психологические барьеры, снижающие

готовность субъекта к эффективному освоению языка. Эффективность обучения, заинтересованность в высших достижениях возникают тогда, когда деятельности сопутствует успех, когда учение вызывает положительные эмоции, осознание своего роста и развития, а педагогическая деятельность приносит удовлетворение. Преподаватель также не способен получать удовлетворение от своего труда, если этот труд непродуктивен, конфликтен, однообразен. Очень важными для успешного освоения языка являются хорошее настроение, ощущение радости, успеха. Положительные эмоции облегчают постоянные усилия, направленные на запоминание, удержание в памяти разнообразных мелких явлений, соблюдение условий, постоянную смену видов деятельности и мыслительных операций.

На наш взгляд, необходимо выполнять больше коммуникативных упражнений, ролевых игр, связанных с будущей профессиональной деятельностью. При недостатке учебного времени восполнить пробелы в знаниях и выработать умения и навыки не удастся, а попытки сделать живой богатый язык примитивной схемой приводят к тупиковой ситуации. Такая работа становится неинтересной для студента, а работать с языковым материалом на высоком уровне ему сложно, так как не преодолены начальные трудности, азы языкознания. «Беспредельность» иноязычных знаний либо не осознается, либо плохо воспринимается изучающими язык. Это приводит к пессимизму и отказу от попыток усвоить лингвистические знания («Сколько ни учи, все равно ничего не знаешь» или: «Мы уже учим русский язык десятый год») или к ложному оптимизму, когда, владея только разговорным языком, студент уверен, что он хорошо «знает» русский язык. Обе эти крайности осложняют изучение. Низкая самооценка также отрицательно сказывается на изучении. Мы предполагаем, что низкая самооценка может быть связана с оценкой студентом своих способностей на основе действительных или мнимых неудач в этой сфере. Под влиянием заниженной самооценки студенты слишком критично относятся к имеющимся у них способностям в овладении кажущимся им слишком сложным предметом. Им кажется, что «Я никогда не смогу этого сделать», «Никогда не буду говорить на языке хорошо», «Никогда не выучу эти правила, текст, слова» и так далее. Вероятно, такие чувства вызваны отчасти тем, что методика преподавания языкам в вузе отличается от школьной методики преподавания, имеет другие цели и задачи, а сам материал охватывает более сложные темы. При этом достаточно часто возникают трудности, связанные с необходимостью применять теоретические знания для выполнения практических заданий, например, трудности с использованием лексики и грамматических конструкций для построения устных высказываний; трудности, связанные с пересказом выученного текста. В итоге сначала появляется состояние эмоционального дискомфорта при выполнении заданий и самостоятельной работе, который позже перерастает в психологический барьер – возникает ситуация, которую отражает ответ одного из студентов: «Не хочу учить то, чего не понимаю», и, как следствие, возникает нежелание в дальнейшем заниматься языком.

Студенты-первокурсники, поступившие в вуз с целью получить техническую специальность, имеют различную базовую подготовку по русскому языку. Студенты представляют собой различные группы населения, они росли и учились в разных условиях. Кто-то, закончил городскую школу или гимназию, а кто-то сельскую школу, часто на технических специальностях обучаются студенты-оралманы, которые даже не умеют читать. В итоге они попадают в одну группу, где через некоторое время некоторые теряют интерес к изучению языка - одни из-за того, что это все слишком сложно и непонятно, другие - из-за того, что не владеют базовым уровнем языка. Не принимаются во внимание лингвистические знания, умения и навыки предыдущего этапа подготовки студента, степень усвоения у него этих умений и навыков. Поскольку лингвистические знания, умения и навыки студентов технического вуза, как правило, недостаточны, они начинают испытывать негативные эмоции, пессимизм и растерянность. Преподаватель языка также часто приходит к осознанию безуспешности и неэффективности своей деятельности, так как продолжение занятий крайне затруднено.

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что специфика обучения русскому языку в национальной аудитории достаточно сложна и многогранна, поэтому преподавание должно основываться на законах и закономерностях психологии восприятия, когнитивной психологии, психолингвистики, педагогической психологии [7,167]. С точки зрения современной психологии наиболее эффективным представляется комплексный подход к изучению языка. Психологические особенности студента технического вуза как субъекта овладения русским языком также требуют поиска психологически обоснованных интенсивных технологий освоения языка. Освоение языка вносит определенные изменения в индивидуальную психологическую реальность субъекта учебной деятельности: расширяется кругозор, повышается толерантность, изменяется когнитивный стиль, повышается вербальная компетентность. Успешность освоения определяется совокупностью факторов мотивационного, эмоционального, когнитивного, личностного, психофизиологического и интерактивного порядка.

#### *Литература*

1. Назарбаев Н.А. Модернизация и общественное сознание // <https://primeminister.kz/ru/news/all/14386>.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
3. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения ИЯ в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие: Пер. с фр. – М.: Педагогика. 1990. – 184 с.
7. Самыгин С.И. Психология и педагогика высшей школы. – Ростов на Дону.: Феникс, 1998. – 544 с.

**Х.С. Мухамадиев, Г.Е. Енсебай**  
*Satbayev university(Almaty),*

## **КОМПОЗИЦИОННО-СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА И ВИДЫ ИНФОРМАЦИИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА**

Тема «Композиция учебно-научного текста» является, пожалуй, центральной в тематическом блоке «Компрессия научного текста» в разделе «Совершенствование навыков письма», который изучается в курсе «Русский язык», рассчитанный на 6 кредитов.

Выделение композиции как объекта лингвистического исследования базируется на научной гипотезе, в которой композицию тесно увязывают со стилистикой текста: «Различие между существующими направлениями в изучении стилей и стилистикой текста состоит в том, что основу последней должна составить теория композиции. Проблемы композиции – вот что отличает принципиально стилистику текста. При этом под композицией понимаются не только формы соотнесённости различных стилиевых пластов внутри текста, но и типовые схемы развёртывания тезиса» [1, 32].

Л.Г. Кайда считает, что композиция – как категория уникальная, является центром притяжения филологических интересов: ведь с ней связывается понятие системы. Сложность самого объекта, его типологический характер обеспечивает многогранность исследовательских интересов и многоплановость подходов к объекту. И множество концепций, объясняющих (с помощью координат, принятых в конкретном направлении) суть понятия «композиция», - явление закономерное. Эта научная ситуация отражается в колоссальном количестве определений композиции, известных в мировом языкознании» [1, 54].

С точки зрения лингвистической семиотики композиция – это сложный знак, содержанием которого является строение объекта, иногда «внутреннее», т.е. невидимое. Иногда «внешнее», но не «необозримое», то есть такое, которое трудно увидеть в целом и осознать без опоры на композицию [2, 194].

С этой аксиомой связан такой вид речевой деятельности как чтение, предполагающее понимание – способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь.

Понять строение объекта – это понять его суть или, по меньшей мере, самое важное в его содержании. Так, композиция книги (в особенности учебной и научной), представленная в оглавлении (которое иногда называют содержанием), для читателя, как правило, более интересна, чем заглавие книги и её аннотация, вместе взятые [2, 195].

Н.И. Колесникова «Композиционно-смысловую структуру научного текста» характеризует как структурно-смысловое образование, состоящее из двух планов:

1. развёрнутого общего содержания;

## 2. свёрнутого, сжатого содержания.

План развёрнутого содержания реализуется в разбивке текста на композиционные блоки: введение; основная центральная часть; выводы и заключение. Перечисленные части дополняются иногда приложениями и иллюстрациями (если иллюстрации вынесены за текст).

План свёрнутого, сжатого содержания представлен заглавием работы (текста), аннотацией и оглавлением, в котором зафиксированы названия всех частей, разделов текста, а также списком использованной литературы (по нашей версии).

Если план развёрнутого содержания формально выражает развитие логики мысли, то план свёрнутого содержания чётко акцентирует внимание читателя на основной идее авторской концепции в заглавии, в аннотации обобщается содержание всего текста, в оглавлении кратко представлены, по существу, все важнейшие смысловые компоненты содержания. Это план так называемых вторичных текстов [3, 83].

Понимание рассматривается как проблема междисциплинарных исследований, в которых выделяются уровни понимания текста:

- понимание отдельных слов (лексического значения слова);
- понимание словосочетаний и предложений (грамматика);
- понимание ССЦ или сверхфразовых единиц (т.е. групп предложений, выражающих законченную мысль – микротему);
- понимание текста;
- понимание подтекста, замысла автора.

Уровень, на котором возникает проблема понимания, - это уровень целого высказывания, иными словами, уровень речевого общения. При этом понимание приобретает активный характер: понимающий (в том числе исследователь) сам становится активным участником диалога, хотя и на особом уровне (в зависимости от направления понимания или исследования). Критерий глубины понимания провозглашён одним из высших критериев в гуманитарном познании.

Выделяются следующие факторы, влияющие на процесс понимания текста:

- субъективная новизна понятий, используемых в тексте;
- длина предложений;
- логическая структура текста;
- соответствие текста имеющемуся субъективному опыту;
- специфика поставленной задачи перед чтением текста.

Учебно-научным является тот текст, на основе которого и в процессе понимания которого возможно выстраивание собственных знаний: возможные трактовки понятия.

Вот здесь и приходится говорить о композиционно-смысловой структуре учебно-научного текста и её влияния на понимание и усвоение учебных знаний.

Уровень знания композиции предшествует уровню понимания, научный фонд знания о композиции пополняется постоянно. И по-прежнему разноречивые определения, многообразные подходы и существующие различные точки зрения на природу явления. Однако справедливо и то, что отстаивая ту или иную точку зрения на роль композиции в создании целостного произведения, ученые практически во всех областях искусства, литературы и средств массовой коммуникации открывают новые свойства этой категории, углубляя теорию и определяя возможности практического его использования.

К таким теориям, предоставляющим возможности практического его использования и является определение композиции научного текста как двухпланового образования. Так, исходя из собственного опыта, преподаватели вузов вынуждены констатировать, что студенты первого курса не сразу могут работать с таким текстом как силлабус, внимательно не разобравшись с его композиционно-смысловой структурой. В условиях кредитной технологии, когда студент должен проявлять больше самостоятельности, «прочтение» силлабуса с пониманием играет существенную роль.

Усилия исследователей композиции направлены сегодня на то, чтобы выявить все средства активизации диалога между автором текста и воспринимающим его. Это выдвигает проблему создания эффекта «соучастия» на передний план сложных и нерешенных проблем композиции.

Положение, по которому достигнуто согласие педагогов стран мира, сводится к тому, что обучение должно вестись на текстах разного жанра.

Такое обучение предполагает формирование навыков работы с книгой / текстом. Умение работать с текстом / книгой является ключевым в учебной деятельности – это уже аксиома. Взяв в руки книгу обучающийся, в первую очередь, должен ознакомиться с её структурой / композицией.

На основе таксономии Б. Блума была создана и развита упрощённая трёхуровневая модель, в которой уровни чаще называются буквальным (фактическим), интерпретационным и уровнем применения (literal, Interpretive, applied). Эта модель до сих пор служит основой как для авторов, составляющих вопросы к текстам, так и для учителей любых предметов, работающих с обучающимися любого возраста.

Первый, фактический, буквальный уровень понимания предполагает, что обучающийся может распознать утверждения, которые ясно и эксплицитно выражены в тексте (лексические значения отдельных слов).

Интерпретационный уровень предполагает понимание подразумеваемой контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из текста.

Уровень применения – это сочетание того, что есть в тексте, и того, что обучающийся уже знает, и то, что он может использовать в послетекстовой деятельности [4, 37].



Безусловно, по любому предмету ставится задача, чтобы при работе с текстом обучающиеся достигали глубоких уровней его понимания. Взаимодействие с текстом через применение различных стратегий способствует глубине, полноте и точности его понимания.

Среди внешних факторов, влияющих на процесс понимания текста, авторы пособия выделяют:

- субъективная новизна понятий, используемых в тексте;
- длина предложений;
- логическая структура текста;
- соответствие текста имеющемуся субъективному опыту;
- специфика постановки задачи учителем перед чтением текста.

Виды информации в учебно-научном тексте по *содержанию*: - *фактографическая* информация, содержанием которой является факт или совокупность фактов. По роду фактов различают следующие виды фактографической информации:

- информация о предметах (технических изделиях, материалах, геологических месторождениях, географических объектах);
- информация о процессах (технологических, психологических, социальных, гуманитарных);

- информация о событиях (фактах общественной и политической жизни, явлениях природы);

- информация о персонах (личностях);

- *концептуальная* – информацию об осмыслении взаимосвязей между фактами. Этот вид информации выражается в виде мнений, оценок, гипотез, точек зрения, прогнозов (концепция предположения), научных теорий, законов, закономерностей (концепции-законы), инструкций, приказов, правил (концепции-директивы) [5, 29];

- *библиографическая* – информацию о документах, необходимая для их идентификации и использования. Эта информация показывает дистанционную связь автора с его предшественниками, коллегами по научным исследованиям, реализуется с помощью списка литературы. Связь между списком литературы и основным текстом осуществляется с помощью библиографических ссылок. Различают три вида библиографических ссылок: внутритекстовую, подстрочную, затекстовую.

Виды информации в учебно-научном тексте по *функциональному назначению*:

- *основная* информация – это основные идеи, мысли, положения, которые автор стремится передать читателю. К основной информации принято относить новые гипотезы и идеи, экспериментальные данные, новые методики, оригинальные конструкции машин и механизмов, качественно новые явления, процессы;

- *дополнительная* (разъясняющая) информация или виды текстовой информации по значимости. Это тот материал в тексте, с помощью которого автор обеспечивает доступность и понятность текста при восприятии.

Достижение этой цели осуществляется с помощью определений, рассуждений, объяснений, доказательств, примеров, иллюстраций.

- вводная информация (введение термина);
- конкретизирующая информация (определение понятий);
- детализирующая информация (по частям);
- иллюстрирующая информация (примеры);
- дублирующая информация (повторение другими словами);
- синтезирующая информация (обобщение);
- резюмирующая оценочная информация (подведение итогов) [6, 80].

Виды информации по форме *представления*:

- текстовая /текстуальная информация (законченные предложения, организованные в абзацы, роль терминов в передаче текстуальной информации);

- табличная (таблица как способ синтеза и уплотнения информации: информативность, смысловая ёмкость таблиц, наглядность и обозримость представляемого материала);

- графическая: карты, схемы, рисунки. Информативность подписей к рисункам, схемам.

Структура и оформление научно-технического текста.

1. Заголовок должен адекватно именовать текст. Название не должно быть излишне общим (в тексте рассматривается всё заявленное в названии) и излишне частным (в тексте не должно быть ничего сверх- заявленного).

2. Аннотация обязательна не для всех научно-технических текстов. По аннотации (она кратко описывает содержание текста) потенциальный читатель делает для себя вывод о необходимости чтения текста.

3. Введение

4. Текст, структурированный по разделам и подразделам:

- обоснование актуальности проблемы (почему об этом надо писать);
- историография вопроса (как это было раньше);
- постановка проблемы (о чём будет разговор);
- рассмотрение проблемы (в чём суть); – вывод.

5. Заключение

6. Библиография (список литературы). Источники должны быть пронумерованы в порядке появления ссылок в тексте, и для каждого указывались авторы, название, издательство и год издания. Для статей сверх перечисленного необходимо указать название журнала и номер выпуска.

Все иллюстрации, таблицы и листинги должны быть поименованы, пронумерованы и оформлены единообразно в пределах статьи (листинг (англ. List – список) Печатная информация о результатах обработки каких-либо данных ЭВМ; бумажная распечатка такого текста).

Виды учебной литературы / текстов, используемых в вузе: учебные программы (силлабусы), учебно-методические комплексы (УМКД), учебники и учебные пособия, первоисточники, словари и справочная литература.

Внетекстовые компоненты учебника - аппарат организации усвоения: таблицы, вопросы и задания, инструктивно-методические материалы, специальные вставки, подписи к иллюстрациям. Аппарат ориентировки: оглавление, рубрикации, сигналы-символы, указатели, библиография.

Текстовые компоненты учебника: основной текст: повествовательно-описательное изложение, объяснительное изложение, проблемный способ представления учебного материала. Дополнительный текст: авторское изложение добавочных фактов и сведений, фрагменты научных материалов и документов. Пояснительный текст: сноски, пояснения, к подписям в иллюстрациях, таблицах, графиках.

Таким образом, учебно-научный текст – это хорошо структурированный текст (композиция учебника, учебного пособия), в котором в систематической форме изложены основы научных знаний по данной дисциплине, разделяемые научным сообществом в настоящее время.

#### *Литература*

1. Кайда Л.Г. Стилистика текста: от теории композиции к декодированию: учебное пособие.- М.: Флинта, 2004. – 208 с.
2. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык, Природа. Культура. Курс лекций: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
3. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 288 с.
4. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. – М.: Форум, 2013. – 368 с.
5. Технический русский язык. Учебно-методический комплекс дисциплины. – Алматы, КазНТУ им. К.И. Сатпаева, 2010. – 135 с.
6. Мухамадиев Х.С. Пособие по научному стилю речи: учебное пособие. – Алматы, 2011 – 210 с.

***С.К. Сансызбаева, С.С. Сагатова***  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Развитие современного общества, сопряженное с общественно-политическими изменениями, немислимо без квалифицированных специалистов. Юридическое образование занимает важное место в системе профессионального образования Республики Казахстан в связи с актуальными вопросами развития правового государства и совершенствованием системы общественного правосознания.

Важнейшей задачей современного вуза, направленностью его учебных планов и программ является подготовка специалистов, обладающих высокой культурой и широкой эрудицией. Особенное место среди изучаемых дисциплин в профессиональной подготовке студентов принадлежит культуре речи, основами которой должен владеть каждый образованный человек.

Изучение устной и письменной культуры речи содействует расширению кругозора студентов, воспитанию у них эстетического вкуса, закреплению умений и навыков коммуникативно-целесообразного отбора единиц языка, развитию и совершенствованию способностей создавать и оценивать тексты различной стилевой принадлежности.

В рамках образовательной программы нашего университета проводятся занятия по дисциплине «Культура речи и языковая коммуникация», которая входит в элективный модуль образовательных программ. Данная дисциплина является очень важным звеном в подготовке студентов юридического факультета, целью которого является формирование профессиональной языковой компетенции будущих юристов.

Профессиональная деятельность юриста немислима без слова, которое является основным оружием, строительным материалом в любой сфере практической деятельности исполнителей закона. Так, профессия юриста требует не только четкого знания законов, но и умения владеть словом в устной и письменной форме. Речи государственного обвинителя и адвоката в судебном процессе, лекции на правовые темы, оглашаемые обвинительные заключения, выступления в суде, арбитраже, юридическое консультирование, допросы свидетелей, обвиняемых, формулировка и обоснование юридических требований, ходатайств, заявлений и др. - вот неполный перечень атрибутов профессиональной деятельности юриста. По этой причине ко всем следственным и судебным процессуальным документам, устным выступлениям юриста предъявляются высокие требования не только с точки зрения их юридической грамотности, но и с языковой стороны.

При работе со студентами национальных групп необходимо объяснение специфичности языка права: многие слова (например, *возбуждение, дача, деятель, квалификация, производство, эпизод* и др.) имеют отличающееся от общеупотребительного значение; своеобразны лексическая сочетаемость (*преступная деятельность, совершить преступление, дача взятки*), управление (*увольнение от должности*), порядок слов (*занятие врачеванием лицом*) и др. При этом важно отметить, что юридический язык является стилевой разновидностью литературного языка и подчиняется его законам.

Профессионально ориентированное обучение студентов-юристов строится на лексико-грамматическом материале и включает разделы: «Стилистика. Особенности научного стиля», «Профессиональная речь юриста», «Языковые особенности юридического текста», «Лингвистический анализ юридического текста». Основными темами, необходимыми для рассмотрения, являются:

- Язык, речь, общение в профессиональной деятельности юриста. Качества и критерии образцовой юридической речи. Роль речевой деятельности в профессии юриста.
- Основные типы норм. Акцентологические нормы. Нормы произношения. Произношение заимствованных слов.

- Точность словоупотребления в речи юриста. Значение слова. Лексическая сочетаемость. Использование омонимов, паронимов, синонимов и антонимов в речи юриста. Аббревиация в русском языке. Правила сокращений. Орфографические трудности. Трудные случаи употребления морфологических единиц. Грамматическая правильность речи. Варианты форм согласования и форм управления.
- Функциональные разновидности речи юриста.
- Научный стиль. Качества научной речи и ее языковые особенности (объективность, логичность, доказательность, точность, обобщенность и отвлеченность, насыщенность фактической информацией). Термины.
- Устная публицистическая речь. Подготовка к сообщению с убеждающей речью. Дискуссии, споры, диспуты. Их основные цели. Классификация по сфере употребления, по достигнутому результату, по культуре поведения. Аргументы и их виды. Культура публичного спора. Речевая этика при ведении спора.

Будущим юристам важны, прежде всего, навыки составления процессуальных документов. Поэтому материалом для упражнений на практических занятиях при изучении лексикологии и практической стилистики служат нормативные акты, на которых студенты наблюдают особенности языка права, и процессуальные акты, анализ которых помогает отмечать речевые, стилистические ошибки и устранять их. Стилистической правке придается большое значение, так как на отрицательных примерах можно нагляднее выявить нарушения механизма построения речи. Со студентами пишутся стилистические диктанты. Задачей студента при написании подобного диктанта является исправление речевых ошибок. Примером неграмотного составления юридического документа может служить следующий микротекст: «Берикбаева, схватив лопату, стоящую во дворе, и ей нанесла удар по голове Жакупову, пытавшему прекратить скандал, потом, забежав в комнату, забралась под стол, на котором стояла приготовленная посуда. Включенных лиц необходимо вызвать для дачи показаний».

При рассмотрении состава лексики современного русского языка большое значение придается изучению двух больших разрядов: нейтральной лексики и стилистически окрашенной лексики. Необходимо отметить, что нейтральная лексика употребляется во всех стилях языка и составляет основную массу слов в них. Что касается стилистически окрашенной лексики, она подразделяется на эмоционально-окрашенную и функционально окрашенную, которая сообщает о сфере употребления слова. К ней относятся разговорные и книжные слова. Так, студентам на занятиях предлагается определить в синонимических рядах слов нейтральные, книжные и разговорные слова: *лишить жизни (книжн.) – убить (нейтр.) – прикончить (разг.); нанести побои (книжн.) – избить (нейтр.) – намять бока (разг.); похитить (книжн.) – украсть (нейтр.) – стащить (разг.); мошенник (книжн.) – аферист (нейтр.) – нечистый на руку (разг.); заключить под*

*стражу (книжн.) – арестовать (нейтр.) – посадить за решетку (разг.); фальсификация (книжн.) – подлог (нейтр.) – липа (разг.)* и др. При выполнении подобных заданий студенты учатся работать с нормативными толковыми словарями, содержащими сведения о сфере употребления книжных и разговорных слов, на которые указывают пометы – *книжн., разг., прост., офиц.-дел.* и т.д. Для анализа предлагаются предложения, содержащие стилистические ошибки, которые необходимо исправить студенту: «Прохоров, отправив на тот свет Примакова, решил спрятать перо и сбежать с этого места...» – «Прохоров, лишив жизни Примакова, скрыл орудие убийства (нож) и покинул место совершения преступления...» и др.

Студенты также должны усвоить, что некоторые книжные слова, распространенные в публицистическом стиле, не употребляются в законодательных текстах, поскольку содержат торжественность и возвышенность, не свойственную официально-деловому стилю, часть из них устарела (ср.: *держава – государство, соорудить – построить, кончина – смерть, чаяния – надежды, недуг, хворь – болезнь, лечебница – больница* и др.). Кроме того, в нормативных актах не употребляются слова с оценочными суффиксами – уменьшительными и ласкательными (ср.: *легонький, тяжелейший* и др.), нельзя использовать фразеологизмы, придающие различные экспрессивные оттенки (ср.: *с грехом пополам, филькина грамота, без году неделя* и др.), а также пословицы, поговорки, крылатые выражения, метафоры, аллегории и другие средства выразительности речи.

На занятиях дается определение и классификация видов красноречия (социально-политическое, академическое, духовное, судебное, социально-бытовое). Род красноречия – это область ораторского искусства, характеризующаяся наличием определенного объекта речи, специфической системой его разбора и оценки. Одним из распространенных видов красноречия является судебное. Судебное красноречие – род речи, призванный оказывать целенаправленное и эффективное воздействие на суд, способствовать формированию убеждений судей и присутствующих в зале суда граждан. Выделяют прокурорскую (обвинительную) и адвокатскую (защитительную). Устные судебные речи занимают большое место в практической деятельности юриста. Участники судебных прений должны не только доказать истину, но и воздействовать на суд, убедить в правильности своей точки зрения. В связи с этим важное место отводится объяснению функций сообщения и воздействия, как важных составляющих публичного выступления.

Судебная монологическая речь стоит особняком среди других жанров публичной речи. Она произносится с конкретной целью, сдерживается ограничениями, связанными с профессионализмом юридического выступления. «Тематика судебной речи может быть весьма разнообразна, но речевое оформление четко ограничено рамками правовой культуры и характером адресата. Главный адресат – это состав суда; в каких-то

фрагментах своей речи адвокат и прокурор могут апеллировать и к сидящим в зале суда, и к свидетелям, и к обвиняемому или истцу. Однако основное, чаще всего полемическое, состязание сторон в судебном процессе, которое ведется в целях выяснения истины, рассчитано на судью, состав суда и присяжных: именно они и должны вынести окончательный и справедливый приговор. Целевые установки определяют весь аргументированный и эмоциональный строй судебной речи» [1,с.348]. Важную роль в овладении нормами современного русского литературного языка, в умении аргументированно, точно, экспрессивно выражать мысли играют чтение и анализ судебных речей известных русских и советских юристов. На примерах речей А.Ф.Кони, П.А.Александрова, Н.Ф.Плевако, С.А.Андреевского, В.И.Царева, Я.С.Киселева, В.С.Россельса студенты познают функции синонимов и способы их использования, эмоционально окрашенную лексику и др. На занятиях также используются «Судебные речи государственных обвинителей Прокуратуры Казахской ССР» (Алма-Ата, 1975), в котором также содержатся примеры образцовой обвинительной речи.

При изучении особенностей публичного устного выступления охватывается теоретический материал, связанный с функционально-смысловыми типами речи, в частности с рассуждением, имеющим следующую схему: экспозиция (подведение к вопросу)–вопрос-ответ на вопрос (тезис или главное утверждение рассуждения)-комментирующая часть. Именно тезис рассуждения содержит ту главную мысль, которая красной нитью проходит в речи обвинителя или защитника.

Наряду с проблемами риторики необходимо остановиться на вопросах культуры дискусивно-полемической речи. Так, рассматриваются такие проблемы: сущность и типы беседы; основы ведения беседы; спор: понятие и функции; аргументы спора; уловки в споре. Со студентами организовываются диспуты и дискуссии, а также устные публичные выступления на темы: "Калым: за и против", "Ношение хиджаба в современном обществе", «Институт брака: нужен ли он в современном обществе?», «Нужен ли Казахстану суд присяжных?», «Современная цивилизация – убийца духовной культуры», «Преступность – неизбежный спутник человечества», «Культура и шоу-бизнес: кто кого?», «Нужны ли книги в XXI веке?», «Смертная казнь: за и против» и др.

Основные требования, предъявляемые к устному публичному выступлению:

1. Студент может выбрать тему самостоятельно, учитывая свои интересы, а также интересы аудитории. Тема должна быть проблемной и предполагать разные варианты трактовки.
2. Целью выступающего является убеждение аудитории в правоте тезиса, выдвинутого в речи.
3. В подтверждение своей точки зрения автор должен привести ряд аргументов, включая, например, статистические данные, мнение авторитетных лиц, примеры из истории или современной жизни.

4. Необходимо соблюсти традиционную композицию: вступление, основная часть, заключение.
5. Текст должен отвечать всем критериям культуры речи, т.е. в нем не должно быть речевых ошибок, изложение должно быть выразительным, ярким по форме, логичным и связным, ясным и доступным.
6. Работа выдерживается в публицистическом стиле.
7. Объем работы – примерно 1,5 – 2 страницы (14 шрифтом).
8. Работа будет оцениваться по следующим критериям:
  - четкость и выраженность позиции автора;
  - количество и качество аргументов;
  - связность и логичность речи;
  - цельность и законченность текста;
  - стилистические характеристики речи, наличие средств выразительности (метафор, сравнений, эпитетов, риторических вопросов и восклицаний и т.д.);
  - общая оценка эффективности аргументации речи.

Дисциплина «Культура речи и языковая коммуникация» представляют собой систему целенаправленных занятий, в результате которых студенты учатся чувствовать экспрессивно-стилистическую окраску слова, обоснованно выбирать нужные слова, формы частей речи и синтаксические конструкции для грамотного выражения мысли. Грамотная речь и письмо – показатель компетентности высокообразованного юриста. Основы профессиональной речи, полученные на занятиях, являются важным подспорьем в образовательной модели студента университета.

#### *Литература*

1. Культура русской речи. Учебник для вузов. Под ред. проф. Л.К.Граудиной и проф. Е.Н.Ширяева.– М.: Норма: ИНФРА-М,1998.-560 с.
2. Ивакина Н.Н.Профессиональная речь юриста. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2011. – 448 с.

***Р.С.Туребекова***  
*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Каждый студент уже имеет представление о таких жанрах научного стиля, как реферат или план. Выполняя задания ещё в школе, студенты обучаются написанию рефератов на определённые темы. Что касается таких жанров научного стиля, как аннотация и рецензия, то о них у студентов смутные представления. Ясного представления о специфике этих жанров научной речи, об их особенностях и назначении у студентов первого курса нет. Поэтому занятия по изучению аннотации и рецензии нужно начинать с некоторых теоретических сведений. С точки зрения теории, аннотация – это



краткая характеристика какого-либо текста по его содержанию, оформлению, направленности, происхождению и т.п. Её целевое назначение – проинформировать читателей о существовании работы определённого содержания и характера. Специалисты в области речевой деятельности определяют аннотацию как вторичный текст, создаваемый на основе исходного текста, первоисточника и обладающий текстовыми характеристиками, т.е. содержательной структурной целостностью. В то же время можно говорить, что аннотация – это речевое произведение, в котором явно или скрыто реализуется коммуникативное намерение автора, при этом учитывается адресат, способ подачи материала (устная или письменная речь), а также условия восприятия. Умение аннотировать – одно из важных речевых умений, без которого невозможно представить современного профессионала.

На первом же занятии по теме «Аннотация как жанр научного стиля» рассматриваются характеристики аннотации – адресат, форма языка, объём, авторство, строение. Для кого предназначается аннотация? В какой форме – устной или письменной – создаётся аннотация? Какой может быть по объёму? Краткие аннотации обычно сводятся к характеристике исходного текста в каком-либо одном аспекте, например, с точки зрения основной тематики; развёрнутые – более подробно представляют исходный текст. Есть оценка первоисточника? Есть описательные аннотации, раскрывающие тематику книги, сообщающие сведения о ней, но не дающие критической её оценки. Есть рекомендательные аннотации, оценивающие первоисточник с различных точек зрения, например, с точки зрения доступности книги для определённой категории читателей. Есть ли автор у аннотации? Неавторские аннотации – это аннотации, которыми издательство сопровождает новые публикации; авторские могут быть написаны неизвестными широкому кругу читателей авторами или авторами, которые пользуются авторитетом, известны и уважаемы. Как строятся аннотации? Есть обязательные компоненты аннотации: указание темы первоисточника, определение целевого назначения и адресата (круга читателей). Кроме того, в аннотации могут быть и факультативные компоненты, например, дополнительные сведения об авторе первоисточника, оформлении и т.п.

В качестве примеров приводим несколько кратких описательных аннотаций и анализируем их:

1. Русский язык: Учебное пособие для студентов казахских отделений университета (бакалавриат). Под редакцией К.К. Ахмедьярова, Ш.К. Жаркынбековой. – Алматы, 2010. – 156 с.

Пособие состоит из четырёх разделов. В первом разделе студенты найдут сведения об основных функциях языка, о видах и формах речи, о тексте как ведущей единицы общения. Во втором разделе предлагается материал о функционально-смысловых типах речи, даётся характеристика основным типам монологических высказываний: монологу-описанию, монологу-повествованию, монологу-рассуждению. В третьем разделе речь идёт о функциональных стилях речи. Четвёртый раздел посвящён проблемам

культуры речи и практической стилистики. Каждый раздел имеет достаточное количество заданий и упражнений, рассчитанных на активное обучение студентов русскому языку.

2. Дудников А.В. и др. Русский язык: учебное пособие для средних специальных учебных заведений. – 6-е издание, исправленное. – М.: Высшая школа, 1988. – 416 с.

Учебное пособие содержит следующие разделы: «Лексика и фразеология», «Фонетика. Орфография. Орфоэпия», «Грамматическое строение слова. Словообразование. Орфография», «Морфология и словообразование отдельных частей речи», «Синтаксис и пунктуация», «Практическая стилистика». В последнем разделе рассматриваются особенности деловой речи и даются образцы деловых документов. Примеры к теоретическим положениям взяты в основном из произведений художественной литературы и публицистики.

В настоящем издании обновлены тексты некоторых упражнений. Это краткие описательные аннотации, в которых содержатся и обязательные компоненты и факультативные – указываются темы каждого раздела, содержится адресат – уже в названии учебников; в качестве факультативных компонентов выступают такие: дополнительная информация об источниках примеров к теоретическим положениям и о достаточном количестве заданий и упражнений.

В качестве примера также можно проанализировать аннотацию к учебнику по специальности данного факультета на русском языке. Особое внимание обращаем на стандартный набор языковых средств «клише», используемых при составлении аннотаций.

Можно привести пример и авторской аннотации, написанной известным путешественником и учёным-географом Юрием Сенкевичем на книгу М.В.Ревенко «Малышам о географических открытиях». – М.: Педагогика, 1989.

«Каждый из вас наверняка запускал бумажные кораблики по быстрому ручейку и, может быть, мечтал плыть вместе с ним в сказочное путешествие. И в моём детстве я завидовал оловянному солдатику из сказки Андерсена и мечтал о далёких странах, приключениях, путешествиях. И надо же такому случиться: когда я стал взрослым, моя мечта сбылась!

Я на самом деле совершил путешествие на бумажном кораблике! Правда, кораблик был сделан не из одного листочка бумаги и был вовсе не игрушечным. Он был очень большой и построен из тростника замечательными мастерами-корабелами. Плыл на нём я не один, а вместе с десятью своими товарищами из разных стран мира. Много дней длилось наше путешествие от берегов Африки до берегов Америки...

В этой книге вас ждут увлекательные путешествия, занимательные игры. Может быть, кто-то из вас, прочитав её, тоже захочет стать путешественником-первооткрывателем. В таком случае - доброго вам пути. Но всё-таки не это самое главное. Важно, чтобы вы заинтересовались

жизнью Земли, её природой, захотели побольше узнать о ней, познакомиться с теми, кто на ней живёт, и полюбили географию – науку о Земле. (Ю.Сенкевич)».

Целевая установка автора аннотации повлияла на структурную организацию текста. Цель такой аннотации – привлечь внимание юных читателей. Этот адресат и обусловил такое интересное интригующее начало аннотации – ссылка на свой собственный опыт путешественника.

Возможные задания и упражнения по этой теме:

1. охарактеризуйте аннотацию с точки зрения объёма и наличия оценки первоисточника;

2. прочтите аннотацию (здесь можно использовать различные источники – и научную, и художественную литературу), найдите обязательные компоненты (указание на тему, адресат, целевое назначение) и факультативные (указание на оформление, достоинства формы изложения и т.п.);

3. до сих пор мы имели дело с анонимными аннотациями; существуют и такие, которые создаются либо самим автором книги, либо другим человеком, известным, популярным; самостоятельно найдите авторскую аннотацию в научной литературе;

4. напишите аннотацию на научный текст - это задание студенты выполняют либо в аудитории, либо дома.

Следующее занятие начинается с анализа и редактирования написанных студентами самостоятельно аннотаций. Здесь обращаем внимание студентов на языковые средства при составлении аннотаций.

Изучение рецензии также начинается с теоретического определения этого жанра: рецензия (от латинского «рассмотрение») – критическая статья, разбор и оценка нового художественного, публицистического, научного или научно-популярного произведения; жанр критики в научной, художественной литературе и в газетно-журнальной публицистике. В периодической печати рецензии на новые кинофильмы, спектакли, литературные произведения публикуются регулярно. В научно-популярных журналах рецензии представляют собой информацию о новых книгах, и такие небольшие по объёму рецензии близки к аннотациям. Написание рецензий в специальных научных журналах требует от рецензента знаний в области научных исследований, поэтому на занятиях студенты знакомятся с образцами рецензий из научных журналов по их будущей специальности. Чтобы правильно оформить рецензию, нужно обязательно помнить о задаче рецензента – выразить собственные мысли и чувства, возникшие при чтении нового учебника, художественного произведения или при просмотре спектакля или фильма, рассказать о своих впечатлениях - но на основе элементарных познаний в теории науки, литературы, истории театра, кино, подробного анализа произведения. Авторы рецензии должны придерживаться следующих правил:

1. читатель может сказать о прочитанной книге или просмотренном спектакле, фильме «нравится – не нравится» без доказательств, а рецензент своё мнение должен тщательно обосновать глубоким и аргументированным анализом, ссылкой на определённое место в произведении;

2. качество анализа зависит от теоретической и профессиональной подготовки рецензента, его глубины понимания предмета, умения анализировать объективно;

3. рецензент должен видеть и положительные стороны рецензируемого материала, его особенности и колорит;

4. отношения между рецензентом и автором – творческий диалог при равном положении сторон. Преимущество автора – детальное знание произведения. Преимущество рецензента – высокий уровень теоретической подготовки, мастерство аналитика, языковая культура;

5. авторское «я» рецензента проявляется открыто, чтобы рационально, логически и эмоционально воздействовать на читателя. Поэтому рецензент использует языковые средства, совмещающие функции называния и оценки, книжные конструкции.

Рецензия, анализирующая ряд произведений, учебников, спектаклей, фильмов, объединённых по какому-либо признаку (авторство, общая проблематика, время создания, жанровая принадлежность и т.п.), перерастает в обозрение или обзор. В них рассматриваются особенности и тенденции развития, характерные для обозреваемого периода, - нередко в сопоставлении с предшествующим периодом.

Рецензия – это, пожалуй, самый сложный жанр научного стиля. Поэтому на занятиях изучается несколько рецензий, опубликованных в газетах, журналах на новые книги, спектакли, фильмы. Эти рецензии анализируются – студенты определяют все элементы рецензии, указывают на соблюдение правил рецензирования, а уже затем приступают к написанию собственной рецензии на статью, спектакль или фильм, которые очень понравились или, наоборот, не понравились и почему. Специально к этой теме планируется посещение театра, просмотр какого-либо спектакля. Написание рецензии – сложный творческий процесс. Обычно на занятиях это задание выполняется студентами с большим удовольствием.

Изучая стилистику современного литературного русского языка, научный стиль, его языковые особенности и жанры, студенты получают универсальные знания по структурно-семантическому анализу научного текста. Ребята, используя теоретические знания, создают на основе компрессии учебно-научных текстов свои собственные, вторичные тексты и в устной, и в письменной форме. Так студенты овладевают навыками научной речи и становятся будущими учёными-исследователями.

#### *Литература*

1. Воронина Д.Д. Обучение аннотированию и реферированию. – М., 1991. – 265 с.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1988. – 243 с.

3. Русский язык: Учебное пособие для студентов казахских отделений университетов (бакалавриат) / Под ред. К.К.Ахмедьярова, Ш.К.Жаркынбековой. – Алматы, 2008. – 217 с.
4. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие. – М.: Наука, 2002. – 256 с.
5. Федосюк М.Ю., Ладыженская Т.А., Михайлова О.А., Николина Н.А. Русский язык для студентов-нефилологов: учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Наука, 2000. – 256 с.

**Е.Б. Чекина, К.Н. Жаппаркулова**  
Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ВОПРОСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В науке (не без влияния философии) уже утвердилось достаточно бесспорное представление о речевом вопросе как об универсальном средстве достижения истины. И в полной мере такое представление относится к научному познанию и к научному стилю речи как способу объективизации научных знаний. И рассмотреть "устройство" научного текста "в дихотомии вопросно-ответной системы" именно в прикладном, дидактическом аспекте необходимо в первую очередь.

Потребность в построении искусственных диалоговых систем, например, ЭВМ – человек, стало мощным стимулом в последние десятилетия изучения вопроса и вопросно-ответных отношений, так как без понимания его природы ни о какой формализации построения вопроса не может быть и речи.

Предложение, исследуемое в коммуникативном аспекте, принято называть высказыванием. При классификации предложений по типам высказываний особая роль принадлежит вопросам, так как именно на основе классификации вопросов строится классификация высказываний. "Виды высказываний, – как пишет В.А. Белошапкова, – сводимы к определенным типам, выделяемым на основе характера их коммуникативных заданий и, соответственно, выражаемой в них актуальной информации. Так как коммуникативные задания могут быть сведены к вопросам, то для классификации высказываний по их коммуникативным заданиям существенна классификация вопросов"[1].

Важную роль играет вопрос при интерпретации смысло-речевой ситуации. Роль может быть двойной. Вопрос можно использовать в функции обобщения информации и в функции развертывания информации. Когда СРС создается несколькими предложениями, но может быть свернута до одного предложения без ущерба для смыслового содержания, вопрос выполняет функцию обобщения. Покажем это на примере микротекста:

*Пигментообразование у микробов имеет определенное физиологическое значение. Возможно, пигменты выполняют в процессах*

дыхания функцию акцептора водорода, обеспечивают защиту от природной ультрафиолетовой радиации, участвуют в реакциях синтеза, а также обладают антибиотическим действием.

– В чем состоит физиологическое значение пигментообразования у микробов?

– Физиологическое значение пигментообразования у микробов состоит в выполнении пигментами различных функций: акцептора водорода в процессах дыхания, защиты от природной ультрафиолетовой радиации, антибиотической защиты, участие в реакциях синтеза.

Таким способом была произведена операция обобщения без нарушения смысловой целостности, но с изменением структурной организации.

С помощью вопроса можно осуществить противоположное действие – развертывание информации, содержащейся в смысловой категории. Возьмем для примера категорию "значение". В концептуальной системе любого носителя языка (изучавшего основы наук в объеме средней школы) присутствует стереотипный набор вопросов, соответствующих определенной смысловой категории. Для данной смысловой категории – "значение" таким набором будут следующие вопросы: 1. Каково значение...? 2. Какое значение имеет...? 3. В чем состоит значение...? 4. В чем заключается значение...?

Весьма распространенным способом "уловления" смысла является его перефразировка[2]. Предполагается, что один и тот же смысл говорящий может выразить посредством языка по-разному, точно так же слушающий может отождествить смысл разных по своей форме выражений. "Отсюда смысл есть то общее, что имеется у всех различных высказываний, признаваемых и используемых носителями языка в качестве равнозначных, или, короче, смысл есть инвариант синонимических преобразований – перифраз[3].

Таким образом, вопрос при интерпретации смысло-речевой ситуации выводит исследователя на структурно-семантическую модель *от текста – к смыслу, от смысла – к форме*. В данном случае "к форме" – это к вопросам, построенным по моделям, – четыре различных по формально-грамматическим характеристикам вопросительных предложения объединены общностью содержания:

1. Каково физиологическое значение пигментообразования у микробов?
2. Какое физиологическое значение имеет пигментообразование у ...?
3. В чем состоит физиологическое значение пигментообразования у ...?
4. В чем заключается физиологическое значение пигментообразования?

Не меньшее значение имеет формулирование вопроса при обучении компрессии текста по специальности. В процессе коммуникации текст-источник может трансформироваться с различными целями: извлечение базовой информации, перераспределение и передача информации в определенном нужном для пишущего виде, описание извлеченной информации. Целевая трансформация текста невозможна без его компрессии. Компрессия текста – это извлечение из текста основной информации. т.е.

информации без которой нарушается логика изложения. Одной из форм компрессии текста является план: назывной, вопросный, тезисный. В данной статье нас интересовало составление вопросного плана. Можно предложить два направления действий по компрессии текста в форме вопросного плана.

Первое направление – формулирование вопроса к смысловому центру коммуникативно значимого предложения (предложения, в котором выражена коммуникативная задача). Второе направление – категоризация информативного содержания смысловой части текста и последующее формулирование стереотипных вопросов, коррелирующих с данной категорией.

Ход рассуждения в первом направлении может быть следующим: определить коммуникативно значимое предложение; найти в нем подлежащее и сказуемое; определить, какой частью речи выражено сказуемое; сформулировать грамматический вопрос к опорному слову словосочетания, которое находится после сказуемого; записать вопрос; двигаясь в противоположном направлении, зафиксировать в вопросе сказуемое; зафиксировать подлежащее; записать вопрос полностью и дать краткий ответ на вопрос, который и будет смысловым центром предложения. Следовательно, с помощью вопроса определяется смысловой центр предложения. Например: *Живые существа обладают встроенной системой саморегуляции, которая поддерживает процессы жизнедеятельности и препятствует неуправляемому распаду структур и веществ и бесцельному выделению энергии.*

Подлежащее – *живые существа*; сказуемое – *обладают*; сказуемое выражено личной формой глагола; опорное слово – *системой*, – сущ. в твор. пад., вопрос – *чем?* – *Чем обладают живые существа? – Встроенной системой саморегуляции.* Это самый простой вариант формулирования вопроса к смысловому центру предложения. В некоторых случаях требуется уточнение грамматического вопроса. Например: *Пигменты подразделяются на растворимые в воде, растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте.* В этом предложении вопрос, сформулированный по заданной схеме, будет иметь разговорный оттенок: *На что подразделяются пигменты?* Семантика глагола «подразделяться» предполагает «выделить какие-то части, сгруппировав их по каким-то признакам»[4]. Вводим в вопрос слово «группы» и формулируем его в новом варианте: *На какие группы подразделяются пигменты?*

В случае, когда подлежащее и сказуемое выражено существительным в именительном падеже, вопрос формулируется в зависимости от типа информации, заложенной в этом предложении: *Что такое...? Что собой представляет...? Что называется...?* В предложениях общей квалификации видовое понятие определяется через родовое понятие. Например, *Кожа – орган защиты организма от вредных воздействий окружающей среды.* *Кожа* – видовое понятие, а *орган защиты* – родовое понятие, так как *органами защиты организма* могут быть и *печень*, и *кости*, и *глаза*, и *уши*,

и др. Вопросы, соотносимые с данным типом информации, – *Что такое...? Что собой представляет...?*

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

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

Второе направление связано с категоризацией фрагмента действительности, отраженного в смысловой части текста. Категоризация – членение внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений и т.п., а также результат классификационной (таксономической) деятельности[5]. Термины и терминологические сочетания могут быть специфическими (узкоспециальная лексика), т.е. относящимися к одной науке, смысловые же категории относятся либо ко всем наукам, либо к ряду наук. Выявить и описать важнейшие смысловые категории – задача важная и вполне выполнимая. Например:

*Физиология и анатомия относятся к биологическим наукам, так как предметом их изучения являются живые организмы. Физиология изучает процессы жизнедеятельности, функции организма, его систем, органов, тканей и клеток. Анатомия изучает строение организма и составляющих его систем и органов.*

В данном микротексте категориальным словом, обобщающим его смысловое содержание, является словосочетание «предмет изучения», к которому можно сформулировать следующие вопросы: 1. *Каков предмет изучения анатомии и физиологии?* 2. *Что изучают анатомия и физиология?* 3. *Что является предметом изучения в анатомии и физиологии?* 4. *Что*



собой представляет предмет изучения анатомии и физиологии? При всем многообразии и разнохарактерности информации, содержащейся в научных текстах, круг формальных средств выражения собственно-вопросительных значений достаточно узок и стереотипен.

Также значительна роль вопроса при обучении устной научной речи, в частности, диалогу-расспросу, который строится по модели:

- запрос информации общего или частного характера;
- ответ на вопрос (краткий или развернутый). Для диалога-расспроса типичны вопросы общего характера: *Кто такой...? Что такое...? Что за...? Что представляет собой...? Чем является...? Как называется наука о...?*

Эти вопросы касаются деятеля науки, природы предмета (явления), научного события, результата действия и т.п. Кроме того, возможны частные уточняющие вопросы о времени и месте события, о цели действия, об отличительных чертах предмета (явления): *Каков...? Какова...? Каково...? Каковы...? Какие признаки присущи...? Из чего состоит...?* Возможны также вопросы-предположения, то есть вопросы без вопросительного слова типа: *Возможно данное понятие многозначно?* Краткий ответ обычно ориентирован на логический центр вопроса и содержит тему и рему, а развернутый ответ содержит ещё пояснения и уточнения. Можно привести пример учебного диалога-расспроса[6].

*А: Скажите, пожалуйста, что такое маркетинг?*

*Б: В настоящее время самым распространённым определением маркетинга является определение Ф.Котлера как вида человеческой деятельности, направленного на удовлетворение нужд и потребностей, посредством обмена.*

*А: Скажите, пожалуйста, а каковы составляющие концепции маркетинга?*

*Б: Исходной идеей, лежащей в основе концепции маркетинга. Является идея человеческих нужд, Это по Ф.Котлеру. Кроме того, он вводит понятия человеческих потребностей и запросов, а также понятия «делка», «рынок». Это и есть составляющие концепции маркетинга.*

*А: А что в науке понимается под термином «нужда»?*

*Б: Нужда, по Ф. Котлеру, это чувство ощущаемой человеком нехватки чего-либо.*

*А: Скажите, а как связаны между собой понятия «нужда», «потребность», «запрос»?*

*Б: Здесь мы опять-таки сошлёмся на Ф.Котлера, основоположника концепции маркетинга. Нужда, как уже говорилось, – это чувство ощущаемой человеком нехватки чего-либо. Потребность – это нужда, принявшая специфическую форму в соответствии с культурным уровнем и личностью индивида. А запрос – это потребность, подкреплённая покупательной способностью. Так что связь очевидна.*

Таким образом, роль вопроса в формировании лингвистической и речевой компетенций при обучении профессионально ориентированному русскому языку заключается в следующем:

1. С помощью вопроса осуществляется классификация высказываний по типам коммуникативных заданий.
2. Вопрос выступает в функции развертывания и свертывания информации при интерпретации смысло-речевой ситуации.
3. С помощью вопроса можно производить компрессию текста.
4. Вопрос можно рассмотреть в качестве конструктивного элемента при построении научного диалога-расспроса.

*Литература*

1. Белошапкина В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977. – 153 с.
2. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М., 1973. – 170 с.
3. Желковский А.К., Мельчук И.А. К построению действующей модели языка "смысл – текст". "Машинный перевод и прикладная лингвистика". Вып. 11. М., 1969. – С.7.
4. Словарь русского языка в 4-х томах. М., 1987. Т.3. – 212 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. – 142 с.
6. Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Русский язык: Учебное пособие для студентов-экономистов. Алматы, 2011. – 187 с.

*A.N. Yuryev, N.M. Mogilevskaya  
Kazakh national University  
named after al-Farabi (Almaty)  
Zh.K. Mirzabayeva, KazSWPU*

## **WAYS OF INFORMATION DEVELOPMENT IN THE SCIENTIFIC - TECHNICAL TEXT «TYPES OF COMPUTERS»**

«Information content is ability of the text to be a bearer of a complete message, to transmit information. Information content as an important property of the text characterizes the amount of information it contains, its importance and novelty.

When assessing the information content of the text it is important to consider two aspects. The first is attitude of the text information to the audience's knowledge and their information interests. The more new, interesting and understandable, information a text contains, the more it is informative. And the second aspect is semantic and syntactic properties of the presentation using the same number of linguistic signs to convey different quantity and quality of information» [1].

In modern methods there are a lot of techniques to determine ways of information development in the text. However, working with special texts, this possibility is reduced, especially regarding texts which are related to computers, because in these texts there is specific interlacement of information.

Before describing specific interlacement of information, let's refer to the definition of the text. *The text is a number of sentences or paragraphs, connected together by a topic or an idea, which ensure semantic integrity of the text. Sentences in the text are related in meaning and grammar. Main features of the*

*text are thematic and compositional unity of all its parts, grammatical cohesion between the parts (chain, parallel, joining), semantic integrity, relative completeness. The text contains different types of messages but the sentence usually contains only one of its kind [2, 11].*

Considering this thesis on the example of a scientific and technical text “Types of computers” [3, 74-78]: «Entire spectrum of modern computing systems can be divided into three large classes: minicomputers and microcomputers, mainframes, supercomputers. Currently, computing systems are distinguished, foremost, by functionality».

In the given paragraph, you can highlight 2 ways of information: 1. **Subtextual** information (*minicomputers and microcomputers, mainframes, supercomputers*). A student with computer skills (including telephony) visualizes how this set of digital technology might look like and thereby prepares himself to read and understand this information. 2. **Static** information (*currently, computing systems are distinguished, foremost, by functionality*) tells us how one or the other device can work.

However, besides this information, this paragraph is the opening sentence to the entire text, as it shows in thesis form what will be discussed in the text.

In the text, four areas of action development are possible to be highlighted; 1) history of computer systems development; 2) description of computer systems; 3) interface of computing systems; 4) pricing regime.

Let us dwell on each of the areas.

**History of computer systems development.** Here a functional-semantic type of speech is used – narration: «There are also IBM PC-compatible microcomputers and IBM PC-incompatible microcomputers. In the *late 1990s* IBM PC-compatible microcomputers amounted for over ninety percent of the world computer park. IBM PC was created by IBM, an American firm, *in August 1981*»; «*Starting from 1980s* Macintosh microcomputers by Apple, American company...»; «*Starting from 1990s* difference between advantages of Macintosh and IBM PC...»; «*In the second half of 1990s* due to rapid development of global computer networks...»; «*Only at the end of 1990s* pocket computers with operating systems appeared...»; «Mainframe occupied a dominant position in the computer market *until 1980s*...».

**Description of computing systems.** However, it should immediately clarified, that the matter is about description - characteristics, as characteristics of the subject is used: «Personal computers are produced in a stationary (desktop) and a portable design. Stationary microcomputers in most cases consist of a separate system unit, which *has the internal structure and nodes* and also certain external devices (monitor, keyboard, manipulator-mouse), without which it is impossible to use modern computers. If necessary, additional external devices (printer, scanner, speakers, joystick) can be connected to the system unit of a microcomputer».

**Interface computing systems:** «Main features of minicomputers and microcomputers are *a bus system, a high standardization of hardware and software*, focus on a wide range of consumers»; «IBM PC applied the *principle of*

*open architecture*, which means a design when ready units and devices are used in computer build, and also standardization of ways of connecting computer devices»; «Macintosh Microcomputers of Apple, American company, were a worthy competition to IBM PC – compatible microcomputers, as they provided the user with a *visual graphical interface*, and were much easier to use and had great features. IBM PC was equipped with *operating systems with graphic interface (Windows, OS/2), numerous applications designed for it*»; «In the second half of 1990s due to rapid development of global computer networks, a new type of personal computer appeared, a network computer designed only for working in a computer network. A network computer does not need its own *disk storage, disk drives. It will take operating system, programs and information from the network*»; «Only at the end of 1990s pocket computers with *operating systems* emerged which could be used for exchanging information with other types of computers, to connect palmtops to global computer networks. Pocket computers do not have *hard drives or drivers*. Some of them have a tiny keyboard, but there are models without a keyboard, operation done by pressing or drawing with a special pen directly on the screen»; «In most cases minicomputers RISC and UNIX are used, and they play the role of servers, which connect hundreds of terminals or microcomputers»; «IBM company started to manufacture computers based on a *new conceptual architecture ESA/390*, which allows you to use mainframes as the center of a heterogeneous computing complex».

**Pricing regime:** «A microcomputer, or a personal computer appeared in the mid-1970s. *Its price and size were much less than large computers*, the most common at that time, and it was designed for simultaneous operation by a single user, whereas large computers typically support simultaneous operation of many users»; «Principle of open architecture promoted a wide circulation of IBM PC-compatible microcomputers clones. *A lot of firms assembled them, and in conditions of free competition they could reduce the price of microcomputers several times*, and actively introduced the latest technical achievements»; «Starting from 1980s Macintosh microcomputers of Apple, American company, were a worthy competition to IBM PC – compatible microcomputers, as, *despite their high cost*, they provided the user with a visual graphical interface, and were much easier to use and had great features»; «The cost of mainframes is relatively high: one computer with the software package estimated at least *a million dollars*»; «Supercomputers are also used in the financial sector handling large volumes of transactions on the exchanges. They are distinguished by high cost - *fifteen million dollars*, so the decision on the purchase of such machines is often taken at the state level, trade system of second-hand supercomputers is developed».

Texts in computer science, perhaps more than any others, allow you to «read» information from various reference points. So in this text, one of them could be a chronological sequence in development of the computer world during 1980-1990s. Making them a source of information field it is possible to build a scheme, especially for engineering students to visualize the process of development and formation of computing systems.

Herewith, vocabulary work should not be forgotten helping to master obtained data. Recall that the terminology in computer science is at the stage of approval and has variety of interpretations. For example, in our text there are 2 types of definitions – explicit and contextual.

Explicit: «*Currently, stations are office personal microcomputers used for intensive computing*» [3, 81].

Contextual: «*IBM PC was created by I-B-M, American firm (IBM) in August 1981; its creators applied the principle of open architecture, which means a design when ready units and devices are used in computer build, and also standardization of ways of connecting computer devices*» [3, 79-80].

Texts in computer science combine necessary basic knowledge and elements of the newest information, which makes them dynamic. Therefore, the first agenda should be tasks based on «why» questions. That is what we see in this text.

The information involved in the text, covers a variety of areas of activity: publishing and banking, trade, education, meteorology, etc. This gives rise to expend space of the primary source due to the information already available to students or emerging in the process of discourse.

One of the most interesting types of work with the text is built on identifying the types of information or their formation.

In our text it may be directed to the search for the true «heroes» of the article. In this case, the seventh paragraph can help, analysis of information blocks of which leads to an interesting discovery about the establishment of a special type of relationship between users and computer manufacturers. Here the reference point is the first sentence: «*Principle of open architecture promoted a wide circulation of the IBM PC-compatible microcomputers clones*» [3,80]. Development of production is, in particular, associated with clones (free competition and latest technology) and self-upgrade users.

Number of layers of a conceptual plan of special texts allows to develop several competences:

- considering multi-level informational content of the text;
- ability to select types of information based on compression of the text;
- development and improvement of skills of work with information blocks;
- Multi-variable reproduction of the text;
- handling schemes, allowing to visualize the information inherent in the text.

Working with texts in computer science opens great prospects in terms of studying special texts in general, since such texts have a special information saturation.

#### *Bibliography*

1. Information content of the text and types of information // <http://megaobuchalka.ru/5/50204.html> (date of access 09.01.2018).
2. Yuryev A. N., Mogilevskaya N. M. Akimova I. V. Russian language: Textbook for students of Kazakh department of physics faculty (bachelors). 2-edition, re-ed. – Almaty: Evero, 2016 – 128 p.

3. Yuryev A. N. Russian language for physics: Reader with speech tasks (Part I. Practical classes. Part II. TSIS & SIS): Textbook for students of Kazakh department of physics faculty (bachelors). 2-edition, re-ed. – Almaty: Evero, 2016 – 224 p.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Т.П.Адскова*

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

### **СТРАТЕГИИ COLLABORATIVE LEARNING КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

В своём исследовании «Навыки XXI века: Руководство преподавателя» Ричард Халкетт, директор Стратегий и исследований Cisco Global Education, обозначил три преимущества обучения – экономическую конкурентоспособность, процветание в течение всей жизни и социальное и экологическое благополучие. В соответствии с быстро меняющейся ситуацией: глобализация, технологии, демографические изменения, устойчивость и безопасность – меняются и требования к обучению. Широкое распространение получили меры стандартного и нестандартного ввода знаний. Навыки, которые легли в основу преподавания легко поддаются отцифровыванию, автоматизации и передаче. Можно выделить стандартные мануальные, когнитивные и нестандартные интерактивные, аналитические и мануальные навыки. Система обучения XXI века освобождается от ложной дихотомии: не знания или навыки, а знания и навыки; не меньше знаний, а больше навыков, а больше знаний через навыки; не суммативное или формативное оценивание, а лучшее суммативное и больше формативного оценивания [1].

Если в традиционном процессе обучения первое место отводилось методическим аспектам, то в современном образовательном процессе особое внимание уделяется личности обучаемого, психологическим аспектам.

К навыкам 21-го века относят: исследовательскую деятельность, умение решать проблемы, критически мыслить, способность к самообучению, сотрудничество, умение обрабатывать информацию, креативность, практические навыки.

Новая ситуация требует новых подходов и в обучении языкам, в частности в преподавании русского языка как второго студентам, изучающим технические дисциплины.

В связи с этим актуальным является поиск новых технологий и путей повышения эффективности обучения русскому языку, и в частности, разработка таких педагогических технологий, которые бы являлись средством обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению. Обучение специальности через язык и обучение языку через

специальность - одна из важных проблем профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза. Образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие профессионально-языковых компетенций будущих специалистов, включающих когнитивные компетенции, компетенции критического и аналитического мышления. [2].

Переход на кредитную систему обучения существенным образом меняет работу преподавателей, большую значимость приобретает самостоятельная работа студентов. Организация и управление познавательной деятельностью студентов, особенно на аудиторных занятиях и при выполнении самостоятельной работы предполагает специальный комплекс методических и дидактических разработок.

Эффективным средством формирования профессионально-языковых компетенций в системе технического образования является технология «сотрудничества» и «коллаборативного обучения» (Collaborative Learning). Совместное обучение осуществляется при условии, когда двое или больше людей узнают или пытаются узнать что-то вместе. В отличие от индивидуального обучения, студенты в процессе такого обучения имеют взаимную выгоду, передавая друг другу ресурсы и навыки (обмениваются информацией, оценивают друг друга, делятся идеями, осуществляют мониторинг работы друг друга и т.д.). Система коллаборативного обучения основана на модели создания знаний, где участники активно взаимодействуют путем обмена опытом и асимметрии ролей. [3] Положительным в технологии совместного обучения является создание методологии и среды, в которой обучаемые занимаются общим делом, где каждый зависит и несёт ответственность за каждого. При этом можно использовать технологии «лицом к лицу» и технологии компьютерных дискуссий (интернет-форумы, чаты и т.д.). Collaborative Learning как деятельность может включать совместные письма, групповые проекты, совместное решение проблем, дебаты, исследование команды и другие мероприятия. Методы изучения процессов совместного обучения включают в себя анализ разговора и статистический анализ дискурса.

Совместное обучение в значительной степени коренится в представлениях Выготского о том, что существует неотъемлемый общественный характер обучения, которое сформулировано в его теории о «зонах ближайшего развития». В 1930-х годах Л. С. Выготский указывал на глубокую связь между языком и познанием, и, в частности устной речи (речь) и обучения. "Тот, кто делает разговор, делает обучение" лучше всего может суммировать точки: студенты учатся, обучая своих сверстников [4].

Часто концепт «совместное обучение» используется как общий термин для различных подходов в образовании, предполагающем совместные интеллектуальные усилия студентов или студентов и преподавателей. Таким образом, совместное обучение эффективно, когда группы студентов работают вместе, чтобы найти понимание, смысл или решение для создания артефактов или продуктов их обучения. Кроме того, совместное обучение



пересматривает традиционные отношения преподавателя и студента, в результате чего мы можем получить больше аргументов в споре относительно эффективности применения этой парадигмы. Совместное обучение происходит, когда люди принимают активное участие в работе группы, в которой обучение происходит через явные или неявные совместных усилий. Совместное обучение часто представляют, как исключительно когнитивный процесс, при котором преподаватели (адресанты) участвуют в качестве посредников знаний и студентов в качестве адресатов. Тем не менее, опыт показывают, что совместное обучение происходит потому, что индивидуальное участие в обучении совершается в горизонтальной плоскости, где адресанты и адресаты равны, они занимаются совместной деятельностью [5].

Совместное обучение осуществляется при условии, когда двое или больше людей узнают или пытаются узнать что-то вместе. В отличие от индивидуального обучения, студенты в процессе такого обучения имеют взаимную выгоду, передавая друг другу ресурсы и навыки (обмениваются информацией, оценивают друг друга, делятся идеями, осуществляют мониторинг работы друг друга и т.д) [4]. Система коллаборативного обучения основана на модели создания знаний, где участники активно взаимодействуют путем обмена опытом и асимметрии ролей. [5] Положительным в технологии совместного обучения является создание методологии и среды, в которой обучаемые занимаются общим делом, где каждый зависит и несёт ответственность за каждого.

Работая в группе, практикуются необходимые навыки говорения, аудирования. Преподаватель управляет процессом, каждый студент выполняет роль лидера группы. При этом используются четыре ключевые стратегии чтения: предсказание, разъяснение, обсуждение и подведение итогов [6]. Так, при чтении текста «Интернет вещей» (*Источник: Новое в информатике // Режим доступа: <https://pedsovet.org/dnevniki/pedsovet/novoe-v-informatike---internet-veschey>, свободный*), целями обучения являются извлечение необходимой дополнительной информации из различных источников: из интернет-ресурсов, СМИ, учебно-справочной литературы, мультимодальных текстов; определение типов текстов и признаков стилей; пересказ, с сохранением структуры исходного текста, его выразительных средства. Осуществляется связь с предыдущим обучением. Это занятие основано на навыках говорения, слушания, анализа, сформированных в предыдущих разделах. Студенты объединяются в группы по 4-5 человек и работают с текстами, посвящёнными перспективам развития систем, уникальным возможностям вычислительной мощности, виртуализации. Перед чтением в группе лидер предполагает, о чём будет текст. При последующем обсуждении лидер подтверждает или отклоняет своё предположение. Затем читает отрывок и спрашивает, есть ли вопросы, по содержанию, возможно, что вопросы, которые могут быть связаны с разъяснением отдельных слов, фраз, понятий. На вопросы отвечает группа, а

не лидер. Здесь можно использовать стратегию угадывания слова из контекста, можно также использовать справочные материалы, словари (интернет-ресурсы). Затем лидер предлагает тему для обсуждения, группа обсуждает, лидер является координатором. Лидер подводит итог и передаёт свою роль другому студенту. Преподаватель составляет список вопросов более высокого уровня, для последующего обсуждения и на основании которых формулируются выводы.

Таблица 1 – Вопросы и задания, составленные с учётом уровней понимания текста «Интернет вещей»

Уровень	Навыки	Задания
Знание	Повторение или распознавание информации	<ul style="list-style-type: none"><li>• Объясните значение терминов: интернет вещей (Internet of Things, IoT), межмашинные коммуникации (M2M), ситуативный (ad hoc) Интернет вещей.</li><li>• Что такое интернет вещей?</li><li>• На сколько этапов можно разделить развитие интернета?</li><li>• Какие понятия включает концепция «интернет вещей»?</li><li>• Какие компании занимаются развитием интернета вещей?</li><li>• Что говорят об интернете вещей Брендан Ричардсон и Макарио Намье?</li></ul>
Понимание	Схватывание (понимание) смысла информационных материалов	<ul style="list-style-type: none"><li>• Закончите фразу: «Интернет вещей» - технология, которая ...</li><li>• Что входит в понятие «Интернет вещей»?</li><li>• Преобразуйте выражение «Интернет Вещей будет огромным источником актуальных данных».</li><li>• Объясните взаимосвязь между развитием межмашинной коммуникации (M2M) и пересмотром работы аналитиков.</li></ul>
Использование	Применение в сходной ситуации	<ul style="list-style-type: none"><li>• Какое значение имеет развитие интернет вещей?</li><li>• Объясните цель применения носимой электроники.</li><li>• Для передачи каких типов данных будет использоваться интернет вещей?</li></ul>
Анализ	Определить части и структуру	<ul style="list-style-type: none"><li>• Перечислите отрасли, в которые возможна интеграция интернета вещей.</li><li>• Что является следствием увеличения массива данных, поступающих от устройств, подключённых к интернету вещей?</li><li>• Чем отличаются механизмы</li></ul>

		использования интернета вещей городом и отдельным домохозяйством?
Синтез	Соединить части по-новому	<ul style="list-style-type: none"><li>• Попробуйте описать типичный день обывателя, вся техногенная среда вокруг которого пронизана интернетом вещей.</li><li>• Опишите минимальные системные требования, предъявляемые к управляющим компонентам приборов, выпускаемых в эпоху интернета вещей.</li></ul>
Оценка	Оценить значимость на основе критериев	<ul style="list-style-type: none"><li>• Опишите негативные факторы, которые может принести с собой развитие интернета вещей.</li><li>• Спрогнозируйте свойства этапа развития интернета, который последует после Интернета вещей.</li></ul>

Преподаватель может предложить выборочный пересказ текста, используя стратегию «Карусель». Лидеры переходят от одной группы к другой и знакомят студентов с содержанием текста. Преподаватель и участники групп дают оценку по критериям: пересказ соответствует теме, названию текста; в пересказе не затрагиваются другие темы; используются слова из текста; речь грамотная.

В заключение студенты определяют тему, тип, стиль текста, составляют план, используя ключевые фразы. Заполняют сводную таблицу.

В процессе совместного обучения студенты не только получают новую информацию, но соотносят новые знания со структурой предыдущих; активно взаимодействуют с однокурсниками, а затем обрабатывают, обобщают информацию, а не просто заучивают и бездумно повторяют; извлекают для себя пользу, когда взаимодействуют в группах со студентами, имеющими разный уровень языковой компетенции, во время работы в группах создаётся среда, где существует диалог между обучаемыми (как правило, обсуждаются проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью). В процессе такой деятельности идёт обучение профессиональной коммуникации.

#### *Литература*

1. Richard Halkett. 21st century skills: Teacher's Guide: // Режим доступа: [www.getideas.org/coge](http://www.getideas.org/coge) (дата обращения: 03.01.2018)
2. Мирошникова О.Х. Формирование профессионально-языковых компетенций студентов-физиков. Учебно-методический комплекс. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Эверест», 2008. - 176 с.
3. Dillenbourg, P. (1999). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. New York, NY: Elsevier Science, Inc.
4. Lee, C.D. and Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry. Cambridge, England: Cambridge University Press.
5. Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). ["What Is Collaborative Learning?"](#). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University

6. Фистер Б. Критическое мышление и чтение: коллаборативное критическое чтение и мышление//Информационно-методический журнал "Педагогический диалог". – 2014. - №1(7). – С. 66-77.

*Р.М.Абдуганпарова,  
А.С.Муриенко, С.Х.Амандыкова  
Южно-Казахстанская государственная  
фармацевтическая академия (Шымкент)*

## **ПОИСК ИДЕЙ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ**

Сегодняшнее образование дает человеку множество знаний, но эти знания не сделали человека добрее, мудрее, милосерднее. Человек все еще полон сомнений, страхов, он не перестал убивать, он пока еще полностью не избавился от насилия. Мы посмеем утверждать, что человек еще полностью не смог наладить полноценную жизнь на Земле.

Новое образование должно изменить сознание человека, представления об окружающем мире, добре и зле, наполнить новым содержанием его внутренний мир, ведь современное образование мыслится не только как накопление информации, но и как переоценка всех духовных и эстетических ценностей.

Изменения, происходящие на современном этапе, порождают не только новые требования к системе образования и воспитания, но и заключаются в смещении акцентов в общественном сознании: ребенок из объекта психолого-педагогических воздействий превращается в субъект собственного развития, обладателя неповторимой индивидуальности, носителя личностного начала.

Изменяется и роль взрослого в процессе развития ребенка. Взрослый не только передает ребенку духовно-практическое богатство человечества, но и создает условия для его саморазвития, проектирует условия возникновения и развития у ребенка таких психических особенностей, которыми он на данный момент может еще и не обладает.

В наше время содержание общего образования обнаруживает следующие глубокие противоречия:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными интересами и способностями;
- между логикой науки, ее постоянным усложнением и реальными познавательными возможностями учащихся;
- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующей в школьном обучении системой пассивного запоминания и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

Наши упражнения не претендуют на полное устранение существующих недостатков, но мы надеемся, что при помощи этих упражнений мы немного приблизимся к решению поставленных задач как на конкретном занятии, так и в жизни, когда обучающиеся могут использовать эти навыки на практике .

Предлагаем упражнения по выработке навыков анализа проблемных ситуаций.

### **Упражнение "Что? Где? Когда?"**

Цель – научить учащихся описывать ситуацию, уметь выделять главное привить навыки мобилизации своих возможностей, публичных выступлений. Студентам дается задание раскрыть проблему, а затем выступить по следующим вопросам, отвечая на них по такой последовательности:

"Что?", "Где?", "Когда?", "Как?", "Почему?", "Зачем?"

В зависимости от темы преподаватель варьирует, добавляет вопросы самостоятельно.

### **Дискуссионный клуб**

Цель проведения упражнения – развитие критического мышления, формирование коммуникативной и дискуссионной культуры. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, а на содержательно направленной самоорганизации участников, т.е. обращении учеников друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения идей, точек зрения, проблемы. Сущностной чертой является диалогическая позиция педагога, который задает тон обсуждению, следит за соблюдением правил дискуссии, норм этики.

Студентам выдвигается дискуссионная проблема для обсуждения, желательно из того круга проблем, близкой по духу участникам дискуссии (например, допустимы ли телесные наказания при воспитании; какой он, шоу-бизнес сегодня; как признаны таланты в отечестве, происходят ли социальные реформы, нужен ли ЕНТ и др.)

### **Заседание экспертной группы**

Намеченная проблема вначале обсуждается всеми участниками группы, затем экспертная группа (обычно четыре-шесть обучающихся с заранее назначенным председателем) излагает свою точку зрения, резюмирует услышанное. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в длинную речь. Это может быть экспертиза инновационных проектов, отечественных образовательных технологий, медицинских инноваций, психологических противоречий и др.

### **Проектная работа**

Цели проектной работы – предоставление возможности свободного выбора учащимся тем и задач, соответствующих их интересам и склонностям, обучение планированию работы, самостоятельный анализ четко очерченного содержания в соответствии с поставленными задачами, обучение самостоятельному поиску способов достижения целей.

Обучающимся предлагается придумать проект на одну из предложенных тем, или они могут выбрать тему самостоятельно. Они собирают нужную информацию, систематизируют ее, критически оценивают и используют ее при презентации. При презентации проекта широко используются мультимедийные технологии. Обращается внимание на красочность оформления, раскрытие темы, эффективность использования этого проекта на практике.

### **Упражнение «Найди идею»**

Цель – научиться пользоваться методом словесных ассоциаций для нахождения идей.

Ежедневно жизнь ставит перед вами задачу «найти идею»:

- отобрать материал из большой массы информации, имеющейся в вашем распоряжении, например, по домашнему заданию;
- наладить отношения с мамой, папой, старшим братом, преподавателем, другом и т.д.: на основе какой идеи можно это сделать;
- найти способ заработать денег;
- провести день рождения и т.д.

Итак, определите для себя задачу, требующую выполнения в ближайшие две-три недели, и взяв в руки Толковый словарь русского языка, например С.И.Ожегова, воспользуйтесь методом словесных ассоциаций.

Издатель одного журнала использовал этот метод при анализе своей продукции. Он хотел сэкономить деньги и избежать увеличения стоимости журнала. Тогда он взял карманный словарик и использовал его в качестве списка слов. Слово «цвет» натолкнуло его на мысль изменить цвет обложки, слово «поля» - уменьшить их на каждой странице и таким образом сэкономить место. Когда он дошел до слова «размер», то по ассоциации возникло слово «меньше» - и в результате незначительное изменение объема журнала принесло большую выгоду. Слово «структура» натолкнуло на использование другого, более дешёвого, вида бумаги. Метод словесной ассоциации помог издателю избежать повышения стоимости журнала. Но что удивительнее всего: внешне журнал стал привлекательнее.

### **«Интервью»**

Цель – помочь учащимся актуализировать понятие «позиция».

Один из участников садится в центр круга или за учительский стол и объявляет, какую социальную роль для себя он выбрал (педагог, родитель студент, врач, режиссёр и т.д). Остальные учащиеся задают ему 5 вопросов в рамках его социальной роли. Затем его сменяет следующий ученик. Ему также задают 5 вопросов, но с обязательной сменой социальной роли.

### **Упражнение "Мысли вслух"**

Поразмышляйте, какой смысл вкладывали в эти слова авторы.

*"Человек не появился на божий свет разумным. Он становится им, слушая людей, видя их дела, трудясь в поте лица. Он постепенно начинает отличать хорошее от дурного, а если ему суждено немало пережить, то он, конечно, и многое узнает".*

Абай

*Человек набирается ума, запоминая слова мудрых. Но любая беседа, какой бы она не была поучительной, сама по себе ничего не даст. Из услышанного, подобно тому, как очищают зерно от шелухи, надо выделить истину, которую можно употребить с пользой".* Абай  
*"Если ты это можешь вообразить, ты можешь это осуществить".*

Уолт Дисней

*"Чтобы делать что-то иначе, надо уметь и видеть иначе".* Пол Эллер

*"Все вместе мы умнее, чем каждый из нас".* Том Петзингер

*"Выживает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех откликнется на происходящие изменения".* Чарльз Дарвин

*"Даже оказавшись на правильном пути, вы рискуете сойти с него, если остановитесь хоть на минуту".* Уилл Роджерс

*"Скажи мне, и я забуду, покажи мне, и может быть, я запомню. Сделай меня соучастником, и я пойму".* Китайская пословица

### **Упражнение "Я благодарен тому, что..."**

В конце обсуждения, обмена мнениями целесообразно провести анализ услышанного и увиденного, резюмировать занятие. Каждый участник должен в нескольких пунктах рассказать, а затем записать, чему он научился, может ли он сказать, "Я благодарен за это..." В заключении попросите участников зачитать их записи и организуйте небольшой обмен мнениями, впечатлениями.

#### *Литература*

1. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие. – 4-е изд., доп. – Алматы, 2010. – 344 с.
2. Русский язык и литература в казахской школе. Учебно-методический журнал министерства образования и науки Республики Казахстан.

**Ю.К. Аманбаева**

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации. Вопросам проблематики тем для СРС в последнее время уделяется не так много внимания. Хотелось бы отметить, что самостоятельная работа студентов (СРС) несет в себе значительный потенциал, поскольку включает в себя определенные этапы работы. От уровня самостоятельной работы не в меньшей степени, чем от уровня предметных знаний и умений зависит успешность обучения

студентов. В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. В первом случае исходной базой для правильной организации деятельности служат ясное понимание целей, задач, форм, методов работы, сознательный контроль за ее процессом и результатами. Во втором случае преобладает смутное понимание, действие привычек, сформировавшихся под влиянием механических повторений, подражание

Мы, преподаватели-предметники, «бьемся» над одной и той же проблемой в процессе обучения определенной специальности. При формировании личности – способность человека оценить свои действия является сложной, поскольку она является основой самоидентификации личности, порой на протяжении всей жизни.

Обратимся к одному из самых простых определений личности, где конкретный человек рассматривается с точки зрения его социально значимых особенностей.

С.Л.Рубинштейн выделяет следующие составляющие личности:

- 1) направленность (установки, интересы, потребности);
- 2) способности;
- 3) темперамент;

Это, естественно, должно учитываться в работе всеми преподавателями по всем предметам и специализациям в силу их специфики в течение всех этапов обучения.

Как это ни покажется странным, составляя задания для СРС, преподаватели – лингвисты получают возможность влияния, в самых разнообразных формах, на процесс формирования личности. Поэтому при выборе заданий для СРС важно попытаться совместить несколько целей сразу, то есть выстроить своеобразную цепь ассоциаций в преемственном плане. Так, например, давая задания, связанные с жизнью и деятельностью известных профессионалов (экономистов, юристов, политиков и т.п.), прежде всего, рекомендуем обращать внимание на следующее:

- почему этот человек получил известность;
- каков его вклад в дело, которым он занимался;
- может ли этот человек быть предметом для подражания;
- реализовал ли он себя как личность, как специалист.

Помимо прочих, момент сопоставления в данном случае может выступить как определяющий, но срабатывает он не сразу, так как порой получение информации и передача не задевают внутренние импульсы, способствующие, прежде всего, самооценке. Обращению «к себе» надо учить, а это – процесс длительный и сложный.



Самоанализ в рассуждении на тему «Почему я выбрал эту профессию?» на первом курсе, естественно, лишен глубины и обстоятельности. Здесь скорее играет сама постановка вопроса и выявление как можно большего количества обстоятельных причин. Самый их комплекс: родители, родственники, друзья (знакомые) – доминирует. А как быть с тем, что определяется так: *не получилось поступить на специальность, которая нравится, не хотел в другой вуз?* Конечно, есть вариант: – «стерпится – слюбится». Вопрос: «Как вы думаете...», – позволяет не столько оставить ответ открытым, сколько сохранить ситуацию в стадии оценки-ожидания: *а что будет дальше?* Мотив раздумья над создавшимся, но не оцененным как должно состоянием (положением) заставляет не только сравнивать: а как было бы, если бы я выбрал другую профессию, но и искать положительные моменты в настоящем, «примерять» будущую профессию на себя.

Мы имеем дело с первокурсниками, то есть с возрастом от 17 до 19 лет, когда идет осмысление (или переосмысление) существующих в обществе понятий, норм, законов и т.д. И все это происходит на фоне или в сочетании с приобретением специальных знаний и навыков, формирующих профессионала, то есть человека, который занимается какой-либо деятельностью в качестве заработка к существованию.

Современное образование делает акцент на интеллектуальное развитие: интеллект – в общем смысле способность мыслить; в гносеологии – способность к опосредованию, абстрактному познанию, включающему в себя такие функции, как сравнение, абстрагирование, образование понятий, суждение, умозаключение. Исходя из этого, можно говорить и о разнообразии заданий по разным типам речи и видам суждений, толкуя их на СРС не только узкоспециально. Мы говорим здесь, скорее, о «строительстве» речи, способности мыслить. Длительность изучения предмета позволяет учитывать переход обучающихся студентов на другой социальный уровень. Не стоит ожидать переоценки в воспитаниях или полученного жизненного (небольшого) опыта, но возможно наполнение его дополнительным содержанием, учитывающим фактор времени. Здесь важна работа над «взглядом со стороны», тем более, что момент отстраненности существен в развитии личностного начала. Задания для СРС вносят свой вклад в процесс формирования картины мира.

Пространственное мышление, комплексное восприятие (я и мир, я и мы) начинается, порой, с осознания себя как части огромного целого. Такие, кажется, незамысловатые темы как «Времена года», «портрет Мадонны с младенцем», «Мой город» позволяют не только сформировать понятия. Такие как: красивый, ласковый, современный и т.д. Но и осознать то, от чего это зависит, как это можно сделать, или уже сделано кем-то.

Работая над описанием, студенты расширяют и свой словарный запас, отстаивая, тем самым, в какой-то степени свое право на такое видение. Одновременно идет процесс или оценки уже существующего, созданного кем-то, или переоценки, проявляющегося желания что-либо изменить. В этом

помогут вопросы преподавателя: «Вы хотели бы что-то изменить?» (в портрете); уточнение деталей в портрете: «меняется ли лицо друга, когда он улыбается?» Соотнесенность себя с этим пространством позволяет студенту расширить представление о границах своего существования, способствует формированию наблюдательности, попыткам моделировать, осознанию своего места или причастности ко всему окружающему нас на определенных этапах.

Согласно Ж.Пиаже, интеллект – это высшая форма духовного приспособления к среде, путем мгновенной организации стабильных пространственно-временных логических структур. Задания типа: «Конфликты и формы их разрешения», «Мое отношение к миру, в котором живу», «Друзья, которых мы выбираем» – призваны или смоделировать, или проанализировать уже существующие ситуации и положения, а возможно и принципы. Самым важным здесь является попытка написания выводов, поскольку она сложна. Поиски информации по заданным темам в интернете могут оцениваться как дополнительные сведения, в том же ключе идут фотографии или рисунки. Существен и тот эмоциональный заряд, которым сопровождается работа.

Эмоциональность – свойство человека, характеризующее содержание, качество, динамику его эмоций и чувств. Эмоциональность связана с нравственным потенциалом личности: направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентирами. Например, студенты, затрагивая тему создания своей фирмы в будущем, и том, какие документы они нашли и предоставили бы в качестве главного фундамента, и те рассуждения, с каких они начали бы свое дело. В любом случае преподавателем должен будет делаться акцент на понятии ответственности за себя и свое окружение.

Вряд ли стоит выносить на общее обсуждение или делать предметом дискуссии все выполненные работы. Наиболее, на взгляд преподавателя, спорные вопросы, помогут в стремлении студентов отстоять свою позицию. Работая в аудитории, формируя разные виды заданий, преподаватель должен четко представлять, что обучение опирается на мышление как деятельность личности с мотивацией, способностями.

Мышление обычно развертывается во время решения задач, где выделяются условия и требования. Задача должна быть не только понята, но и принята субъектом – соотнесена с его потребностно-мотивационной сферой. Поэтому так важна не только работа с текстами по специальности, но и постоянное напоминание о том, какими качествами должен обладать человек, который считает себя специалистом в определенной области. Обращение: «Вы, как будущие дипломаты (экономисты, юристы и т.п.)», – заставляет активизировать тот уровень восприятия действительности, который только формируется, но уже наделен какими-то чертами, за качество которых, как порой и смысл, студент еще не несет ответственности.

Со стороны преподавателя, наряду с проверкой заданий, определенных типовой программой по предмету, требуется и содействие воспитанию профессиональных навыков, в число главных из которых входит мобильность, которая определяется умением сочетать знание теоретическое и практическое,

логическое и интуитивное, произвольное и непроизвольное. Важно, чтобы студенты уяснили, что все, чего они хотят достичь, потребует от них определенных усилий и концентрации умений и навыков, основанных на знаниях. Процесс получения знаний в основе своей имеет общественно-историческую природу, как и самый процесс мышления. Готовые знания, так или иначе, проходят стадию адаптации, а знания, получаемые на основе собственного опыта, в этом не нуждаются. В совокупности же они становятся одной из отличительных особенностей личности, формируя ее.

Познания мира строятся не только на сосуществовании определенных понятий, но и на их противостоянии, что требует определения своей позиции. Так, в заглавии темы «Я и природа» уже есть элемент оппозиции: перечисление существующих точек зрения, определение своей и осознание ее (слабости, безразличия, контрпродуктивности, верности и т.п.).

В качестве одной из завершающих тем можно порекомендовать «Кодекс молодого юриста (финансиста, экономиста)», где какие-то уже апробированные или узаконенные положения (выводы) могут сочетаться с теми, которые появились в процессе обучения или требуют подтверждения.

Преподавателю всегда следует помнить, что личность – прежде всего сознательная и свободная индивидуальность. Эти отличительные признаки охватывают, по меньшей мере, сразу три элемента в структуре личности: а) уникальность человека; б) богатство и уровень развития духовности (внутреннего мира); в) автономность (самостоятельность) его как социального существа.

В рамках прошедшей реформы образовательной системы от студента требуется более сознательный подход к формам и методам получения знаний, что связано с представлением ими о свободе выбора. И в процессе обучения русскому языку предусмотрены самые разные формы заданий, учитывающие уровень подготовленности и пожеланий. Оценка же выполненных заданий претерпевает изменения в течение обучения, но речь идет скорее о корректировке. Задания для СРС могут варьироваться, главным должно оставаться одно – это работа над самооценкой студента, если в будущем мы хотим получить высококвалифицированного специалиста.

#### *Литература*

1. Галкин В. Теоретические аспекты и основы экологической проблемы: Толкователь слов и идиоматических выражений // <http://slovari.yandex.kz> (дата обращения 15.10.14).
2. Новая философская энциклопедия. 2003 // <http://slovari.yandex.kz> (дата обращения 15.10.14).
3. Устинов И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы. 2010 // <http://slovari.yandex.kz> ( дата обращения 15.10.14).
4. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология: Учебник. – М.: Высшая школа, 2001. – 415с.

***М. А. Брагина, В. П. Синячкин***  
*Российский университет  
дружбы народов (Россия)*

## **ПРИНЦИП «ОТКРЫТОЙ» МЕТОДИКИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Анализ существующих приоритетов в преподавании русского языка как иностранного показывает, что вопросам обучения письменной речи студентов-иностранцев практически не уделяется должного внимания.

В методике преподавания русского языка как иностранного успешно разрабатываются аспекты устной коммуникации, грамматики, прикладной лингвокультурологии.

Эта определяющая установка в процессе обучения языку на устную коммуникацию базируется на получившем широкое распространение понимании коммуникативного принципа в обучении, справедливо считающегося ведущим принципом обучения преимущественно устному общению.

Между тем роль письменной коммуникации в реальной жизни чрезвычайно важна.

Письменная коммуникация обеспечивает функционирование всех сфер интеллектуальной деятельности современного человека — научно-техническую деятельность, распространение информации, работу государственных и общественных организаций, литературно-художественное творчество, образование и пр. Подавляющая часть общего количества информации, передаваемой и принимаемой в обществе, содержится, несмотря на популярность радио и телевидения, все же в знаках письма, а не в звуках речи. Особенно велик удельный вес письменной коммуникации в межнациональном обмене информацией, где возможности устного общения, естественно, ограничены. Огромное большинство людей, изучающих иностранные языки, в частности русский, использует их для письменного общения.

Таким образом, в современной методике преподавания РКИ все более настоятельно заявляет о себе потребность обучения языку не только в аспекте развития устной речи, но и речи письменной (умений конспектирования, тезирования, аннотирования, редактирования, рецензирования), а также нормам правильного (грамотного письма). Овладение иностранцами, изучающими русский язык, графическими и орфографическими навыками имеет свои особенности, отличные от овладения такими навыками носителями языка.

В обществе устойчиво складывается мнение о том, что излишняя сложность нашего правописания является одной из главных причин снижения уровня грамотности.

На самом деле сложность освоения грамматики русского языка кроется не в самой системе языка, а в методических приемах его преподавания. Поэтому идеи об упрощении языка, на наш взгляд, являются

несостоятельными. Следует лишь согласиться в том, что орфография русского языка должна быть проста и последовательна для всех.

Так как орфографические правила есть порождение общей системы языка, плод сознательной деятельности людей, общий для всех, то проблема обучения русской орфографии студентов-иностранцев не ограничивается презентацией со стороны преподавателя и усвоением определённого набора правил. Грамотность предполагает овладение целым комплексом знаний из разных областей лингвистической теории и практики, прежде всего – из области грамматики, при условии развития определенных навыков и умений и применения их на практике.

В настоящее время, как нам кажется, настала пора откровенно говорить о методике преподавания русского языка как иностранного. Здесь уместно отметить, что правила русской орфографии, которые зачастую непонятны самим носителям языка, не должны автоматически переноситься на методику преподавания русского языка как иностранного.

Отношение современной методики преподавания РКИ к орфографии настолько неопределенно, что ситуация может быть охарактеризована по меньшей мере как странная. В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному [2] и Программах по русскому языку для студентов-иностранцев [1] только упоминается об изучении орфографии. В то же время на общем фоне большого количества исследований 10 самых разнообразных аспектов преподавания РКИ можно сказать лишь о некоторых «намёках» на вопросы орфографии, и то, начиная лишь с 80-х годов.

Как отмечает Г.И. Рожкова, орфографию иностранные учащиеся усваивают, «воспринимая русский язык и со слуха, и через книги, а потому они прочно запоминают написание слов и не делают большого количества орфографических ошибок, типичных для русских школьников» [3]. На практике же молчаливо предполагается, что преподаватель лишь исправляет орфографические ошибки студента, если они будут допущены.

Такое положение вещей объясняется двумя причинами :

- отсутствием реального времени, которое должно выделяться на специальное обучение русской орфографии;
- неразработанностью методики преподавания русской орфографии иностранным учащимся.

Тезисы « выучи правило и примени его», «разбери предложение» не дадут нам желаемых результатов. Описательный характер правил русской орфографии, применяемый в базовых учебниках, порою противоречит системному подходу к языку, сложен терминологически.

В связи с этим, необходимо разрабатывать методические приемы, которые бы выстраивали логические взаимосвязи с функционированием слова как в устной, так и в письменной речи.

В 2006 году был издан учебник «Русский язык. Базовый курс. Учебник и рабочая тетрадь» [4], который успешно используется при обучении

российских студентов, соотечественников, проживающих за рубежом, студентов-билингвов, а также студентов-иностранцев.

При создании оптимальной методики преподавания орфографии ее авторы руководствовались следующими целями и задачами:

- реализуя принцип проблемного обучения, сформировать гармонически развитую личность, способную логически мыслить, систематизировать и анализировать полученную информацию, систематизировать накопленные знания, применять знания на практике;

- в короткий срок дать ученику необходимые знания в области русской орфографии, позволяющие ему быстро и осознанно решать возникающие на письме орфографические проблемы;

- относиться к ученику не как к будущему филологу, а как к пользователю, который, вне зависимости от будущей специальности, должен знать основы русской орфографии и основы письма на одинаковом уровне с российскими сверстниками;

- в доступной форме объяснить ему, как решать эти задачи.

Реализация поставленных целей и задач позволяет достичь высокого уровня коммуникативной компетентности как в профессиональной сфере, так и в личностной. Кроме того, исследовательский характер деятельности учащихся позволяет не просто получить новые знания, но и овладеть методологией исследования.

Исходя из задач оптимизации процесса преподавания орфографии, авторы предлагаемой **открытой** для учеников методики попытались выявить и описать логические шаги, которые позволяют в оптимальное время осмыслить систему изменений и выбора той или иной буквы не только в поставленных орфографических задачах, но и освоении системы русского языка в целом.

Успешное применение методологии проблемного обучения, носящей исследовательский характер и ориентированной на практическое применение, позволяет сделать вывод, что данный подход позволяет нам сформировать грамотность как основу знания языка, в дальнейшем используемую для развития речи, формирования русского языкового мышления, что, в свою очередь, создает основу для дальнейшего формирования русского языкового сознания на первичном уровне.

Данную систему можно использовать в адаптированном виде (исходя из конкретных условий) не только в преподавании русской орфографии для соотечественников, говорящих на русском языке, но и для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

#### *Литература*

1. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение/ Н.П. Андрияшина и др. – 4-е изд. – СПб. : Златоуст, 2009 – 176 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному/ Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд, испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001 – 28 с.

3. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд. Московск. ун-та, 1978.
4. Брагина М.А., Синячкин В.П. Русский язык. Базовый курс. Учебник и рабочая тетрадь. – М.- изд-во РУДН, 2006 – 318 с.

*Э.Т. Какильбаева*

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби (Алматы)*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

В последние годы XX века казахстанская педагогическая практика обратила пристальное внимание на возможности проектной деятельности как инновационной педагогической технологии. Этому способствовало введение новых образовательных стандартов, появление новых требований к организации процесса обучения, к его содержанию и результатам. В эпоху глобальной информационной революции требуются люди с нелинейным мышлением, умеющие адаптироваться к изменениям постиндустриального информационного общества. Поэтому изменились задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом университета, отвечающим за профессиональную подготовку студентов. И одними из приоритетных технологий стали проектные технологии.

Известный российский исследователь и разработчик современной теории проектной деятельности В.В. Гузеев считает, что технологии, подобные «методу проектов», незаменимы для выработки умений взаимодействовать с миром в себе и вокруг себя [1, 96]. По мнению другого компетентного автора работ по данной проблеме Е.С. Полат, проектная деятельность, позволяющая ученику быть активным субъектом своей работы от замысла до итога, – это совокупность его действий с целью решения значимой для него проблемы, оформленной в виде конечного продукта. Основное предназначение этого метода состоит в предоставлении обучающемуся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач [2].

Современная высшая школа в Казахстане за последние годы переживает ряд кардинальных перемен, напрямую связанных с потребностями общества. Все больше внимания уделяется приемам и методам, которые учат студентов самостоятельно добывать новые знания, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Новизна проектной методики, используемой в образовательном и воспитательном процессе, обусловлена своеобразием ее организационных форм, обеспечивающих формирование самостоятельной творческой учебной деятельности студента, направленной на решение реальных исследовательских задач.

С нашей точки зрения, проектная деятельность повышает учебную мотивацию каждого студента, который получает возможность включиться в решение значимой для него проблемы, сформулировать собственную точку зрения. То есть проектная деятельность способствует творческой его самореализации, мотивирует на достижение поставленной цели в жизни.

Несмотря на многочисленные утверждения о новизне этого метода, он возник еще в 19 веке, успешно применялся в школах и колледжах Старого и Нового Света. Одним из первых в художественной литературе опыт использования проектной методики в 20-ых годах XX века в советской школе описал писатель Вениамин Каверин в своем романе «Два капитана», созданном в 1938-1944 годах. Сюжет этой приключенческого романа посвящен удивительной судьбе Саши Григорьева из провинциального города Энска, который прошел через все испытания, остался верен любимой девушке благодаря своей юношеской мечте, ставшей девизом всей жизни: «Бороться и искать, найти и не сдаваться», взятой стихов Тениссона «Улисс» («*To strive, to seek, to find, and not to yield*»). После ареста отца и смерти матери его отправляют в приют, он сбегает в Москву, попадает приют для беспризорников, потом в школу-коммуна, в которой пытаются внедрить новый метод обучения – проектный:

*«Старенькая преподавательница Серафима Петровна приходила в школу с дорожным мешком за плечами, учила нас... Право, мне даже трудно объяснить, чему она нас учила. Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский... На уроке естествознания утка изучалась как утка: какие у неё крылышки, какие лапки, как она плавает и так далее. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живёт и где её нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать «у-т-к-а» и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда «комплексным методом». В общем, всё выходило «мимоходом». Очень может быть, что Серафима Петровна что-нибудь перепутала в этом методе. Она была старенькая и носила на груди перламутровые часики, приколотые булавкой, так что мы, отвечая, всегда смотрели, который час ... По мнению Наробраза, наш детский дом был чем-то вроде питомника юных дарований. Наробраз полагал, что мы отличаемся дарованиями в области музыки, живописи и литературы. Поэтому после уроков мы могли делать что угодно. Считалось, что мы свободно развиваем свои дарования. И мы их действительно развивали. Кто убегал на Москву-реку помогать пожарникам ловить в прорубях рыбу, кто толкался на Сухаревке, присматривая, что плохо лежит... Но так как на уроки можно было не ходить, то весь школьный день состоял из одной большой перемены... Из четвертой школы-коммуны вышли впоследствии известные и уважаемые люди. Я сам обязан ей очень многим. Но тогда, в двадцатом году, что это была за каша!» [3].*



Один из современных исследователей этой технологии И.П. Тарасова предлагает следующую расшифровку структуры проекта: «Проект» – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» – это его портфолио, то есть папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты и др.» [4, 26]. Е.Н Ябстребцева понимает метод проектов как педагогическую технологию, ориентированную «не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых» [5, 14].

То есть исследователи считают, что метод проектов предназначен для развития ключевых компетентностей обучающегося, способствует освоению им новых технологий. Как педагогическая технология, он включает в себя исследовательские, поисковые, проблемные методы, в основе которых лежит творческое начало. При осуществлении проектной деятельности необходимо, прежде всего, наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, которая требует интеграции знаний, а конечные результаты проекта должны иметь практическую и познавательную значимость. Студенты, занятые в проекте, должны быть ориентированы на самостоятельную деятельность, уметь структурировать, то есть поэтапно выполнять действия в работе над проектом.

Немаловажна и роль преподавателя в ходе реализации метода проектного обучения: он должен быть энтузиастом (повышать мотивацию, поддерживать, поощрять), консультантом и координатором всего процесса, экспертом (давать четкий анализ результатов выполненного проекта), специалистом в этой теме, «человеком, который задает вопросы».

Практика использования проектной методики в процессе проведения занятий по литературоведческим курсам доказала эффективность этой инновационной технологии. Проекты удобны и разнообразны по форме, содержанию, по количеству участников, по продолжительности исполнения. Но существуют объективные трудности, возникающие при осуществлении проектов по литературе. Во-первых, логика аудиторной работы со студентами не дает возможности частого применения метода проектов на занятии, так как практически все время уходит на формирование специфических умений и навыков. Поэтому предпочтительна внеурочная форма организации проектной деятельности. Но при этом надо учесть большую нагрузку современного студента-филолога, и в конечном итоге возможно создание в течение одного семестра только одного научного проекта с использованием информационно-коммуникационных технологий. Проектный метод включен как практический «прием» в структуру образовательных методов, на осуществление учебного исследовательского проекта каждому студенту выделяется определенное время (8 недель), проводятся консультации (СРСП), предусмотрены поэтапная реализация заранее составленного плана работы над проектной темой, видеопрезентация результатов и написание научного эссе. В процессе защиты проекта студент

приобретает навыки владения различными способами презентации своих интерпретаций, участвовать в обсуждении, высказывать свою точку зрения.

В процессе осуществления студентами проектной деятельности приоритетную роль играют информационные технологии как инновационные составляющие современной исследовательской работы. Так, студенты-филологи 2 курса при изучении русской литературы 18 века получают задание разработать групповой интегрированный историко-литературный проект о русском классицизме. С нашей точки зрения, работа над проектом позволит им «погрузиться» в культурную эпоху и в ее семантические пласты. На эту тему по программе отводится не более двух аудиторных часов. Поэтому большая часть заданий осуществляется во внеаудиторное время. Студентам необходимо для реализации того или иного пункта проекта воспользоваться разнообразным методически адаптированным материалом: фотографиями архитектурных памятников эпохи классицизма; фотографиями интерьеров помещений; гравюрами художников XVIII - XIX веков, портретами исторических деятелей и писателей-классицистов репродукциями картин эпохи классицизма, фотографиями скульптур. То есть художественные тексты М.В. Ломоносова, А.Д. Кантемира, Г.Р. Державина, Д.И. Фонвизина должны быть исследованы с использованием так называемой внешней наглядности. Задания, заранее составленные преподавателем, ориентированы на самостоятельное создание развернутых ответов в разных жанрах:

- создать сценарий слайд-фильма или киноверсии по свободной теме;
- подготовить экскурсию по книжной выставке или залам картинной галереи;
- выступить в роль художника-иллюстратора литературного произведения;
- дать название, написать предисловие, предложить свое оформление готовящегося к изданию литературного сборника произведений 18 века и т.д.

Эти творческие «отчеты» позволяют избежать столь распространенного в последнее время копирования уже готовых источников. Преподаватель корректирует работу участников проекта, помогает выбрать траектории их исследований, отобрать методически выверенный и информационно значимый информационный материал.

То есть такой исследовательский проект, построенный на сочетании, как литературоведческого анализа, так и возможностей Интернета и новейших информационных технологий, прежде всего предполагает коллективную работу студента и преподавателя. Каждый из участников проекта отвечает за свою часть работы и состоит в постоянном творческом общении с остальными. При этом акцент делается на самореализацию различных индивидуальных качеств студентов, таких, как аналитические, художественные, коммуникативные и другие. Выполнению проекта также способствует наличие SMART-доски и мультимедийного проектора.

Технологии проектного метода в корне меняют представление о взаимодействии преподавателя и студента. В традиционной методике преподаватель выступал единственным источником знаний, информатор. Нынешняя его позиция наблюдателя, осуществляющего мониторинг обсуждений в каждой группе, позволяет студентам быть более самостоятельными и независимыми в своих научных поисках и открытиях. Но его роль особенно значимой становится на заключительном этапе работы над проектом. Как утверждают исследователи проектной методики, одним из условий успешной реализации проектной методики является разработка критериев оценивания презентации каждой группой результатов своего научного исследования [2, 6].

Исследователи и инициаторы проектного метода считают, что совместная работа над такого рода проектами показывает новые возможности преподавания литературы на интеграционной основе, создает новый тип сотрудничества между участниками образовательного процесса, повышает мотивацию не только студента, но и преподавателя русской литературы. Преимущество проектного метода, по их мнению, заключается, прежде всего, в том, что в технологии обучения произошло смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность.

*Литература*

1. Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. – М.: Высшая школа, 1996. – 368 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов / [http://www.ioso.ru/distant/project/methproject/metod\\_pro.htm](http://www.ioso.ru/distant/project/methproject/metod_pro.htm)
3. Каверин В. Два капитана // [http://www.e-reading.club/\\_Dva\\_kapitana.html](http://www.e-reading.club/_Dva_kapitana.html)
4. Тарасова, И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004. – № 12. – 110 с.
5. Ястребцева Е.Н. Как рождается проект: из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений. – М., 1995. – 109 с.
6. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии. - М.: Рос.пед.агенство, 1996. – 268 с.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Одним из важных критериев профессиональной готовности специалиста является его способность применять конкретные умения и знания, полученные во время обучения в высшем учебном заведении, в реальной профессиональной деятельности. Профессиональный уровень владения языком становится важным социальным фактором, и вызывает необходимость совершенствования процесса обучения. Обучение языкам в техническом вузе носит профессионально-ориентированный характер, его задачи определяются, прежде всего, коммуникативными и познавательными потребностями специалиста соответствующей сферы деятельности. Согласно Болонской декларации компетентностный подход к результату образования стал определяющим [1].

Иноязычно-профессиональная компетентность является одним из значимых компонентов профессиональной подготовки студентов в техническом вузе и необходима целенаправленная работа по её формированию. Иноязычная компетентность дает возможность выпускнику технического вуза использовать полученные знания в условиях реальной профессиональной среды. При этом под иноязычно- профессиональной компетентностью подразумевается, что будущий субъект профессиональной деятельности не только владеет необходимыми знаниями, умениями и навыками в предметной сфере, но и способен к продуктивной реализации в иноязычной среде своих профессиональных функций, способен принимать конструктивные и компетентные решения в различных видах жизнедеятельности.

Нередко под инновационными образовательными технологиями понимается использование информационных и коммуникационных технологий, Интернета, мультимедиа, вебинаров, телеконференций и т. п. Такое узкое понимание инноваций в образовательном процессе не позволяет повысить качество образования. Инновационный подход в образовании заключается в повышении эффективности образовательного процесса, соответствие его уровню развития информационных и коммуникационных технологий, формировании избыточной образовательной среды

Положительные изменения, происходящие сегодня в системе высшего образования, обусловлены движением в сторону студенто-центрированного подхода к обучению, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала студента для созидательной деятельности во всех сферах жизни. Одним из важнейших элементов комплексного преобразования сферы высшего образования является переход на двухуровневую систему обучения с обязательной реализацией

компетентностного подхода и системы зачетных единиц, использованию в процессе обучения студентов интерактивных методов обучения.

Интерактивные методы (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) – методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой. Интерактивное обучение – это:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;
- «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;
- «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [2, 17].

Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностноориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Панина Т. С. и Вавилова Л. Н. [3, 9-11] выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать,

вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

В настоящее время разработано достаточно большое количество интерактивных технологий. Все они направлены не только на то, чтобы передать определенную сумму знаний, но и способствуют установлению эмоциональных контактов между студентами; развитию коммуникативных умений и навыков; обеспечивают студентов необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность; приучают работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Формированию профессиональных компетенций способствует и технология самопрезентации. Сущность технологии самопрезентации состоит в том, чтобы с помощью специальных средств донести до сознания слушающего важную и необходимую информацию, аргументировано изложить свою позицию, мнение, точку зрения. Использование технологии самопрезентации определяется необходимостью подготовки будущего специалиста к публичным выступлениям и написанию текста о себе на этапе прохождения конкурсного отбора при трудоустройстве. В связи с этим внедрение ее в практику высшего образования должно помочь студентам в следующем:

- изучить общие и специфические принципы построения презентации;
- освоить алгоритм подготовки материалов для выступления;
- ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения информации;
- выявить преимущества, нюансы и сложности публичного сообщения;
- анализировать качество подготовленных для презентации материалов.

Наиболее частые ситуации, в которых требуется самопрезентация, – это устные и письменные знакомства-представления.

Следует помнить, что к письменным презентациям относятся не только «жизнеописания» (резюме), но и любые документы, предоставляемые аудитории: отчеты, тезисы, доклады, уведомления, письма и т. д. Их подготовка требует определенного навыка, позволяющего в условиях

ограниченного времени сфокусировать информацию, добиться наилучшего порядка расположения основных мыслей и подбора аргументов для взаимопонимания с аудиторией.

Презентация включает в себя две важные стороны: содержание и процесс реализации. Каждая из них в отдельности представляет собой технологию подготовки и осуществления публичного выступления на практике.

Решение жизненных задач, так же, как и задач собственного развития, предполагает предвидение, ориентацию на будущее и степень его возможного воплощения. Для этого надо иметь осознанную теорию (пусть и не абсолютно точную) той профессиональной сферы, в которой молодой человек собирается развиваться. Иначе говоря, необходимо моделировать будущее, «проигрывать», инсценировать успешные ситуации профессиональной деятельности [4].

Развитию этих возможностей и способности моделировать будущее способствует применение метода анализа конкретных примеров (case study method), который получил широкое распространение во многих сферах обучения, в том числе в преподавании русского языка. В общих чертах данный метод подразумевает тщательный анализ конкретной ситуации (в организации, в межличностных или профессиональных отношениях, в обществе или культуре). Для проведения такого анализа студентам, как правило, предоставляется информация, структурированная следующим образом: введение или фоновое описание ситуации, описание произошедшего события или сложившейся проблемы с указанием принятых решений и мер для их последующего группового или парного обсуждения.

Примеры, отбираемые для работы по данному методу при обучении студентов технических вузов иностранному языку, должны быть аналогичны реальным рабочим ситуациям, распространённым проблемам и задачам, с которыми сталкивается специалист в получаемой ими профессии. Учебные задания должны быть разработаны таким образом, чтобы студенты были максимально вовлечены в изучение стоящей перед ними задачи, которая не должна иметь однозначного решения. Обычно такая работа имеет групповой характер и осуществляется в виде дискуссии, в ходе которой студенты отстаивают своё мнение, аргументируя его имеющимися данными о проблемной ситуации. В ходе своих рассуждений они могут применять знания о решении подобных ситуаций, полученные ранее на занятиях по русскому языку или по другим предметам, а также опираться на свой опыт, нравственные установки и здравый смысл. Как правило, работа по анализу конкретных примеров завершается индивидуальным письменным заданием, отражающим реальный мир деловой и профессиональной документации или корреспонденции.

Интерактивные технологии тесно связаны с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием Интернет-ресурсов, а также электронных учебников и справочников, электронных

тетрадей, работой в режиме онлайн и т. д. Уровень развития современных компьютерных телекоммуникаций позволяет участникам вступать в интерактивный диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени.

К наиболее распространенным Интернет-технологиям можно отнести следующие: 1) *электронные дискуссии* или форумы с использованием некоторого программного обеспечения для их поддержки (телеконференции, списки рассылки, веб-форумы, чаты и пр.); 2) *Интернет-конференции* с возможностью обсуждения размещенных в них статей; 3) *электронные журналы*, предоставляющие экспертную информацию о состоянии предметной области (обратная связь с автором чаще всего организована через электронную почту); 4) *электронные библиотеки*, как сочетание коммуникации специалистов, организаций и технологий. [5]. Применение данных технологий способствует развитию таких профессиональных коммуникативных навыков, как: 1) обмен информацией (сведениями о событиях, публикациях, проектах и пр.); 2) решение проблем (поиск необходимой информации, контактов, партнеров и пр.); 3) координация действий (между членами групп); 4) решение конфликта (обсуждение внутренних конфликтов и выработка общих мнений).

Новые возможности для взаимодействия участников учебного процесса предоставляют интерактивные занятия в форме видеоконференции. Видеоконференция – это технология, которая позволяет всем субъектам образовательного процесса видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, используя возможности привычного всем компьютера, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению.

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

#### *Литература*

1. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
4. Сунцова Е.Н. Современные методы обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в контексте данных возрастной психологии // Молодой ученый , 2009, № 6. Режим доступа <http://moluch.ru>
5. Розина И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах // Актуальные проблемы теории коммуникации: Сборник научных



***N.K.Smatayev***

*Kazakh national University  
named after al-Farabi (Almaty)*

## **NEW ITERATION OF THE INTERACTIVE TECHNOLOGIES USE IN THE PROCESS OF EDUCATION**

Attempts of massive inserting of media and interactive technologies were made quite recently for a last 20 years. However, without prospective success that was expected. In various reports on that problem, two main reasons were stated: ‘media literacy’ and implementation [1, 23]. There are obviously consequent problems following these ones, but still media literacy is the main one, as it follows media technologies perception. Second one – implementation, mostly based on the methods that we have developed for all of these technologies.

Coming down to the first issue, ‘media literacy’ was perfectly described by Buckingham. Thought it was some way focused on the other field of human-technology relation field, his description of the problem is quite informative and precise. Proficiency nowadays is definitely and fundamentally mixed media education; and to this degree, conventional shapes of education instructing are no longer satisfactory. To a few degree, in this manner, this utilize of the term ‘media literacy’ could be seen as a polemical claim – and in this regard, it has much in common with the elegant utilize of the term in settings such as ‘computer literacy’, ‘economic literacy’ and indeed ‘emotional literacy’. It is based on an relationship between the competencies which apply in moderately modern or questionable or low-status ranges (in this case, media) and those which apply in the built up, uncontroversial, high-status zone of perusing and composing. The similarity is utilized to reinforce claims for the significance – and in fact the respectability – of the modern region of ponder. On the other hand, of course, it may too deliver prisoners to fortune, not slightest since it verifiably recognizes the supremacy of composed dialect. Since composing is seen as the as it were ‘real’ mode of communication.

Later on the problem researchers states to be society driven, implied by how children are interacting with technologies. On the very edge of social and technological progress, gadgets are first to be perceived as tools for professionals work. Further direction of technology in the community aimed to earn money; therefore, it is mostly lifestyle, comfort or entertainment. Consequently, education, as the first coming necessity of society rely on all of these fields. This is the problem, because it still has no concrete place to be, which leads to the situation when none of its problems can be solved by specific area of human activities’.

Since 1990s’ there are attempts to bring education needs along the level of professional decisions. Computers were used to work with texts: books sharing,

databases, test were available for a long time. Nevertheless, this was in the main direction of computational technologies use.

First special attempts on this field were made with “smartboards”, electronic devices that can track position of special ‘pen’ device, and use it for interaction with computer and it’s programs. There are, however, some problems with them – they are quite expensive, ‘slow’ in everyday use and they require time for user to learn how to work. Process of use implies installation of both ‘smartboard’ and programs set, turning whole system (board itself and plugged computer) and waiting for all the programs to launch. That has been problematic for the people who were just learning to use technologies. In this stage of technologies development, they were distinctive from people. As for example, it can be seen in the percentage of these ‘smartboards’ use in Kazakh National University named by al-Faraby. Later on time after first install, they became rarely used because of bad design that they had and lack of the strategies for interactive works in standard curriculums.

Surely, there were some attempts to integrate ‘smartboards’ in everyday process of education. As the basis of massive integration, scientifically designed researches were taken. Marzano has taken positive results on the research of ‘smartboards’ affect to lessons [2].

Specifically, he had series of researches on this topic. Although many teachers have enthusiastically adopted interactive whiteboards, little research is available on their effect on student achievement. However, in a study that involved 85 teachers and 170 classrooms, the teachers used interactive whiteboards to teach a set of lessons, which they then taught to a different group of students without using the technology (see Marzano & Haystead, 2009). For the results, he has stated 16 percentage result growth with the use of ‘smartboards’. However, smartboards, though they are still being used, are not that common, as it was expected.

Other approach, that was made in the field of entertainment was quite successful – thought the problem of the price was still there, overall competition of several companies made technologies (in all variations) closer to ordinary people. Gadgets became, as it is called, ‘friendly’.

Therefore, both integration and ‘literacy problems’ were shown as problematic components of the technological education. Today, these ‘problems’ shows themselves from the other side.

As it was designed decades ago, successful technology literacy problem solution will lead to successful integration. As we can see now, it is reversed in the experience of internet and ‘consumer’s gadgets’ implementation of society.

First massive successful experiment was with online courses – MOOCs (Massive Open Online Courses). They are based on the literacy of interaction with computers and web sites, mostly in recreational ways. Online courses as Coursera and Ed-X offers knowledge that can be acquired anywhere, anytime and by anyone.

Report submitted December 25, 2016 by Dhawal Shah on ClassCentral [3] states following information, taken from source sites:

1. 58 million people are taking part in MOOCs. Moreover, raise temps is accelerating in geometrical patterns. About 23 million people registered for the first time in their life in 2016, which is about half of overall number of people. Concretely, people are divided by platforms:

- a. Coursera – 23 million
- b. edX – 10 million
- c. XuetangX – 6 million
- d. FutureLearn – 5.3 million
- e. Udacity – 4 million

2. More than 700 universities all around the world are involved in MOOCs (by creation of their own platforms or by joining existing ones).

3. 6850 courses created on main platforms (listed above)

As MOOC providers become increasingly focused on monetization, the growth rate in terms of users has slowed down. A quarter of the new users added in 2016 have come from regional MOOC providers such as XuetangX (China) and Miríada X (Latin America).

In 2016, 2,600+ new courses (vs. 1800 last year) were announced, taking the total number of courses to 6,850 from over 700 universities.

The number of MOOC-based credentials—sequences of MOOCs that result in a certification in a specific topic area, grew by 150% to over 250 this year. The aim of these credentials is to signify a level of competence for high-demand skills.

- Coursera accounts for the marjority of these with over 160 Specializations.

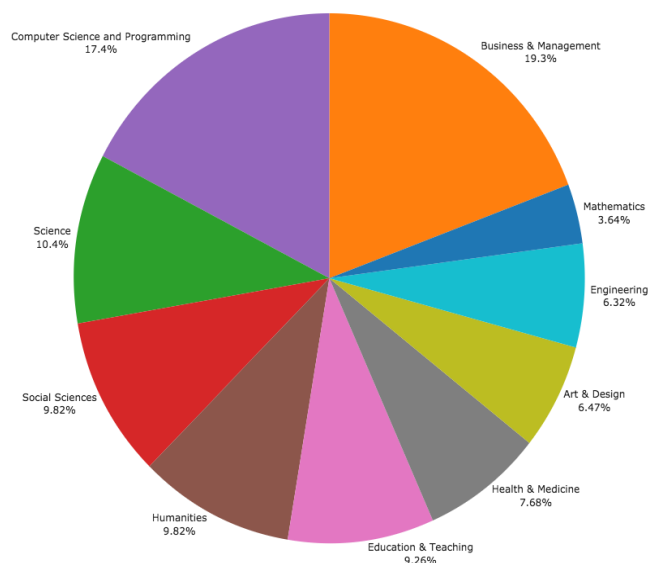
- EdX expanded their MicroMasters credential program, which was piloted with MIT last October. The MicroMasters credential has been adopted by fourteen universities located in eight different countries.

- This year we saw FutureLearn and Kadenze launch their own MOOC-based credentials.

For MOOC providers that have started down the path of offering credentials, the majority of their new courses have are attached to credentials.

Online courses can be provided for any field, as we can see it on *picture 1*.

Course Distribution by Subjects



Picture 1. Subjects of MOOCs provided by main platforms.

Online courses can offer more than just availability. For example, ‘KhanAcademy’ presents not just specific courses, but the set of basic knowledge on several fields: math, geometry, physics, etc.

Web site and mobile application named ‘DuoLingo’ has web language course with gamification elements [4]. Alongside of providing knowledge on picked language (vocabulary, grammar, etc.) it is rewarding user not just by the perceived knowledge itself, but also gives some visual animations that affects psychological aspect of human nature. Affective accounts of learning with animations suggest that although learners may often report increased satisfaction and motivation is a result of using animations, this is not invariably the case. The strategies that learners use when studying with animations are crucial for their ultimate understanding. Unfortunately, most of the research indicates that novice learners do not easily develop and apply effective strategies for learning with animations. Similarly, there is little evidence to suggest that learners are helped to achieve effective metacognition by animations and some evidence to suggest instead that animations may produce an illusion of understanding that can interfere with successful learning [5].

One more technology should be noted – cellphones. In 2016, an estimated 62.9 percent of the population worldwide already owned a mobile phone. The mobile phone penetration is forecasted to continue to grow, rounding up to 67 percent by 2019. Most of the mobile market growth can be attributed to the increasing popularity of smartphones. By 2014, around 38 percent of all mobile users were smartphone users. By 2018, this number is expected to reach over 50 percent. The number of smartphone users worldwide is expected to grow by one billion in a time span of five years, which means the number of smartphone users in the world is expected to reach 2.7 billion by 2019 [6].

By this statistic we can surely say that it provides people with an access to the internet, alongside with possibility to use mobile applications. For example, all

of the MOOCs application are available on Android and IOS operational systems that are major on the market of smartphones. Moreover, there are original mobile apps that have some other patterns of interaction with the user.

In conclusion, we can consequently come to the idea of use of the internet and cellphones in educational process, not simply as unique tools, but also as supportive to the main curriculum. Therefore, curriculums have to change to be able to follow the main course modern realities.

*Reference*

1. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. – Hong Kong: Graphicraft Limited, 2003. – 216 p.
2. Marzano R. Teaching with Interactive Whiteboards // “Educational Leadership” magazine by November. – Alexandria: ASCD, 2009. – p. 80
3. <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/>
4. <https://habrahabr.ru/post/146868/>
5. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.9515&rep=rep1&type=pdf>
6. <https://www.statista.com/statistics/274774/forecast-of-mobile-phone-users-worldwide/>