

Памяти профессора Надежды Ивановны Гайнуллиной и профессора Галины Васильевны Ким (Ли)

Надежда Ивановна Гайнуллина (1939 г.р.) пришла на кафедру русской филологии Казахского государственного университета имени С.М. Кирова (ныне – КазНУ им. аль-Фараби) в 1966 году и проработала по 2014 г. Она прошла путь от ассистента, преподавателя до заведующего кафедрой, Почетного заведующего КазНУ им. аль-Фараби. Стаж работы в университете составил 48 лет.

Н.И. Гайнуллина – профессор, доктор филологических наук, специалист в области исторической лексикологии, семасиологии, социолингвистики (синхрония и диахрония), этимологии, диахронической русистики, лингвокультурологии. Она занималась разработкой концепции языковой личности в истории русского литературного языка и изучением проблем современного русского языка в синхронии и диахронии и др.

Ею подготовлено более 150 публикаций, среди них монографии: «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху. Проблемы адаптации», «Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века (историко-лингвистический аспект)», «Языковая личность Петра Великого (опыт диахронического описания)», учебники и учебные пособия по лексикологии, семасиологии и лексикографии для средних школ и вузов и научные статьи, посвященные актуальным проблемам филологии.

В качестве научного наставника Н.И. Гайнуллина подготовила 6 докторов и 12 кандидатов наук.

За плодотворную работу Надежда Ивановна Гайнуллина отмечена званиями: «Заслуженный деятель Республики Казахстан», «Отличник народного просвещения Казахской ССР», «Почетный работник образования РК», «Почетный заведующий кафедрой КазНУ им. аль-Фараби», а также «Серебряной медалью имени аль-Фараби».



* * *

Ким (Ли) Галина Васильевна (1935 г.р.) пришла на кафедру русской филологии Казахского государственного университета имени С.М. Кирова (ныне – КазНУ им. аль-Фараби) в 1964 году и проработала по 2011 год. Она прошла путь от рядового преподавателя до профессора кафедры. Активно вела работу координатора в магистратуре филфака КазНУ. Стаж работы в университете составил 47 лет.

Ким Галина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент ВАК РК, специалист в области функционального синтаксиса, синтаксиса современного русского языка, языка художественных произведений.

Ею подготовлено более 100 публикаций, среди них учебники и учебные пособия, такие, как: «Синтаксис простого предложения. Теория и практика», «Синтаксис простого предложения (в сопоставлении русского и казахского языков)» (в соавт), Современный русский язык/ Под ред. Н.И. Гайнуллиной (в соавт.), «Русский язык: теория и практика» (в соавт.), и множество статей научного и научно-методического характера.

В качестве научного руководителя Г.В. Ким подготовила 5 кандидатов наук и 18 магистров.

Ким Галина Васильевна награждена нагрудным значком «Отличник народного просвещения Казахской ССР», Почетной грамотой Министерства народного образования Республики Казахстан, Почетной грамотой акима Бостандыкского района г. Алматы и благодарностями и грамотами руководства университета и факультета.

Научные труды и научные идеи наших Учителей – профессора Гайнуллиной Надежды Ивановны и профессора Ким Галины Васильевны – являются весомым вкладом в филологическую науку Казахстана и принесут неоценимую пользу в научных исследованиях и лингвистической подготовке еще не одному поколению молодых ученых и специалистов.

***Коллектив кафедры русской филологии
и мировой литературы***

СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ж.С. Абаева

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

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПАРЕНТЕЗНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ

Одной из традиций кафедры русской филологии и мировой литературы является проведение круглых столов, конференций, посвященных Учителям – людям, внесшим огромный вклад в становление личности будущего ученого-исследователя, оказавшим содействие в формировании его научного кругозора и исследовательских приоритетов.

Одним из таких Учителей является Галина Васильевна Ким – кандидат филологических наук, профессор КазНУ, вся трудовая и научно-педагогическая деятельность которой была связана с университетом. На протяжении многих лет она вела курс «Синтаксис современного русского языка». Г.В.Ким успешно защитила кандидатскую диссертацию по теме «Бессоюзные присоединительные конструкции в русском языке (на материале драматических произведений советских писателей)» под руководством доктора филологических наук, профессора Х.М. Сайкиева. Соответственно, ученики, защитившие дипломные работы и кандидатские диссертации под руководством Г.В. Ким, анализировали широкий круг вопросов, связанных с синтаксисом.

Одной из таких проблем, предложенных Г.В. Ким, является рассмотрение прагматических особенностей функционирования парентезных конструкций современного русского языка в газетном тексте.

Приоритетность антропоцентрического подхода в описании русского языка позволяет обращать внимание на рассмотрение целей, преследуемых коммуникантами в процессе речевого общения, и тех языковых средств, при помощи которых они достигают этих целей, что определяет учет прагматических факторов функционирования парентезы. С другой стороны, язык функционирует в обществе, создающем условия для определенных процессов и изменений, которые наиболее отчетливо отражаются в языке средств массовой информации. Именно здесь можно увидеть те изменения, которые происходят в языке под влиянием меняющихся социально-политических условий. В связи с этим изучение парентезных конструкций на материале газетного текста позволяет проследить динамику их функционирования.

Под парентезой понимается локализованный внутри предложения-высказывания или более широкого контекста отрезок речи – включение, выделенное преимущественно круглыми скобками или тире, формально выраженное словом, словосочетанием, полным или эллиптированным предложением всевозможных синтаксических и коммуникативных типов, микротекстом, интонационно связанное с основным высказыванием, грамматически же независимое от основного высказывания или эксплицитно/имплицитно связанное с ним, семантически образующее категорию дополнительного сообщения к нему, его компоненту или более широкому контексту, являющееся в высказывании иным содержательным планом. [1, 139]

Функционирование парентезы связано с реализацией определенной коммуникативной интенции. Она обнаруживает присутствие автора в тексте, его мнение, отношение к высказываемому. С помощью парентезы вводится второй структурно-семантический план, указывающий на субъекта восприятия, констатации или оценки

явлений действительности. Кроме того, парентеза может рассматриваться в качестве маркера речевого толерантного взаимодействия, речевой координации говорящего и слушающего. Она представляет собой отражение вербализации сознательных интеллектуальных усилий по преодолению барьеров в речевой деятельности. Иными словами, говорящий реализует принцип вероятностного прогнозирования, то есть он мысленно моделирует последствия возможного недопонимания (сбоя) и пытается их устранить.

Успешность протекания речевого акта в значительной степени зависит от полноты и адекватности восприятия (декодирования) содержания текста. В условиях массовой коммуникации, в частности, газетного текста, когда отсутствует непосредственная реакция адресата, автор не в состоянии проконтролировать степень полноты и адекватности восприятия текста получателем и скорректировать свое речевое поведение, дабы избежать коммуникативной «осечки». Поэтому в процессе создания газетного текста он прибегает к таким средствам, которые способствуют лучшему усвоению сообщения. Использование поясняющих парентезных конструкций, представленных в виде самостоятельных предложений, направлено на конкретизацию объективной информации основной части текста, то есть на углубление ее восприятия. Описывая последствия или результаты фактов, о которых сообщалось в основном высказывании, они оказываются в фокусе суждения. Ср.: *Сразу бросилось в глаза идеальное состояние дорог, паломничество иностранцев, доброжелательность питерцев (незвизрая на возраст и статус, они охотно, перебывая друг друга, расскажут об особенностях своего города) и терпимое отношение к истории (на тех же местах, что и раньше, Феликс Дзержинский, Владимир Ленин и иже с ними)* («АиФ», №28, 2003).

В фактуальной информации, передаваемой подобного рода вставками, ценится новизна, полезность. Возникающие новые смыслы и оценки ориентируют в процессах, происходящих в реальном мире. Способность парентезных конструкций оформлять второй план внутри предложения свидетельствует о том, что они являются чрезвычайно важным способом расширения его информативных возможностей. Информативная двуплановость повествования ищет экономные способы выражения, и в наибольшей степени в письменном языке этому отвечает такой знак препинания, как скобки. [2, 65]

Установка на истинность как одна из важных особенностей публицистического текста обусловила использование парентезных конструкций для указания на достоверность сообщаемых сведений. Казалось бы, прагматика речевого сообщения не требует с необходимостью подтверждения истинности передаваемой информации. Предполагается, что ненадежность сообщения должна непременно оговариваться. Однако для усиления прагматического воздействия используются и парентезные конструкции как способ указать истинность и достоверность информации: *...Его харизма столь одухотворенна, что позволяет даже незнакомым (сужу по виденным не раз случаям) мгновенно находить в нем близкого человека по родству души и мыслей* («АиФ», №24, 2004).

Доверие читателя к прокомментированной таким образом информации определяется доверием к самому автору. Журналист как бы апеллирует к кредиту доверия, который он имеет у адресата.

В газетном тексте автор использует разнообразные эксплицитные способы «самопредставления». Одним из подобных речевых средств является парентеза – коммуникативное «пристанище», куда попадают авторские ремарки, эмоциональные оценки сообщаемого, ощущения. Ср.: *Оригинальный секстет, душой которого (мне так показалось, хотя в джазе все – душа) является доктор истории из Канады, трубач Клайд Форсберг, образовался недавно, но каждый музыкант – настоящий виртуоз* («Деловая

неделя», 23 апреля 2004). Субъективный способ восприятия действительности достигается через использование парентезы, в составе которой используются глаголы *показалось, кажется и др.*, личных местоимений. Выдвижение субъекта оценки диктуется стратегиями общения: во-первых, желанием подчеркнуть личностный характер оценки, во-вторых, тем самым, возможно, отделить свое мнение о предмете от мнения других. В.В. Виноградов подчеркивает, что говорящий как бы не решается признать свои слова адекватным отражением действительности или единственно возможной формой выражения передаваемой мысли. Поэтому он снабжает свои высказывания оговорками. [3, 577]

С другой стороны, прямое указание субъекта оценки на то, что она относится к индивидуальной сфере говорящего/пишущего, является основным способом снижения категоричности. Эксплицитность предикатов мнения в парентезе допускает возможность несогласия с оценкой и предполагает возможность других мнений.

Прагматическая направленность газетных текстов с наибольшей полнотой проявляется в прямой обращенности к получателю информации. И в этом случае парентеза выступает как средство диалогизации монологической речи. Ср.: *В переводе с итальянского Dolce Vita означает «сладкая жизнь» (помните фильм Федерико Феллини?) («КП», 6 июля 2001). Я пошел в женскую гримерную (не поймите меня превратно) («Деловая неделя», 24 декабря 2002). Проверяют удостоверение личности (не забудьте взять с собой в дорогу!) («Караван», 20 июня 2003).*

Рассматриваемые конструкции содержат косвенное побуждение к поддержанию речевого акта путем активизации реактивной деятельности потенциального собеседника. Благодаря им автор подготавливает собеседника к восприятию дальнейшей информации, обеспечивает активность читателя и осуществляет его речевое «поглаживание».

Тому, кто станет первым среди выпускников училища, дарят подарки – (не поверите!) президент страны, премьер и министры («Новое поколение», 1 марта 2002). Перлокутивным эффектом речевого акта, репрезентируемого в высказывании, может быть удивление, имеющее существенное значение. Оно тормозит предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

Используя парентезу для создания эффекта «воображаемого диалога» с читателем, журналист домысливает реплики собеседника и реагирует на них. При этом эффективным средством установления контакта может считаться прием нарушения ожиданий партнера: *Оказалось, что любимый певец фотографа президента – Николай Басков, любимый напиток – кумыс, любимое занятие (нет, не фотографировать!) – лежать на диване и смотреть телевизор («Новое поколение», 8 февраля 2002).*

Автор может отвечать на предполагаемый вопрос, заданный ему невидимым собеседником, тем самым вовлекая читателя в процесс обсуждения проблемы. Интересно отметить, что он таким образом неизбежно навязывает аудитории свою точку зрения, но его мастерство заключается в том, чтобы публика не ощутила никакого «интеллектуального насилия», а, напротив, почувствовала, что пришла к выводам самостоятельно: *Организация, как профессор Мориарти, раскидывает свои сети. Уже охвачены все сферы крупного бизнеса, часть – среднего, на подходе малый (зачем? Наверное – за компанию) («Новое поколение», 8 февраля 2002).*

Активизация воображения и мышления способствует облегчению, ускорению и уточнению механизма антиципации, без которого невозможен полноценный процесс восприятия. Принцип антиципации – это принцип взаимодействия в когнитивной сфере, сводящийся к предвосхищению элементов высказывания ответной реакции. Он реализует конвенциональные ожидания говорящего/пишущего по отношению к адресату, выявляя функциональную нагрузку адресата в речевом взаимодействии, то есть говорящий может

предвосхитить вопросы и возражения, снять сомнение и непонимание собеседника. [4, 110]

Во всех приведенных примерах создатель газетного текста использует парентезу как стремление приблизиться к читателю. С другой стороны, привлекая прием диалогизации, он «руководит» процессом восприятия читателем предложенного материала, направляет интерпретацию в заданное русло. Косвенное, завуалированное воздействие не наносит коммуникативного ущерба читателю и оказывается более результативным и оправданным, чем, например, императивное воздействие.

Рассмотренные функции парентезных конструкций соответствуют таким тенденциям формирования и развития языка средств массовой информации, как активное развитие и совершенствование средств манипулирования сознанием аудитории, близость к адресату, ориентация журналиста на равенство с читателем и установка на диалогичность.

Наблюдения над синтаксическим строем языка газеты свидетельствует о том, что это все более синтаксис, организуемый образом автора, непосредственно общающегося с читателем. Парентезные конструкции позволяют получателю текста увидеть действительность глазами автора, сравнить это видение со своим, также субъективным, что обогащает и расширяет познавательные способности восприятия.

Литература

1. Самолетова Р.С. Явление парентезы в аспекте лингвистики текста // Вопросы семантики и методики преподавания иностранных языков. – Минск, 1982. – 470 с.
2. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1990. – 166 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык: (грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
4. Колтунова М.В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения // ВЯ. – 2004. - №6. – С.110-115.

Б.Б. Абилхасимова

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

ЯЗЫК БОЛЬШЕВИСТСКИХ ГАЗЕТ КАЗАХСТАНА (ИДЕОЛОГЕМЫ ИСТРЕБЛЕНИЯ, УНИЧТОЖЕНИЯ, ЛЖИ)

Язык – сильнейшее оружие, способное изменять сознание и преобразовывать образ действительности. Сотни исследований показывают, что целенаправленное использование языковых средств и применение определенной языковой политики способно установить контроль над массовым сознанием и формировать поведение людей.

Существует целый комплекс вопросов, связанных с воздействием идеологии на сознание человека посредством манипулирования политическими терминами. Взаимодействие естественного языка и языка идеологии строится на подчинении элементарных единиц языка идеологическим конструкциям. Условной элементарной составляющей единицей идеологии является идеологема – то есть термин, в котором содержится идеологический компонент.

Государственная идеология неразрывно связана с определенной политической терминологией, которая отражает как сущность этой идеологии, так ее цели и задачи. Государственная пропаганда в той или иной форме воздействует и изменяет посредством этой терминологии общественное сознание. Зачастую политические термины оценочны и эмоционально окрашены, опять же, в силу принадлежности к идеологическим

конструкциям. Таким образом, целенаправленное применение терминов - идеологем является средством управления и манипулирования общественным сознанием.

Основным проводником идеологии и распространителем пропагандистских сообщений выступают средства массовой коммуникации. Право отбирать, комбинировать и транслировать ту или иную информацию, а значит, и формировать повседневную картину мира человека, открывает для СМИ практически безграничные возможности манипулирования сознанием человека. Таким образом, конечным звеном в реализации манипулятивной стратегии выступают именно средства массовой информации.

Тоталитарный язык воплощает состояние русского языка в период с 1917 по 1985 гг. Начало формирования тоталитарного языка связано с поворотным в русской истории событием – Великой Октябрьской социалистической революцией, о чём свидетельствуют демагогические тексты газет первых послереволюционных лет. Именно в этот период формировались мировоззрение и система ценностей советского человека, а также особое лингвокультурное сообщество, основа которого заложена не в национально – культурной, а в государственно – политической сфере. Формирование и поддержание особого идеологизированного языка является эффективным средством пропаганды, позволяющим создать определённую картину социальной действительности.[5, 13] Все исследования на данную тему доказывают, что использование языка властью характеризуется «не столько стилистикой и словарем, сколько особым отношением к реальности» [3, 93]. Это особое отношение к реальности определяется, прежде всего, идеологией. «Идеология - многокомпонентная содержательная сущность, представляющая собой совокупность политических, правовых, нравственных, религиозных, художественных и философских взглядов, являющихся духовным выражением коренных материальных интересов и экономических условий жизни социальных групп» [6, 7] Язык может быть использован для искажения информации в целях контроля за сознанием и поведением людей. Манипулирование языком становится важным средством воздействия на общественное сознание. [7, 41]

Анализируемый корпус демагогических текстов газет «Семиреченские ведомости», «Туркестанский коммунист», «Голос Семиречья», «Джетысуйская правда», «Правда» охватывает события 20-х годов XX века. В статье рассматривается система большевистских идеологем в процессе её формирования.

Для усиления эффекта воздействия на адресата использовалась речевая агрессия. Речевая агрессия - это форма речевого поведения, мотивированного агрессивным состоянием говорящего, преследующего цель вызвать или поддержать агрессивное состояние адресата. [9, 82] Чаще всего объекты агрессии могут создаваться целенаправленно, в угоду определенным идеологическим установкам. «В раздражающих ситуациях, которые наилучшим образом вызывают воодушевление и целенаправленно создаются демагогами, прежде всего, должна присутствовать угроза высоко почитаемым ценностям. Враг или его муляж могут быть выбраны почти произвольно и – подобно угрожаемым ценностям – могут быть конкретными или абстрактными» [5, 252]. Идеологема противостояния внедряется как обязательная и мотивируется рядом экстралингвистических факторов: революция, классовые противоречия, два мира, угроза извне, внутренняя угроза, победа реакции и др.

Анализ исследуемых казахстанских газет показал, что идеологема уничтожения структурируется с помощью определённых лексико- семантических глаголов: глаголов уничтожения: ликвидировать, искоренить, истребить, полностью устранить, уничтожить/уничтожать; глаголов разрушения: взорвать, сломать, сокрушить, разрушить; глаголов давления: давить, подавить, раздавить; глаголов лишения жизни: убить,

задушить, перерезать; глаголов прекращения бытия: обезглавить, покончить, свергнуть, низвергнуть, кончать;

В анализируемых текстах глаголы различных лексико-семантических групп в первичных и вторичных значениях употребляются в значении истребления-уничтожения, которое может мыслиться как физическое, политическое или нравственное..

-У нас мало оружия, но его хватит, чтобы уничтожить тех белогвардейцев и спекулянтов, которые его прячут .(Джет. правда №15,1920).

- Разгром Юденича, Колчака и Деникина, взятие в плен верховного правителя создают новые условия борьбы с контрреволюцией...Для самообороны советской республики против двинутых на неё Антантой, контрреволюционных сил рабоче-крестьянское правительство вынуждено было прибегнуть к самым решительным мерам в подавлении шпионской дезорганизаторской, мятежнической деятельности агентов.(Правда №18,1920).

Наша задача: как можно скорее раздавить Семиреченскую белую банду, которая даже не задумалась мобилизовать Алаш-орду и башкир, пообещав им автономию и самые лучшие земли, так как на русских они больше не надеются.(Голос Сем.№58.1919)

Идеологическое значение идеологемы уничтожения/ истребления всегда вводится при поддержке слов с семой долженствования, интерпретируется как необходимая закономерность. В роли субъекта истребляющего, уничтожающего первично выступает враг – прежде всего классовый.

-Съезд объявил борьбу кулацко-байско-манапским стремлениям. В этой борьбе должна быть проявлена готовность трудящихся масс стать твёрдой деловой стеной вокруг Советской власти. (Джет. правда №28.1923)

-Став в ряды красных войск, в красные казацки полки, помня времена атамана Степана Разина, беспощадно должны ради порядка и святого будущего смести с лица земли всю контрреволюцию, Колчаков, Аненковых, Семёновых и всю сволочь, грабящую Россию и весь трудовой народ.(Голос Сем.№21.1919).

«Демагогический текст «Умрем иль победим» (Голос Сем. №35. 1919) отражает реальную ситуацию борьбы за власть. Сталкиваются ситуации, отражающие идеологему классовой борьбы. Непримируемость, невозможность компромисса, соглашения приводят к одностороннему выбору: диктатура пролетариата – единственно возможная форма государственной власти, отражающая интересы народа. Формируется идеологема безальтернативного выбора. Неявная идеологема разрушения-свержения выступает как условие победы пролетарской власти Советов.

-Станичники! Жизнь или смерть, помните это, пойдете с Колчаком – смерть беспощадная. Пойдете с народом за Советы, за осуществления социализма – жизнь справедливая, бесконечная, если не нам, то детям, которые дождутся осуществления идеи. (Голос Сем №,? 1919).

-«Тьма, злоба, страх, сомнение, подлый обман, клевета, ненависть, трусость – неотлучные спутники белогвардейских отрядов, выступающих для порабощения восставших рабочих и крестьян. Свет, вера в правоту дела, крепкая братская сплоченность, желания жертвовать собой для общего дела – спутники наших красных отрядов, борющихся против черной своры собак за светлый день, за мир и свободу для всех трудящихся мира, за возможность всем народам мира жить, трудиться и свободно строить своё новое царство труда и справедливости» (Голос Сем. №6, 1919г.).

Обобщённое понятие врага возвышает и облагораживает идею разрушения, отчуждая её от конкретного лица, от конкретики физического уничтожения, от образа крови.

- *Контрреволюция всех мастей и оттенков, не могущая ещё успокоиться, распространяет эти слухи, желая спровоцировать, взбудоражить население, а «обиженные» революцией кулаки-колонизаторы хватаются за такие слухи и раздувают их. (Джет. правда №11,1923).*

-*Контрреволюция собирает последних приспешников. Насильно мобилизует рабочих для борьбы, но рабочие всего мира при соприкосновении с нашими войсками переходят на нашу сторону. (Голос Сем.№10.1919).*

Всё буржуазное предидируется как лживое. Демагогические тексты, сконструированные по модели: Буржуазное есть (суть) ложь; ложь есть буржуазное, заполняют полосы исследуемых газет:

- *Всё это говорит за то, что буржуазная идеология не хочет сдавать без боя свои позиции. Везде (Алма-ата исключения не представляет) чуть ни в каждой школе, сидят закоренелые зубры буржуазной культуры, которые, скрепя сердце, преподают даже новое правописание «сетуя» не забывая старое. (Джет. правда №16,1923)*

– *Притаившаяся бюрократия – все эти гады, лжесоциалисты и т. п. , старается провоцировать , выступая со всякой безответственной критикой, выливая всю гадость на наше чистое и святое знамя Коммуны. (Турк. ком. №11. 1919).*

– *Если хорошо посмотреть, то мы видим, что они входили даже в советские учреждения. Прикрываясь « фиговым листом» специалистов, а также буржуазно – корыстной интеллектуальной умственной силой, старались всё разрушить, всё довести до полного развала. (Турк. ком. №11. 1919).*

Субъект истребляющий выражен непосредственно, но сама идеологема уничтожения угадывается благодаря семантике слова-идеологемы *контрреволюция*, включающего смысл «уничтожение»: «Общественно- политическое движение, ставящее себе целью уничтожение результатов революции и восстановление старого, дореволюционного порядка»(ТСУ).

-*Товарищи, наша задача - скорее все под ружьё, и единым последним ударом раздавить контрреволюцию и освободить угнетённый и истекающий кровью от Колчаковского ига трудовой народ Сибири. (Голос Сем.№22.1919).*

Субъект, отражающий ситуацию уничтожения, истребления врагом всего, что в битвах завоевал народ, выражен существительными, которые передают образ врага с разной степенью обобщённости.

-*Тем не менее, басмачество не уничтожено, и остатки его имеются в виде утративших политическую физиономию отдельных шаек, не имеющих ничего общего теперь с коренным населением. (Джет. правда №10.1923)*

-*Съезд объявил борьбу кулацко-байско-манапским стремлениям. В этой борьбе должна быть проявлена готовность трудящихся масс стать твёрдой деловой стеной вокруг Советской власти. (Джет. правда №28.1923).*

– *Мы являемся свидетелями того саботажа, вытекающего со стороны бюрократического слоя, мы определённо видим, что по большей части вся интеллектуальная сила оторвалась от рабочего класса, она всецело придерживается правосоциалистического течения, она ещё желает стать барином, стать высшим по назначению и желает низкого поклона от бедных и тёмных рабов... Я здесь не говорю, чтобы возбудить травлю и негодование, я говорю от души истину, я говорю, потому что это неоспоримый факт и истина. (Турк. ком. №11. 1919).*

Позицию субъекта - душителя часто замещает местоимение они, входящее в оппозицию мы – они(народ – вражеские силы):Они хотят уничтожить...Они желают нам только смерти...

-А они всё продолжают заниматься провокацией. Они – чуждые Советскому строю элементы у нас внутри. Провокация, потерявшая почву, опору в их надеждах «на лучшие перемены» вырождается в брюзгливые глупости. (Джет. правда №31.1923).

Народ, партия, страна – вынужденные субъекты истребления, уничтожения. Ответные шаги выглядят, как народное сопротивление, возмездие: Смерть за смерть, кровь за кровь. Не допустить удушения Советов... Отомстим...

-Пусть помнят банды Колчака, что мы будем бороться до последней капли крови. И завоеванную свободу мы дешево не отдадим. (Голос Сем. №33, 1919).

- Нужно помочь красной армии добить белогвардейщину, только в этом спасение от голода и холода. (Правда №15,1920).

Уничтожение, истребление – следствие ситуации постоянной угрозы со стороны врага, его агрессии, разного рода коварных деяний:

- Шайка Ахмат Палвана, почти совершенно разложившаяся в результате проводимых операции, мечется по Маргеланскому району Ферганы, тщетно пытаясь уйти от преследования Красных частей.

Красные герои неуклонно проводят порученную задачу уничтожения басмачей, ведя упорную борьбу с остатками шаек. (Джет. правда №65,1923)

- Враждебные классы до конца останутся врагами. (Голос Сем.№34.1919).

- За последнее время джтысуйское кулачество зашевелилось, ходит провокационный слух, что будут возвращать имущество, конфискованное по земреформе или в порядке раскулачивания. В особенности это наблюдается среди кулаков-казаков станиц Исык и Чилик. (Джет. правда №11,1923).

-Товарищи трудовая, беспартийная интеллигенция и полунинтеллигенция! Уже более двух лет, как рабочие и крестьяне России, Туркестана и других отдельных Республик Социалистической Федерации проливают кровь в борьбе с капиталом, защитником коего являются в большинстве случаев лица, принадлежащие к бывшему привилегированному классу, классу получившему образование – интеллигентному. Класс этот красивыми словами сумел увлечь за собою часть трудового народа, заставил его бороться против своих братьев – рабочих и крестьян; обманывает его, лжет ему, извращает стремления и задачи Советской власти и Коммунистической партии. (Правда №17.1920).

В исследуемых текстах газет авторы публикации, прежде чем призвать к физическому истреблению, уничтожению всегда использовали развёрнутую мотивировку:

-Казаки и гонимое офицерство идут на нас под плетью, жгут наши хлеба, топчут поля, вырезают рабочих. (Голос Сем.№10.1919).

-Заговоры против Советской власти один за другим партии, которая представляет из себя защитницу, так называемого «трудового народа», лучше всего говорят о её идеалах и за её мелкобуржуазную корыстно-классовую сущность. (Турк.комм.№5.1919)

- Зверь международного империализма в мировой войне тяжело ранен и издыхает, но он ещё не погиб и может причинить чудовищные страдания человечеству. (Правда.№3.1920).

-Просмотрев письмо Ц.К.КПТ., Облгорком КПТ принял ряд практических мероприятий, которые без сомнения помогут во многом улучшению молодого хозяйства вновь вселённой бедноты и подлежащей землеустройству в дальнейшем. Одно из них - беспощадная борьба с кулацким и байско-манапским наступлением на бедноту в связи с НЭП и вытекающими из неё «свободами» и другое, не менее важное – объявление беспощадной борьбы ликвидаторам. (Джет. правда.№3.1923).

-Но слащаво-дипломатическая буржуазия пока сильна и хитра; добровольно она не сдаст свои позиции, и наша первоочередная задача – немедленная и усиленная организация своих пролетарских рядов для борьбы с ней. (Джет. правда №40.1922).

-Интеллигенция Семиречья ещё не получила необходимый революционный урок, поэтому она не прекратила свою антисоветскую или выжидательную (нейтральную) тактику. Для нас является тактика выжидания глупейшим и презренным методом во избежание неприятностей и несчастий, связанных с революцией, это хуже открытой контрреволюции. Советская Россия воспитывает здоровую новую интеллигенцию, из пролетарской массы, в таком количестве, что старая, привыкшая к паразитизму интеллигенция окажется в положении «не нужной». (Голос Сем.№63.1919).

В данных статьях журналисты использовали обобщённое понятие врага, которое возвышало и облагораживало идею разрушения, отчуждая её от конкретного лица, от конкретики физического уничтожения, от образа крови.

- В настоящий момент – момент напряжённой борьбы труда с капиталом, все силы народа трудящегося и эксплуатируемого народа должны быть соединены и направлены только к одной общей цели – полной победе и сокрушению капитала и представителей его буржуазии. (Голос Сем.№43,1919).

«Враг всегда пользуется ложью как главной тактикой – практической и коммуникативной. Умело используя постулат русской речевой этики о греховности лжи, публицистика первых послереволюционных лет создаёт особый поворот идеологемы лжи. Ложь, интерпретируемая как «козни врагов революций и социализма», погружается в ситуацию классового противостояния, борьбы двух миров, в ситуацию социального, политического противостояния.»[4, 71]. Официальная языковая политика любого государства сознательно концентрирует речевые средства, выражающие идею лжи в зоне вражеского, буржуазного, антинародного.

Идеологема ложь и её различные синонимы приобрели в данных демагогических текстах оценочно – идеологический смысл «провокационные, коварные помыслы, действия буржуазии и её приспешников, направленные против нового социалистического строя». Этот смысл воспринимается и при отсутствии слов из гнезда буржуазный:

Гнусная ложь манапов и баев; Неслыханные приёмы лжи и клеветы; Грубая, гнусная ложь правящего класса; Кляузная речь белогвардейцев и т. п. Газеты пестрят заголовками типа: Долой клеветников – кулаков! Клеветники– колчаковцы! Обвинение во лжи! Клеветайте, клеветники! Не верьте врагам революции! Вокруг провокаторы и их приспешники – недобитые буржуи!

– Всем «господам», которые распространяют провокационные, лживые слухи о какой – то сибирской «рай – жизни», рекомендуется побеседовать с прибывшими в Пишпек из Сибири беженцами крестьянами, которые и обрисуют Вам жизнь – быт Сибири. Крестьяне Сибири, наконец таки, испытав жестокости Колчаковщины, поняли, что единственная власть справедливости для трудового народа – это власть Советская, рабоче-крестьянская власть. (Голос Сем. №17,1919). Неподх!

– Углубляясь в психологические причины этой революционной отсталости мы определённо можем зафиксировать один факт: Семиреченская буржуазия и её лакей интеллигенция играют по-видимому крупную роль в общественной жизни Семиречья, имеющую непосредственно влияние на ход революционного развития. (Голос Сем №63. 1919)

«При конкретизации образа врага – носителя лжи – семантико-идеологическая сфера «буржуазное» [7,33] выходит за пределы собственно языковой семантики». Буржуазия, господствующий класс капиталистического общества, являющийся

собственником орудий и средств производства и живущий капиталистическим доходом, получая прибавочную стоимость. (МАС).

Сочинительные словосочетания *буржуазия и помещики; казаки, кулаки и буржуазная свора; баи и манапы – молодая буржуазия; помещики, кулаки и буржуазия; степная аристократия и буржуазия;* расширяют семантико-идеологическую сферу слова «буржуазное». Любой человек, кто не поддерживает идеи социализма, автоматически переходит в разряд врагов, а его действия и помыслы оцениваются как лживые, свойственные буржуазии. *Ложь, клевета, обман, фальшь заговор,, неправда, коварство, лганьё, враньё, враки, брехня, провокация* активно используются в демагогических текстах на фоне прилагательного *буржуазный* и однокоренных образований: *Коварство кулаков и манапов; Лживая политика буржуазной прессы; Буржуазная фальшь и провокационные утверждения колчаковцев; Провокаторские лозунги деникинцев; Коварные потуги буржуазной прессы; Враньё наших манапов и баев и т. п.*

– *Заговоры против Советской власти один за другим партии, которая представляет из себя защитницу, так называемого «трудового народа», лучше всего говорят о её идеалах и за её мелкобуржуазную корыстно – классовую сущность. (Турк. комм. №5. 1919)*

– *Церкви никто в Советской республике не может осквернять, но церкви, в виду того, что религия дело всякого гражданина, отделены от государства. Советская власть, выдвигая в лозунг «свобода совести», запрещать не может кому то ни было совершать религиозные обряды, а также отбирать иконы не может. Всё это подлая буржуйская клевета. (Голос Сем. №17. 1919).*

Обычный приём – это включение в простые информационные сообщения скрытых механизмов интерпретации. Случаи открытой лжи редки; как правило, достигается определённый компромисс между верностью истине, с одной стороны, и идеологическим установкам, с другой, – в результате у адресата должна возникнуть новая концептуализация реальности»[12, 56]. С этой целью используются, например, такие средства, как замена слов, указывающих на конкретные реалии, но находящиеся на более высоком уровне абстракции (империализм строит планы, силы реакции сопротивляются переменам); подобные приёмы позволяют маскировать поведение реально действующих лиц.

– *Зверь международного империализма в мировой войне тяжело ранен и издыхает, но он ещё не погиб и может причинить чудовищные страдания человечеству. (Правда. №3. 1920).*

– *Мир разделён на два непримиримых враждебных лагеря. Борются два Интернационала: чёрный и красный. На одной стороне красное знамя революции с эмблемой серп и молот, а на другой – чёрное знамя реакции. Одно несёт освобождение человечеству, другое – рабство и угнетение. (Джет. правда. №36. 1923).*

– *Политика советской школы состоит в том, чтобы дать государству гражданина, могущего рассматривать все общественные явления под углом определённого материалистического мировоззрения. Создание в ученике другого мировоззрения – тоже политика, но политика антисоветская, допустимая в старой школе и нетерпимая в современной. (Джет. правда. №26, 1923).*

И, как только большинство рабочих уяснили себе оборонический обман, как только рассеялся мираж буржуазной демократии и эсеро-меньшевистской коалиции партия большевиков ведёт рабочий класс России в решающий бой и приводит его к победе над буржуазией. (Джет. правда. №21, 1923).

Анализ исследуемых газетных демагогических текстов первых послереволюционных лет, предписывающих физическое и духовное уничтожение,

подтверждает вывод о том, что « Октябрьская революция быстро выродилась в самую ужасную тиранию, которую когда – либо видела человеческая история». [4, 69]. На базе описанных идеологем в сознании народа формируется один из «фундаментальных мифов, через которые люди пытаются осмыслить и внешний мир, и свою собственную деятельность... миф разрушения и создания всего заново, священного убийства, ритуального жертвоприношения, делающего возможным рождение, миф спасительной катастрофы.»[4, 32]. В настоящее время когда, казалось бы, изменился политический и экономический курс в стране и проводятся новые радикальные рыночные реформы, тем не менее на страницах газет «демагогические приёмы в политическом дискурсе газеты носят регулярный характер и используются в комплексе: суггестивность общения, констатирующий характер речи обуславливает употребление приёма солидаризации и бездоказательных утверждений» [1,34]. Феномен тоталитарного языка требует конкретного системно – лингвистического осмысления, т. к. тоталитаризм представляет собой политическую систему, в которой «государственная власть достигает полного или тотального контроля над обществом» [7, 90] и над языком.

Литература

1. Ахизер А. С. Россия как большое общество//Вопросы философии. 1993,№1
2. Бердяев Н. А Истоки и смысл русского коммунизма.- М. 1990
3. Берлова О. А. Захарова В. В. Игра на информационном поле. - М.:2003.
4. Земская Е. А Клише новояза и цитация в языке постсоветского общества//Вопросы языкознания №4. 1996.
5. Колесов В. В. Отражение русского менталитета в слове//Человек в зеркале наук. Л.:1991
6. Кузнецова Э. В. Язык в свете системных отношений. - Свердловск,1983.
7. Купина Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. Екатеринбург; Пермь,1995.
8. Купина Н.А. Лексическая система русского языка в поисках примитивов // Язык и культура // Вторая междунар.конф. Доклады. – Киев, 1993. – С. 69.
9. Медушевский А. Н. Демократия и тирания в новое и новейшее время//Вопросы философии, 1993,№10
10. Селищев А. Язык революционной эпохи. - М. ,1928.
11. Тошович Б. Язык в конфликте//Проблемы языковой жизни Российской Федерации и зарубежных стран. М. ,1994
12. Хан – Пир Э. «Язык власти и власть языка»//Вестник АН СССР №4. 1983

С.Д. Абишева

*Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)*

ТРАДИЦИЯ ЖАНРА КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ В ПОЭМЕ М. МАКАТАЕВА «МОЦАРТ. ЖАН АЗАСЫ (РЕКВИЕМ)»

За год до смерти, в 1975 году Макатаев завершает поэму «Моцарт. Жан азасы (Реквием)» [1, 1007–1012] («Моцарт. Скорбь души (Реквием)»). «Сделав музыку Моцарта органичной в своих художественных поисках, Макатаев естественно показывает плодотворность контактов разных культур. Атмосфера поэмы проникнута отзвуком слышимой в музыке Моцарта идеи вселенского человеколюбия, преодоления трагического смятения души светлыми надеждами» [2, 18]. Объединение Макатаевым двух реквиемов – поэтического и музыкального, как пишет К.М. Сеитова в кандидатской диссертации «Поэтическое наследие Мукагали Макатаева», становится «гармоническим началом совокупных духовных устремлений» [2, 18].

Кинематографическую интерпретацию двух «Реквиемов» предложили братья Д. и А. Медетбаевы. Их 35-минутный документальный фильм посвящен точке пересечения творческих судеб казахского поэта и австрийского композитора [3]. В одном из интервью создатели фильма поделились своими мыслями: «Основная идея фильма заключается в трагических судьбах гения и талантливого казахского поэта. Они жили в разные эпохи, в разных странах и на разных континентах, но их роднило одно – стремление жить, любить и творить» [4].

Отсылка к судьбе Моцарта и его произведению и переключки их с судьбой Макатаева и его поэмой содержится уже в заглавии произведения казахского поэта. Поэма посвящена Моцарту и о Моцарте. «Ұлы композитор қазақ топырағынан туыстық, үндестік тапқандай сөйтп. Жұлдыз бен жұлдыз сырласқандай, музыка мен жыр тілі әртүрлі бейнелік құралдарымен адамның алапат жан әлемін жайып салады» [5, 376] («Великий композитор словно обрел родство и созвучие с казахской землей. Беседуя, словно звезда со звездой, музыка и поэзия языками разных искусств раскрывают мир душевных страданий человека» – перевод с казахского языка наш – С.А.).

В то же время судьба композитора служит поводом к глубоким философским раздумьям о жизни и смерти, позволяет сделать автору поэмы обобщения, касающиеся как его жизни, так и всего человечества в целом. О том, что для Макатаева Моцарт и его месса составляли особый интерес, свидетельствует дневниковая запись поэта от 26 января 1974 года, где говорится о том, что «Реквием» Моцарта как крик «мятежной души» [6, 387]. Благодаря синтезу двух культурных кодов в поэме Макатаева возникает целостное поликультурное пространство.

В поэме Макатаева проявились современные тенденции реконструкции этого жанра, о которых пишет Ж.Ж. Толысбаева: «Декларацию такого рода трансформаций, в первую очередь, берет на себя наименование поэмы» [7, 30]. Здесь происходит столкновение разных уровней: биографического (Моцарт), эмоционального (Жан азасы / Скорбь души) и жанрового (Реквием).

Научное осмысление интермедиальной информации, заключенной в поэме Макатаева, была предложена в нашей статье «Реквием» М. Макатаева в контексте мировой культуры [8, 11-15]. В ней сделана попытка выявления феномена эстетической корреляции текста поэтического и текста музыкального. «Реквием» Макатаева, основанный на художественной коммуникации между двумя видами искусств, представляет собой их диалог. Он заключается не только в присутствии в нем музыкальных кодов «Реквиема» Моцарта, но и кодов такого музыкального жанра, восходящего к фольклору, как колыбельная песня.

Известно, что поэма Макатаева состоит из 5 небольших по объему главков, которые композиционно представляют собой трехуровневую структуру, фиксирующую движение снизу вверх: из подземного мира (1) через средний земной мир (2, 3, 4) выход в пространство космоса (5). Переходы из одного пространства в другое возможны благодаря только тому, что жизнь и смерть тесно переплелись между собой.

Названия 4 частей из 5 имеют тождественное построение в виде «сущ. + сущ.» с повторяющимся словом «үн» («голос»): «1. Табыт үні» («1. Голос усопшего»); «2. Халық үні» («2. Голос народа»); «3. Жесірлер үні» («3. Голос вдов»); «4. Жетімдер үні» («4. Голос сирот»). В поэме Макатаева слово «үн» («голос») употребляется в значении «слово», «речь». Последняя, пятая, часть – «Бесік жыры» («Колыбельная песня») также содержит в себе образ слова, но слова, положенного на музыку. В этой части слились слово и музыка так же, как и в «Реквиеме» Моцарта, а полифонизм траурной мессы Моцарта предопределил многоголосие всей поэмы Макатаева. Обратимся к завершающей главе поэмы и попытаемся понять, в чем Макатаев следует традиционному жанру песни,

исполняемой в процессе убаюкивания ребенка, а в чем заключается его оригинальность при использовании этого жанра.

Название пятой части поэмы «Бесік жыры» («Колыбельная песня») настраивает читателя на восприятие общеизвестного. Но ожидания не оправдываются: традиционный жанр народной поэзии, предназначенный для самых маленьких, у Макатаева имеет новое, неожиданное наполнение. Для понимания того, что и как это происходит, сделаем небольшой экскурс в теорию и историю жанра колыбельной песни.

Известный фольклорист Е.А. Костюхин пишет: «Основное значение таких песен – успокоить, усыпить ребенка. Они призваны оказать гипнотическое воздействие, и вполне возможна их изначальная связь с заговорами. Отсюда обилие повелительных интонаций («спи!», «усни!»)» [9, 290]. В песне звучат уговоры и устрашения в адрес младенца, обещания и пожелания счастья на будущую жизнь и, конечно же, безмерная родительская любовь. Появляется в ней природно-растительный мир, составляющий параллель к человеческому. Эти песни благодаря повторам, в частности, лейтмотивного «баю-баюшки, баю», «баю-бай, баю-бай» обладают четким ритмом и имеют простейшую мелодию.

В основном колыбельные песни имеют жизнелюбивый характер с завораживающей успокоительной интонацией. Но существуют колыбельные с противоположным, внежизненным, семантическим наполнением, которым осуществлялось стремление матери обмануть злые силы. Колыбельные, в которых звучала угроза смертью, назывались «смертными» и выступали в функции оберега. Проанализируем народную и авторскую (написанную Макатаевым) колыбельные песни, которые, имея одно и то же название, относятся к разным смысловым группам.

В качестве образца колыбельной с жизнеутверждающим началом обратимся к песне, записанной в конце XIX века тюркологом-этнографом, собирателем казахского фольклора А.А. Диваевым [10, 94-102]. «Бесік жыры» («Колыбельная песня») состоит из отдельных сюжетных картинок, в совокупности представляющих возможное развитие жизни младенца от начала до конца. В ней можно выделить три условные композиционные части: зачин, кульминацию, финал.

В зачине звучит обещание ребенку дать ему самую лучшую еду при условии, что тот перестанет плакать и заснет. Любовь поющего к своему дитяти проявляется не только в целом ряде сравнений, рожденных этносознанием казахов («козочка моя», «беленький ты мой», «растущий тростник мой», «растущий тополь мой», «месяц милый мой», «маслице мое», «кушанье мое», «Бухара ты, город мой» – примеры на русском языке даны в переводах А.А. Диваева), но и в защите от людей, которые могут его не любить. В зачине задано противопоставление, исчезающее в части, следующей за ним.

Средняя часть, кульминация, включает в себе перечисление тех социальных ролей, которые мог бы исполнять младенец в статусе будущего мужчины. По мнению дореволюционного казахского общества, он станет успешной личностью, если проявит себя в одной из таких ипостасей, как пастух, коневод, кормилец, батыр, кузнец, оратор, силач, торговец, импровизатор-певец (сал), состоятельный человек, семьянин, защитник родины, добытчик. Поющий родитель разворачивает перед усыпляемым ребенком свои мечты и пожелания-благословения.

Для реализации перечисленных выше перспективных ролей необходима, прежде всего, сохранность младенца, о которой говорится в финальной части песни. Начинаясь жизнь зависит от многих факторов, среди которых одним из факторов риска может стать нелюбовь людей. Этот мотив 1-й части не назван в 3-ей, но его надо иметь в виду, т.к. он словно «маячит» в подтексте. Возможно, в связи с этим мысли о ценности ребенка и всепоглощающая любовь к нему звучат еще сильнее и проникновеннее.

Доминантным в последней части является образный ряд сравнений, многие из которых родились в недрах степной кочевой культуры. Они, продолжая и усиливая сравнения зачина, обладают особой поэтичностью: «глазочек мой», «звездочка в небе», «бобер в воде», «любимый мой», «словно гурия в раю», «зрачок моих глаз», «частица моего сердца», «отрада моей жизни», «мудрость моего сердца», «светик ты мой», «приозерный камыш мой», «воротник бобровый мой», «звездочка на небе ты моя». Используемый здесь фольклорный прием нанизывания образов сравнения позволяет ощутить, что младенец для матери – это все, это весь удивительный и светлый мир в его многообразии. В народной колыбельной песни, записанной А.А. Диваевым [10, 97], важен пафос утверждения жизни в целом и жизни младенца в частности:

Айналайын балам-ай,
Айналсын сенен анаң-ай,
Әлдилеп сені сүйгенде
Анаңның болар көңілі жай,
Әлди, балам, әлди.

Милый мой, мальчик мой,
Да «кружится» вокруг тебя мать твоя,
Когда целует, баюкает [тебя],
[Спокойно] сердце матушки твоей,
Баю-бай, баю-бай, дитятко мое.

Авторская колыбельная с названием «Колыбельная песня» в русской поэзии XIX-XX веков по данным Национального корпуса русского языка встречается 13 раз [11]. Среди них традиционную форму исполнения имеют колыбельные А. Одоевского, А. Майкова, К. Бальмонта и А. Блока. Основной состав оставшихся колыбельных обладает гетеромофностью, т.е. в них наряду с традиционными признаками можно обнаружить не явно выраженные признаки, размывающие границы жанра. К нестандартным относится колыбельная Д. Кедрина. Здесь песню ребенку исполняет отцовский самолет. Именно на нем родитель защищает родину и сон своего сына. И только одна колыбельная из указанного фонда НКРЯ относится к «смертным». В «Колыбельной песне» (1905) поэтессы О. Чюминой сочетаются традиционные стилистические фигуры, типа: «Спи, младенец, год за годом, / Баюшки-баю», «Спи, младенец мой прекрасный», с темой смерти в виде лейтмотивного повтора: «Нет покойнее могилы, / “Со святыми упокой!”». Интересно, что в двух последних песнях звучит тема войны. Примеры из русской поэзии приведены в знак доказательства того, что колыбельная песня Макатаева не имеет аналогов как в казахской, так и в русской поэзии.

Колыбельная Макатаева обладает всеми признаками фольклорного жанра, установка на который заявлена уже на уровне названия «Бесік жыры» («Колыбельная песня»). Тематически она близка к «смертным»: в ней присутствует образ смерти. Но важное отличие заключается в том, что здесь происходит преодоление смерти и утверждается пафос бессмертия. Осуществляется это благодаря семантике скользящего отрицания: слово «жоқ» («нет») повторяется 5 раз и 8 раз встречаются отрицательная частица «не»: «жалғыз емес» («не один»), «шошынба» («не вздрагивай») и т.д.

На примере современной русской поэзии Н.М. Азарова говорит об изменении понятийного поля отрицания. Когда отрицание повторяется, оно становится в сильную позицию и обретает новый статус – статус скользящего отрицания. Оно участвует в создании семантики неизвестного, которая «не полагается как простое отрицание или противоположность известного, а обладает своей собственной положительной

семантикой, не исключающей (включающей) семантику отрицания» [12, 15]. Такой тип отрицания как поэтико-философская стратегия генетически восходит к фольклору и апофатической богословской культуре: через каскад отрицаний осуществляется утверждение.

Фигура скользящего отрицания определяет стилистику и смысл колыбельной «Реквиема» Макаатаева. Бессмертная природа поет убаюкивающую песню своему любимому сыну. Ее дитя лежит в колыбели вечности, где нет ни светлых дней и ни утренних зорь, ни мучений и ни счастья. Здесь нет ни славы и ни почета, не достанет его в этом мире злоба и не настигнет пуля. Не нужны здесь «күрес, ерегес, / Күншілдік, кулық, төбелес» («борьба, споры, / Зависть, хитрость, драки»). В мире безмолвия лесов и широкой степи, в пространстве вечности, т.н. «пространстве неизменных сущностей» [13, 122] никто не потревожит вечный сон человека-младенца. Это колыбельная – символ бессмертия, в которой через отрицание осуществляется утверждение.

Если колыбельную Макаатаева нельзя безоговорочно отнести к «смертным», то как можно интерпретировать ее жанрово-тематическую принадлежность? «Если исторические корни «смертных» колыбельных связаны с магией, с попытками обмануть нечистую силу, то дальнейшее их бытование «было реакцией на бедственное положение, при котором воля и любовь матери разбиваются о непосильный гнет жизни» (Э.В. Померанцева) [9, 293]. В соответствии с этим можно предположить, что колыбельная Макаатаева восходит к «смертным» лишь в той эволюционной фазе, когда материнская любовь оказывается бессильной перед неумолимостью страданий и безысходностью смерти. Выход из создавшейся ситуации она находит в том, что через слово дарует младенцу вечную жизнь: «здесь мудрые изречения и сентенции нужны непосредственно, так как они приносят мертвецу свет и оживление» [14, 131].

Таким способом мать-природа выводит своего младенца из пространства смерти в пространство вечной жизни – пространство бессмертия, представляющего собой ситуацию покоящегося пространства и остановленного времени [13, 122]. Появление нового, нестандартного для «смертной» колыбельной содержания производит смещения, сдвиги в старой форме. Согласно этому можно считать, что казахский поэт XX века участвует в трансформации «смертной» колыбельной. По интонационному и смысловому рисунку, по символическим знакам и внутренним жестам макаатаевскую колыбельную гипотетически можно расценивать как новую разновидность уже известного жанра. По номинативной аналогии со «смертной» колыбельной, жанр колыбельной Макаатаева можно обозначить как «бессмертная» колыбельная.

Таким образом, жанр колыбельной песни в поэме Макаатаева так же, как и в его поэзии в целом, представляет собой один из способов понимания поэтом самого себя через факторы внешнего мира и выражения через них своих переживаний. Хотя не все факторы этого мира равноценны между собой, но в совокупности они участвуют в появлении неповторимого смысла и особой эстетической эмоции, которая называется высоким искусством. По мысли Л.С. Выготского, именно «эмоции искусства суть умные эмоции» [16, 201], и в них заключается катарсис эстетической реакции читателя.

Опыт обращения к жанру колыбельной песни для Макаатаева, как выяснилось, был амбивалентен: он нес в себе ориентацию на ценности культуры, а также тесно связан с биографией поэта. Но биография складывалась не только из личной трагедии сиротства поэта. Познание радости отцовства обуславливает появление колыбельных, наполненных светом, умилением и желанием взрослого защитить маленького человека. Доказательством этому служит фрагмент стихотворения Макаатаева «Бесік басында» («У колыбели»):

Ұйықта, ұлым, ұйықта, бөпем, қасындамын,
Керек емес, дүния, асылдарың!
Бақыт, байлық – барлығы менің үшін
Сенің бір кеп мойныма асылғаның.

Аймалайсың жанымды күлкіңменен.
Тамағыңнан айналдым бүлкілдеген.
Не дейсің сен бұртиып, айтшы, сәулем,
Қытықтаған жүректі бір тілменен? [15, 354]

Спи, сыночек, спи, малыш мой, я рядом,
Зачем мне все драгоценности мира!
Ведь счастье, богатство для меня – это,
Когда ты обнимаешь меня за шею.

Ты ласкаешь мою душу своим смехом,
Люблю твое залиvistое агуканье.
Что ж ты, надувшись, хочешь сказать,
Щекоча мое сердце своим лепетом?

Подводя итоги, можно сказать, что М. Макаатаев внес собственный вклад в традицию жанра колыбельной песни.

Литература

1. Макаатаев М. Жыр кітабы. – Алматы ҚАЗАқпарат, 2012.
2. Сеитова К.М. Поэтическое наследие Мукагали Макаатаева: автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1991.
3. Мукагали и Моцарт. URL: www.youtube.com/watch?v=ukLOvQTYJVY (дата обращения 25.02.2014).
4. Казахстанский тандем Медетбаевых снял фильм о жизни Макаатаева и Моцарта. URL: <https://tengrinews.kz/cinema/kazahstanskiy-tandem-medetbaevyih-snyal-film-jizni-makataeva-199504/> (дата обращения 06.02.2014).
5. Нысалин А. Ғашық ғұмыр // Макаатаев М. Соғады жүрек: Өлендер, поэмалар. Екі томдық. – Алматы, 1982. Т. II. – 371-378.
6. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 3 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2002.
7. Толысбаева Ж.Ж. Трансформация жанров современной поэзии: автореф. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 2006.
8. Абишева С.Д. «Реквием» М. Макаатаева в контексте мировой культуры // Заманауи филологияның қазіргі жағдайы мен болашағы – Состояние и перспективы современной филологии: 6-е Багизбаевские чтения. – Алматы: «Қазақ университеті», 2014. – С. 11-15.
9. Костюхин Е.А. Лекции по русскому фольклору: учебное пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2004.
10. Казахская народная поэзия. (Из образцов, собранных и записанных А.А. Диваевым). – Алма-Ата, 1964.
11. Национальный корпус русского языка. URL: <http://search1.ruscorpora.ru/> (дата обращения 12.05.2010).
12. Азарова Н.М. Язык философии и язык поэзии – движение навстречу (грамматика, лексика, текст): Монография. – М.: Логос / Гнозис, 2010.
13. Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. – Алматы: ТОО «Дайк-пресс», 1996.
14. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997.
15. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдығы: 1 т. – Алматы: Жалын баспасы, 2001.
16. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.

А.Р. Айдарова
Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)

ЯЗЫК СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ

Вследствие того, что количество информации в современном мире резко возросло, благодаря сегодняшним информационно-коммуникационным технологиям, тем не менее можно отметить определенный конфликт, проявляющийся в явном дефиците информации. Авторы книги «К мобильному обществу: утопии и реальность» пишут об этом: «По мнению Нобелевского лауреата, экономиста Герберта Саймона, сегодняшняя информация истребляет и поедает внимание своих потребителей (реципиентов). Ученые говорят об информационном и коммуникационном парадоксе: много информации – мало информации. В таких условиях технологии для производства и распространения информации бесполезны... В условиях информационного парадокса идет перегрузка информацией, в связи, с чем возникает дефицит внимания. Массив интернет-сайтов, огромное количество спутниковых и кабельных каналов ТВ, которые, как правило, можно выбрать при помощи пульта управления, в целом не дают человеку сосредоточиться на чем-то конкретном»[1]. В связи с этим, полагаем, что публицистике пришлось пересмотреть свои приоритеты, и акцентировать свое внимание на потребителе, и помочь аудитории сосредоточить свое внимание на чем-то одном, путем креативного влияния.

Но для начала, давайте разберём сам термин публицистики. В электронном словаре *суslowiki*, публицистика (от лат. *publicus* – общественный) – род литературного и журналистского творчества, предназначенный актуальным проблемам и явлениям нынешней жизни общества, которая обобщает и трактует с собственной точки зрения важные общественно-политические вопросы и другие вызовы общества, целью которой является **информирование** и **воздействие** на общественное мнение и существующие политические институты, используя при этом средства **логического мышления** и **эмоционального воздействия**[2]. Воздействия же либо пробуждает интерес, либо вызывает негодование и побуждает к действиям, в целом несет в себе некоторый **оценочный** характер, субъективное мнение (оценку ситуации) автора, которое влияет на мнение читателя и является отличительной особенностью публицистического стиля от научного стиля, но также несущий в себе характерные черты художественного, стремительно развивающегося и обновляющегося. Например, Г.В. Колосов и Э.А. Худякова делают следующие заключения о публицистике: «Итак, в свете всего сказанного публицистика – прежде всего творчество, постоянно развивающийся под влиянием общественной практики процесс отражения текущей действительности, особый поток информации («история современности»). Это отражение.., которое запечатлевается в эмпирических фактах и рассуждениях, в понятиях, идеях, публицистических образах, гипотезах, дающих возможность анализировать актуальные события под политическим углом зрения, оперативно давать **им оценку** и, таким образом, выражать и формировать общественное мнение и через него воздействовать на общественное сознание и развитие всей практической деятельности людей» [3]. В.В. Ученлова считает что «Публицистика – такой вид массовой политической пропаганды, где информационная содержательность сочетается с **эмоциональной выразительностью**, где точность в передаче реальных событий сочетается с политической остротой комментирующей мысли и выраженностью авторского отношения к происходящему». Чтобы привлечь внимание читателей, используются эмоциональные выразительные единицы, то есть, экспрессивные ресурсы языка.

В лингвистическом энциклопедическом словаре, **экспрессивность** (от лат. *expressio* – выражение) – совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи. Экспрессивность свойственна единицам всех уровней языка [4]. Например, к фонетическим экспрессивным средствам относятся фонологически нераспространенные для данного языка изменения звуков, акцентные и интонационные средства (ТРАМПлин на Иран – «Новая газета» №20 17.05.2018). Морфологические (словообразовательные) средства включают словосложение (Биохакинг для бедных – «Аргументы и факты» №22 30.05.2018) и широкий диапазон ласкательных и уничижительных аффиксов (Это... милиаги сурикаты... – «Время» №73 15.5.2018). При этом явным отличием современного языка прессы становится установка на креативность не только на синтагматическом уровне, но и на уровне словопроизводства. К тому же, происходит не просто активизация некоторых типов словообразования, таких как универбация с суффиксами (Заг. «Оборонка» Казахстана демонстрирует рост, с.4; Как по разику, с.12; Неберучка с.12 – «Комсомольская правда» №50 15.05.2018), но и возникновение различного рода замен, скрещений, макаронизмов и других окказиональных образований в качестве моментальной реакции на актуальные события, причем порой не брезгующих в качестве одной из основ нецензурной лексикой (- То есть план, из-за которого водители хамят, байгут, нарушают ПДД, остается, с.3 – «Время» №73 15.5.2018). Подобные словесные новообразования по своему игровому настрою, юмористическому отношению к реалиям и экспрессивности свойственны, как правило, словесным экспериментам жаргонов и арго.

Лексические экспрессивные средства охватывают пласт слов, имеющих помимо своего предметно-логического значения оценочный компонент (По ночам не ходи. Шпаны много. – «Комсомольская правда» №50 15.05.2018), а также междометия и усилительные частицы (Заг. Ох, изгой еси... – «Время» №73 15.5.2018). Также можно заменить значительно большую, чем ранее, толерантность к различным лексическим слоям, в том числе, по свидетельству исследователей, к использованию нелитературной лексики: разговорной, просторечия, жаргонизмов, городского арго и даже нецензурной лексики, и не только в «желтой прессе» (Заг. Спасите яблоню – мать вашу! С.6 – «Время» №73 15.5.2018) [5].

В своей статье «Язык современной прессы» А.И. Латышева пишет: «Более широкий диапазон и большая частотность в использовании экспрессивной лексики, как новый показатель актуализации языка современной прессы, одновременно сопровождается более тесным, чем ранее, совмещением лексики разных стилей, выстроенным на противопоставлении средств. При этом возникают контрастные словосочетания различной стилевой окраски [6], например, термина с разговорным словом (Заг. Не любишь Родину? На нары! С.8 – «Время» №73 15.5.2018), с бытовизмом («нас опустили ниже табуретки!» с.6 – «Комсомольская правда» №50 15.05.2018), а также слов с пониженной либо, наоборот, с завышенной, литературной окраской со словами, для которых такое совмещение непредставимо (Подзаг. Его Величество план – с.3 – «Время» №73 15.5.2018); – Как в СИЗО? Меня – в СИЗО?! – протестовала она. – Я женщина, хрупкое создание! Меня никак нельзя к зекам (во время суда по делу Слабиковой Елены Григорьевны в содействии хищения) с.5; Бюрократия – как лернейская гидра...с.8 – «Комсомольская правда» №50 15.05.2018). Ученый также замечает, что острее стал чувствоваться стилевой контраст, учитывая, что публицистический текст по своей природе, представляет комбинацию противопоставленных друг другу языковых единиц.

На синтаксическом уровне экспрессивность выражается изменением обычного порядка слов (Подзаг. Миллионер? Бери выше – использованием эллиптических

конструкций, повторов и др. Одним из средств повышения экспрессии языка прессы остается включение в публицистические тексты словесной игры, шутки, каламбура, в которых трансформируются устойчивые словосочетания, фразеологизмы, цитаты, пословицы, поговорки и т.п. (Коммунальное чтение – от «Криминального чтения» с.5; Заг. В ринге только девушки – от «в джазе только девушки» с.10 – «Время» №73 15.5.2018, применяется игра слов «Заг. И дорого, и сердито – негодование, сарказм – от «дешево и сердито» с.5 – «Время» №73 15.5.2018) и аллюзии (подзаг. Лернейская гидра России с.8 - «Комсомольская правда» №50 15.05.2018)

В языке современной прессы политическая метафора функционирует в качестве лексико-семантической единицы, поскольку процесс образования и использования метафор (метафоризации) обусловлен, в первую очередь, семантическим словесным фактором. В подавляющем большинстве метафоры развиваются из слов с конкретной семантикой (Сарафанное радио, Город осиротел, Подзаг. ...перетягивание музыкальных фестивалей... и т.п. – Аргументы и факты №39 02.10.2018).

И если в художественном тексте образность выполняет в основном коннотативную функцию, в научном тексте – денотативную, то в публицистическом основной функцией метафоры становится функция оценки. Таким образом, обозначение знака оценки становится целью образности в языке прессы», – пишет А.И. Латышева [7].

Семантика метафор дает представление о политическом, экономическом и социальном положении в стране. Представленность той или иной метафорической модели позволяет оценить ситуацию, в которой страна оказалась. Метафора дает отражение картины мира в сознании общества. Не случайно наиболее используемыми сегодня стали метафоры войны и болезней.

В качестве традиционных источников метафоризации в публицистическом тексте Г.Я. Солганик [8] называет военную лексику (Заг. Осажденная экономика. Для своих... с.8 – «Время» №73 15.5.2018) Подзаг. В стране грядет «административная гильотина»... с.8 – «Комсомольская правда» №50 15.05.2018), оперно-театральную (Подзаг. Его Величество план с.3 – «Время» №73 15.5.2018), спортивную.

Стоит отметить еще одну, довольно популярную сегодня метафорическую группу – медицинские метафоры, относящиеся к болезням и медицинским процедурам (...хроническую проблему долгов владельцев квартир... с.5 – «Время» №73 15.5.2018), Заг. Секретная язва «Аргументы и факты» №39 02.10.2018)

Таким образом, в описании различных проблем экономико-политического характера авторы публицистических текстов весьма охотно используют метафоризацию. При этом, в соответствии с дидактическим и суггестивным потенциалом, метафоры, авторы указанных текстов, по мнению Е.В. Покровской, одновременно объясняют читателям сущность происходящего более понятным и доступным способом и создают при помощи метафор общее впечатление от происходящего, реализуют ее оценочную и воздействующую функции, способные к созданию устойчивых представлений, формированию особого отношения к действительности [8].

В результате актуализации экспрессивных средств языка, сочетание и взаимодействие которых позволяет практически любой единице языка выступать в качестве носителя экспрессивности, речь приобретает экспрессию, т. е. способность выражения психического состояния говорящего. Публицист не просто описывает или сочетает данные, сообщает о современных вызовах – он разъясняет и убеждает, обсуждает и разоблачает, призывает к действию, подталкивает к определенному решению. В публицистических произведениях соединяются культурно-образные особенности научного исследования и ораторской речи, непринужденная живость разговорной речи и четкая упорядоченность литературного языка.

Литература

1. Под. ред. Я.Н. Засурского. К мобильному обществу: утопии и реальность – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. (21 век: Информация и общество»).
2. <http://cyclowiki.org>
3. Ученова В.В. Публицистика и политика. 2-е изд. М.: Политиздат, 1979.
4. Коллектив авторов; гл. ред. В. Н. Ярцева. Лингвистический энциклопедический словарь. Советская энциклопедия, 1990.
5. Полонский А.В. Язык современных СМИ: культура публичного диалога // Мир русского слова. 2009. № 1. С. 64
6. Латышева А.И. Язык современной прессы.
7. Латышева А.И. Язык современной прессы.
8. Солганик Г.Я. О специфике газетно-публицистической метафоры и метафоризации // Журналистика и культура на переломе тысячелетий: мат- лы межд. конф. М., 2002. С. 96-100.
1. Under. ed. Ya.N. Zasursky. Towards a mobile society: utopias and reality - Moscow: Izd-vo Mosk. University, 2009. (21st Century: Information and Society ”).
2. <http://cyclowiki.org>
3. Uchenov V.V. Publicism and politics. 2nd ed. M. : Politizdat, 1979.
4. The team of authors; Ch. ed. V.N. Yartseva. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Soviet Encyclopedia, 1990.
5. A. Polonsky The language of modern media: the culture of public dialogue // World Russian words. 2009. № 1. P. 64
6. Latysheva A.I. The language of the modern press.
7. Latysheva A.I. The language of the modern press.
8. Solganik G.Y. On the specifics of journalese metaphor and metaphor // Journalism and culture at the turn of the millennium: Materials of Int. Conf. M., 2002, P. 96-100.

Т.Қ. Амантай

ал-Фараби атындағы

Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан)

ЖАҒЫМСЫЗ ЭМОЦИЯ ТУДЫРАТЫН СОМАТИКАЛЫҚ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕР, ВАЛЕНТТІЛІГІ МЕН ПРАГМАТИКАСЫ

Тілдесудің мақсаты, мазмұны күрделенген сайын, сөйлеушілерге қоятын коммуникативтік талаптар да күрделенеді. Әсіресе, соматикалық фразеологизмдерді қосып сөйлеудің өзіндік прагматикасы, коммуникативтік қызметі бар. Кез келген коммуникация барысында лебіздің алар орны ерекше. Ол сөзімізді өтімдірек, сенімдірек, эмоциялық-экспрессивтік мағына үстеуіне септігін тигізеді. Р.Әмірдің пікіріне сүйенсек, сөйлеушілер адресатқа ықпал етуге, сөзін өткізуге тырысады немесе өзіне имидж тудыруға ұмтылады[1, 108].

Эмоцияның коммуникациядағы негізгі қызметі әсер ету болғандықтан, соматикалық фразеологизмдердің де сөйлесім барысында қаншалықты әсерлі болатынын анықтап көруге тырыстық.

Соматикалық фразеологиялық бірлік әлеуметтік қарым-қатынастың әр түрлі формасын көрсетуі мүмкін. Оған адамның вербалды емес іс-әрекеті, сонымен қатар белгілі бір коммуникативті-прагматикалық жағдаят себеп болуы мүмкін.

Эмоция (лат. *emovere* – желіктіру, толқыту) – бұл уәждейтін, ұйымдастыратын және ұғым, ойлау, әрекетке бағыттайтын сезім сияқты нәрсе.

Эмоциялық әсер ету мыналар арқылы сипатталады:

- Белгі (жағымды және жағымсыз әсер);
- Әрекетке ықпал ету (ынталандыру және кері тарту);
- Қарқындылық (толқудың тереңдігі мен физиологиялық өзгеріс көлемі);

- Заттылық (сезіну деңгейі мен нақты объект байланысы);
- Ұзақтығы (қысқа және ұзақ);

Жағымды эмоциялар адамның қарқынды әрекет етуі мен өмірлік тіршілігіне оң әсерін тигізеді. Ал жағымсыз эмоция, керісінше, ғалымдардың айтуы бойынша дұрыс ойлау қабілетін, ықтиярлығы мен қабылдау әрекетін төмендетеді [2, 89].

Эмоциялық реакцияларға қарай соматикалық фразеологиялық бірліктер былай жіктеледі:

1. Ашу/ ыза;
2. Қорқыныш/ ужас;
3. Мұң/ қайғы/ өкіну/ үміт үзу;
4. Толқу;
5. Үрей;
6. Таңғалу/ таңырқау;
7. Жек көру/ жақтырмау;
8. Қымсыну/ ұялу.

Бұлар – жағымсыз эмоциялар тобына жатады. Және:

1. Ұнату/ жақсы көру / аялау;
2. Қызығушылық/ сүйсіну;
3. Қуаныш.

Бұлар – жағымды эмоциялар тобына жатқызылады [2, 92].

Осылардың ішіндегі жағымсыз эмоциялар мақаламызға арқау болмақ. Сонымен қатар біздің негізгі міндетіміз соматикалық фразеологизмдердің паргматикасын ғана анықтап қоймай, оның сөйлемдегі валенттілігін де зерттеу болатын. Тіл біліміндегі аса маңызды мәселелердің қатарынан орын алатын валенттілік құбылысы лексикология, синтаксис салаларымен қатар семасиология саласында да семантикалық тұрғыдан да жан-жақты қарастыруды қажет етеді. Химия ғылымында валенттілік «сутегінің атомдарды біріктіру немесе басқа элементтердің атомдарымен алмастыру қызметі» ұғымын білдірсе, тіл білімінде тілдік бірліктің басқа тілдік бірліктермен тіркесімділігі немесе тіркесімділіктегі бос орындарды екінші бір тілдік бірлікпен алмастыру мағынасында қолданылады. Сөз таптарының арасындағы валенттілік байланыс белгілі бір сөз табына тән сөздердің басқа сөздермен тіркесімділікте жұмсалыуына, соның негізінде олардың айналасындағы бос орындардың валенттілік қатынаста толықтырылуына ерекше ықпал етеді. Валенттілік – сөздердің айналасын «бос клеткалар» санымен толтыру деп қабылданса, «бос клеткалар» актанттар ұғымымен сипатталады. Актант – процеске қатысатын адамды, затты етістік арқылы білдіретін кез келген сөйлемнің мүшесі. Бұл анықтамадан валенттілік пен актант ұғымдарының өзара тығыз байланысы көрінеді. Валенттілік теориясында белгілі бір сөз басқа сөздермен лексикалық мағынасының сәйкестігі негізінде валенттілік байланыста болып, олардың арасындағы валенттілік қатынас сөздердің лексикалық мағынасы арқылы сипатталады [3, 138].

Көптеген ғалымдар валенттілік негізінен тек қана етістікте болады деп есептейді, алайда кейбір лингвистер валенттілікті басқа сөз таптарына да тән деп санайды.

Егер етістікті сөйлемнің негізгі тірегі ретінде қарасақ, онда субъект өзінің басты орнын жоғалтады, сөйтіп етістікке тәуелді басқа сөз таптарымен қатар қолданылады. Онда сөздер логика-семантикалық деңгейде аргумент деп аталса, синтаксистік деңгейде актант деп аталады. Л.Теньер барлық етістіктерді 4 топқа бөліп қарастырады: валентсіз (безличные), бірвалентті (непереходные), эквивалентті (переходы с одним дополнением) және үшвалентті (переходы с двумя дополнениями) [2, 68].

Валенттілік пен тіркесімділік теориясы әлі күнге дейін қатар қолданылып келеді. Олардың қызметі мен орны әлі нақтыланған жоқ. Дегенмен, біз ғалымдардың пікіріне

сүйене отырып, валенттілікті басқа сөз таптарын өзіне бағындыру қабілеті бар деп санаймыз да, тіркесімділікті, керісінше, басқа сөз таптарына бағынады деп есептейміз. Ал енді соматикалық фразеологизмдердің сөйлемдегі орнын, валенттілігін мысалдар арқылы талдап көрейік. Ол үшін алдымен, жағымсыз эмоцияларды білдіретін соматикалық фразеологизмдердің ерекшеліктерін саралап алып, жік-жігіне бөліп талдаймыз. Негізінен, жағымсыз эмоциялар адамның ішкі толғанысынан, ішкі күйзелісінен пайда болатындықтан, адамдар оны жиі-жиі сыртқа шығарып тұрады. Әрине ондай эмоцияны шығаруда адамның дене мүшесінің атқарар рөлі зор. Мысалы, біреулер көз жасын шығарып жылап алуы мүмкін, енді біреулер жұдырық ала жүгіруі мүмкін, т.б. Оның бәрі тілімізде әр түрлі соматизмнің қалыптасуына ыпал етіп, тілімізде жиі қолданысқа түсіп жүр. Сондықтан осы мақаламызға жағымсыз эмоцияларды білдіретін фразеологизмдерді арқау етіп отырмыз. 1) Ашу: *Иә, сен не дейсің бұған Комиссаров? Механик көзіне от ұрына қарады (М.Қартаев)*. Мұнда соматикалық фразеологизм үстеу мәнді болғандықтан, алдымен *көзіне от ұрына қарады* деп, оны тіркесімді ретінде көреміз. Содан кейін барып *механик көзіне от ұрына қарады* десек, бірвалентті сөйлем шығады. *Сақыптың тістері ақсиып, көзі шатынап, өз бетін өзі жұлқылап, сұлық түсіп жата кетті (К.Оразалин)*. Бұл сөйлемде де қалай? *көзі шатынап* деген соматикалық фразеологизм үстеу мәнді болғандықтан, әрі сөйлемді аяқтамай ортасында келгендіктен, біз оны алдымен етістікке тіркестіріп аламыз. Мұндай жағдайда ол тіркесімді болып саналады. Ал *Сақыптың көзі шатынап* десек, бірвалентті сөз тіркесі деп есептеуімізге болады. *Қабағы қарс жабылып, өзінің қойған сұрағына шешім іздеп, ой теңізіне біржола сұңгіді (І.Есенберлин)*. Мына сөйлемде жасырын тұрған субъектіге соматикалық фразеологизм бағынады да *оның қабағы қарс жабылып* деген бірвалентті сөз тіркесі шығады. 2) Қаһар: *Аузынан жалын атып тұрған Тәкежанның қалың қосын қуып алғанда, кедей атаулының өзі не ойлады (М.Әуезов)*. Бұл сөйлемде *Тәкежанның аузынан жалын атып тұрған* десек, бірвалентті тіркес пайда болады. *Махамбеттің қолында тобылғы сапты сары ала қамшы, ашуланғаны сонша, кең танауы делдиіп, деміне ұзын сақалы желп-желп етеді (Ғ.Мұстафин)*. Бұл сөйлемде *Махамбеттің танауы делдиіп, кең танауы делдиіп* деген екі валенттілік бар. *Келгеннен-ақ көзі ежірейіп, танауы қусырылып айқай салды (А.Тоқмағамбетов)*. Ал қазақ менталитетінде ашу-ызамен байланысты соматикалық фразеологизмдер көбіне қан сөзі арқылы беріліп отырған. Мысалы, *Кемпір қаны қайнап, тағы ақырып, қазанда тұрған ыстық шөмішті жұлып алып кеп Марқабайдың жалаң бас, бақырдай басына шүйде тұсынан беріп кетті (М.Әуезов)*. Мұнда *кемпір қаны қайнап* деген бір ғана валенттілікті көріп тұрмыз. *Абай сонша қабынып, қанына қарайғандай, отқа түсермендей боп келген екен (М.Әуезов)*. Бұл сөйлемде сын есім мәнді соматикалық фразеологизм өзіне субъектіні бағындырып, валенттілік жасап тұр. Демек мұнда *Абай қанына қарайғандай* деген бірвалентті сөз тіркесі бар. *Бибіжамал балаларын бауырына қысып, балықшылардың арасында тапжылмай тұр. Кәлен қаны қатып қалған. Үн жоқ. (Ә.Нұрпейісов)*. Байқап тұрсақ, мұндағы соматикалық фразеологизмнің мәні контекст арқылы ашылып тұр. Дегенмен де біз оның валенттілігін оңай анықтай аламыз. Себебі етістік мәнді соматикалық фразеологизм тек қана субъектімен байланысып, сөйлем деңгейінде *Кәлен қаны қатып қалған* деген бір валенттілік жасап тұр. 3) Қорқыныш: *Зәуренің екі көзі шарасынан шығып бара жатты (Қ.Исабаев)*. Мына сөйлем толығымен бірвалентті болып саналады. *Ахметтің екі көзі атыздай болды (Ә.Нұрпейісов)*. Мына сөйлемде де субъекті мен соматикалық фразеологизм қосылып бірвалентті тіркес құрап тұр. *Тіл айтса да, көңілде сайрап тұрған қасірет хал Абайдың кеудесін от пен уға толтырған. Шайға отырса да, жүрегі аузына тығылып, кеудеге бір кесек тас орнағандай, бар денені сенделткен қайғы – қапырық бар (М.Әуезов)*. Бұл сөйлем де алдыңғы айтқанымыздай, контекст деңгейінде мағынасы ашылып, валенттілік жасайды.

Яғни Абайдың жүрегі аузына тығылып деген бірвалентті тіркес шығады. 4) Мұң-қайғы: Мен қалай жолықтым, солай қабағын кірбің шалып, аяқ астынан өзгереді (М.Иманжанов). Бұл сөйлемде соматикалық фразеологизм жасырын субъектіні талап етіп тұр. Демек, ол қабағын кірбің шалып, солай қабағын кірбің шалып деген эквивалентті тіркес пайда болады. Бірақ мұнда да ғалымдардың екіұшты пікірін назарға алмасқа болмайды. Яғни Кацнельсонның пікірі бойынша, эквивалентті бұл тіркес, Теньердің пікірі бойынша тек бірвалентті болып шығады. Оның гүлдей солған жүзі, **мұздай қатқан қабағы, терең қайғылы көзі бір ноқатқа қадалып қалған секілді** (С.Сейфуллин). Бұл сөйлемде оның мұздай салқын қабағы деген зат есім мәнді соматикалық фразеологизм сөз тіркесі деңгейіндегі бір валенттілік жасап тұр. 5) Үрей: Оны соқыр деп ойласам, көзі өңменімнен өтіп барады. Әлденеге **арқам мұздап қоя берді** (Т.Ахтанов). Бұл сөйлемдегі етістік мәнді соматикалық фразеологизм субъектіні талап етіп тұр. Яғни менің арқам мұздап қоя берді, әлденеге арқам мұздап қоя берді десек эквивалентті сөз тіркесі шығады. Сайран өзін-өзі тежеп, Кәкіма мен Шекерге кезек қарап алды да: «Мен бір сөз айтсам зой, екеуің ел бетіне қарауға зар боларсыңдар» - деп еді, Кәкіманың **жүрегі зу ете түсті** (Ә.Әбішев). Мұнда Кәкіманың жүрегі зу ете түсті деген бірвалентті сөз тіркесі бар. Сәуле ашумен жалт етіп еді, Темірдің өңінде бір тамшыдай да қан қалмай, сұрланып кеткен екен. Соны көріп **жүрегі сәл дір етсе де, намысы жібермей, қорқыныш билеген денесін тез жиып алды** (Ә.Әбішев). Бұл сөйлем контекспен тікелей байланыста құралған. Сондықтан Сәуле жүрегі сәл дір етсе де, соны көріп жүрегі сәл дір етсе де деген эквивалентті тіркес етіп аламыз. 6) Жек көру/ жақтырмау: Әйел Малбағардың ол сөзін ұнатпағандай, аздап **қабағын тыржитты** да самауырды далаға алып шықты (С.Мұқанов). Бұл сөйлемде әйел қабағын тыржитты, Малбағардың ол сөзін ұнатпағандай қабағын тыржитты, аздап қабағын тыржитты деген үшвалентті тіркес бар. Кацнельсонның пікірі бойынша біз мұны үшвалентті деп танысақ, Л.Теньердің пікірі бойынша, пысықтауыштарды актант құрамынан шығарып тастап, тек субъект қатысқан сөз тіркесін ғана бірвалентті деп танымыз. Ыбырай да және оның үйінде отырғандар да бөтен жігітке достық көзбен қарамай, бәрі де **ала көздерімен ата қарасты** (С.Сейфуллин). Бұл сөйлемде соматикалық фразеологизм етістік мәнді болғандықтан, алдында тұрған барлық сөйлем мүшесін өзіне оңай бағындыра алады. Сондықтан Ыбырай да және оның үйінде отырғандар да ала көздерімен ата қарасты, бәрі де ала көздерімен ата қарасты, бөтен жігітке ала көздерімен ата қарасты, достық көзбен қарамай ала көздерімен ата қарасты деген төрт валенттілік бар деуге болады. Алайда соңғы сөз тіркесі пысықтауыштық қатынаста тұрғандықтан, Теньердің пікіріне сүйеніп, оны валентті деп санамайтын болсақ, сөйлемде үшвалентті тіркес бар деп айтар едік. 6) Қымсыну/ ұялу: . Әзімханды көргенде Гүлияның **екі беті ду етіп** қып-қызыл болып кетті (С.Сейфуллин). Бұл сөйлемде Гүлияның екі беті ду етіп, Әзімханды көргенде екі беті ду етіп деген екі валенттілік бар. Кацнельсон мұны эквивалентті тіркес деп таниды. Ал Теньердің пікірі бойынша, пысықтауыш қатысқан тіркес валентті бола алмайды. Сондықтан бұл сөйлемде бір валенттілік бар деп санаймыз. Қамармен тап бетпе-бет келген уақытта, **беті күйгендей ұялып, қызара бастаушы еді** (С.Торайғыров). Бұл сөйлемде жасырын тұрған субъект бар, яғни ол беті күйгедей ұялып, Қамармен тап бетпе-бет келген уақытта беті күйгендей ұялып деген екі валенттілік бар. Орнын Жаппасбай тартып алғаннан кейін Қоспан енді қызмет іздеуге **бетінен басып, сол жердің өзінде Жаңылмен бірге жүк тиеуші болып істей берді** (Т.Ахтанов). Мұнда Қоспан бетінен басып, қызмет іздеуге бетінен басып деген екі валенттілік бар.

Қорыта келгенде, соматикалық фразеологизмдердің прагматикасын анықтай отырып, олардың адамға тікелей әсер ететінін байқадық. Адамның барлық көңіл-күйі ішкі және сыртқы дене мүшелерімен тығыз байланыста бола отырып, соның нәтижесінде басқа

адамға беріледі. Яғни адресаттың адресантка әсер етуі мимика, ым-ишара арқылы беріліп, бет-әлпетіндегі өзгерістер мен дене қимылдары арқылы бірден байқалады. Олардың бәрі тілімізде соматикалық фразеологизмдердің қалыптасуына ықпал етуші бірден-бір күш.

Әдебиеттер

1. Әмір Р.С., Әмірова Ж.Р. Құрмалас сөйлемдер қазақ тілінің грамматикалық, функционалдық жүйесінде: оқу құралы. Алматы. Қазақ университеті, 2009. - 122 б.
2. Тихомирова Е.А. «Английские фразеологические единицы с соматизмами». Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Иваново. 2011.
3. Сыздықова Г.О. «Сөз семантикасының валенттілік қатынастағы сипаты»// Қазақ білім академиясының баяндамалары. 2010. №3.
4. Кеңесбаев І. «Фразеологиялық сөздік». А.2007. «Арыс».

С.А. Ашимханова
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЕ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

Общеизвестно, что казахская культура богата духовным содержанием, сформированным уникальным способом существования и историческим опытом. Она вобрала себя культурную память кочевой цивилизации номадов и духовные ценности казахов, перешедших к оседлому образу жизни. Поэтому в казахской культуре животные играли и до сих пор играют довольно существенную роль. Казахи почитали того или иного зверя-животное в роли тотема, воспринимали его как особую ипостась человека. В тюркской мифологии животные являются кодами сторон света, они кодируют месяцы, годы. Неслучайно восточный 12-летний цикл назван по именам животных.

Шокан Валиханов утверждал, что казахи в силу своей космичности не мыслили жизнь без животных, считали животное или зверя таинственным, загадочным существом, обладающим магическими свойствами, обожествляли их: «Вообще скот, как единственное средство народа, ведет к разным поклонениям ему: не наступают на кости животных... Если животное имеет какую-нибудь особенность, то его называют аулие и почитают выражениями счастья, не стреляют в лебедей, и называют его царем птиц. Не бьют сову, филина, дятла, кок-карга (синюю ворону) и кукушку» [1, 114]. Особое отношение у казахов к святым покровителям домашних животных: Зенги-баба, Шопан-ата, Ойсыл-кара, Жылкышы-ата, Чекчек-ата.

Мифы и тотемистические предания составили основу анималистических произведений казахских и русскоязычных писателей Казахстана, в которых животное, чаще всего имеющее аналог и прототип в действительности, выступает мерилем отношения человека к природе и взаимоотношений его с окружающим миром. Классическим примером служит повесть Мухтара Омархано-вича Ауэзова «Коксерек», в которой писатель показал, к чему приводит нарушение гармонии между природой и человеком. Герои анималистических произведений писателей Казахстана различны, но все можно установить некоторую их частотность употребления. Так, по нашим наблюдениям, сделанным методом частичной выборки, в казахской литературе часто встречается образ собаки, яркий образец показан в повести Мухтара Магауина «Гибель борзого». Борзая, названная поэтичным именем Лашын (сокол), наделена антропоморфными чертами, это «думающая» собака, можно сказать, альтер эго самого писателя. Она проявляет сочувствие своему хозяину, оказавшемуся беззащитным перед людской подлостью и равнодушием. Еще одна черта этого героя – верность, выступает в

контексте повести как моральное качество, которое должно быть присуще каждому человеку и характеризовать его линию поведения. Писатель поведением собаки и человека определяет главное правило жизни: именно верность является неперменным условием совместной деятельности людей, и нарушение верности ведут к измене и вероломству.

В повести Сафуана Шаймерденова «Маргау» на примере жизни собаки раскрывается конфликт духовной несдержанности и мелкого эгоизма. Добродушный и преданный своему хозяину пастуший пес Маргау верно служит своему хозяину. Вспомним эпизод с рваной шубой: Маргау сторожил шубу, забытую на журте. «Лезбай покачал головой. Хоть смейся, хоть плачь. Смеяться? Но разве не заставит любого задуматься такая бесконечно бескорыстная собачья преданность? Плакать? Но разве постижимо: остаться в голой степи и сторожить рваную шубу?! ...Он схватил шубу и отбросил ее далеко в сторону» [2, 89].

Повесть завершается трагично: хозяева Маргау предали. Тема актуальна и для нашего времени, ведь мы в ответе за тех, кого приручили. С другой стороны – это индикатор духовного состояния: современного общества: брошенные собаки являются как бы олицетворением многих нынешних судеб. Маргау - умное животное выступает в роли нашей совести.

Так же немало произведений, где главным действующим лицом является конь. Образцом изображения этого животного является «Кулагер» Ильяса Жансугурова. Можно вспомнить и «Асау тулпар» С. Сейфуллина, «Белый конь» Т. Алимкулова. О беге коня и коппаре пишут М. Каназов в повести «Одинокий», А. Кекильбаев в повести «Призовой бегунец», Д. Досжанов в повести «Полынь и цветы», М. Магауин в повести «Судьба скакуна» – все эти произведения, типологически близкие друг другу, повествуют о трагической судьбе лучших скакунов.

Из произведений о животных и об их роли в жизни казахов особо выделяется по многим причинам рассказ Габита Мусрепова «Талпак танау», названный Герольдом Бельгером «знаменитым», возможно, из-за того, что в нем рассказывается о животных, не характерных для казахского быта в силу его национального менталитета – свиньях. Этот рассказ был написан как своеобразный «репортаж» в 1933 году с реального места событий. Рассказ начинается с упоминания о том, что у казахов четыре вида животных: «Всегда трудно перешагнуть порог старых предубеждений. Установил же пророк однажды и навечно: казахи, как и все мусульмане, должны пользоваться четырьмя видами домашнего скота: баранами, коровами, лошадьми и верблюдами. Другие виды были запрещены». «Вот так – 2 мая 1933 года – в колхозе «Жана жол» совершилась поправка в установление пророка Мухаммеда. Кроме назначенных им четырех видов животных, появился еще и пятый: презренные талпактанау - тупорылые» [3, 171].

Интересно, что главным действующим персонажем в этой истории является не человек, а верблюд, Сары атан, который начинает и завершает повествование. Он не только персонифицирован, но и уравнен в правах с людьми. Любимый им знаменитый кюй «Боз інген» наделяет персонаж символическим смыслом. В этой связи уместно напомнить о культуре верблюдицы, которая издревле у казахов имела сакральное значение. Верблюд, согласно древним верованиям, обладал особенной силой - «кие» и был особо почитаем среди казахов. У некоторых казахских родов и отдельных людей верблюд был духом – покровителем, пророком, предвещавшим будущее. Верблюд – объединяющее начало, символ космоса. Г. Гачев в книге «Национальные образы мира» точно выделяет главный смысл в этом символе: «А верблюд уже вообще предстает как космическое животное - тот «кит», на котором держится мир по понятиям мореходных народов; а здесь

точнее сказать: он есть образ мира, внутри которого живет кочевник...Очень интимно ощущает кочевник верблюда, и любит он то же, что человек, мечтает о доме» [4, 62].

Сары атан вводится в повествование именно как действующее лицо со своей оценкой происходящему. Неспешно и гордо вышагивающий верблюд соотносит переживаемое время с историей, именно он утверждает непреложность свершившегося факта как свидетельство необратимости хода истории.

В литературе последней трети XX века верблюда наиболее четко выступает в романе Чингиза Айтматова «И дольше века длится день...», сюжетное действие в котором происходит в казахских степях. Писатель предупреждает людей о пагубном влиянии научно-технического прогресса, о его худших сторонах, говорит об уничтожении нравственности и человеческих чувств. В его романе звучит мысль, что космос - природа, мироздание – не могут быть полностью подвластны человеческой воле, что тайна бытия не может быть разгадана человеком. Земное существование человека в сравнении с существованием Вселенной и природы – лишь миг, оно быстротечно, люди в ней, как лисица, собака или верблюд, – лишь часть природы. Писатель честно предупреждает, что зло, причиняемое человеком природе, обернется в конечном счете стократной катастрофой. Чингиз Айтматов говорил не столько об экологии природы, сколько об экологии души: человек, потерявший свою нить, связующую его с природой, теряет собственную душу.

Поэтому так трагично воспринимается сюжет о жизни простых людей на забытом всеми разъезде в бесконечных казахстанских степях Сары Озека, жизнь которых тесно связана с существованием обитателей казахстанской фауны: голодная лисица выходит к линии железной дороги, появляется пожилая женщина с сообщением, что «умер одинокий старик Казангап», путевой обходчик Едигей решает похоронить своего близкого друга на древнем родо-вом кладбище. И печальная процессия, возглавляемая Едигеем на верблюде Каранаре, движется в глубь степей к кладбищу Ана-Бейит. Но их ждет страшная весть: святыня казахов «подлежит ликвидации», на месте кладбища строят стартовую площадку для запуска ракет по программе «Обруч». Лейтенант Тансыкбаев, казах по национальности, манкурт по воспитанию, отлучает людей от их святыни. Едигей, хоронит своего друга неподалеку от родового кладбища. За его неспешными действиями, сопровождающимися старинным обрядом похорон, наблюдает с всей коршун - символ Природы. Он же видит, как готовят к старту ракету на космодроме, запуск которой стал подобен катастрофе: ««Небо обвалилось на голову, разверзаясь в клубах кипящего пламени и дыма... человек, верблюд, собака – эти простейшие существа, обезумев, бежали прочь. Объятые ужасом, они бежали вместе, страшась расстаться друг с другом, они бежали по степи, безжалостно высветляемые гигантскими огненными всполохами...» [5, 316].

Ведущим мотивом в романе является мотив памяти, поэтому образ старого черного верблюда Каранара выполняет символические функции. Человек благодаря своему разуму достиг многого, вышел в другие миры, но сможет ли остаться человеком, сохранить в себе изначальные, природные свойства, сохранит ли духовные ценности предков? В таком контексте верблюд Каранар выступает символом природного начала, символом исторической силы и мудрости. Последняя картина – поистине апокалипсическая, автор доказал, что никто никого не победит, никто не уцелеет в одиночку. Спасаться и спасать надо всем вместе. Это понимает Едигей Жангельдин, Буранный Едигей, проживший безвыездно сорок лет на полустанке, фронтовик, настоящий труженик. Айтматов говорит, что Едигей – «один из тех, на которых, как говорится, земля держится... Он сын своего времени». И рядом с ним в центре романа верблюд - сырттан (сверхсущество), ведущий свой род от белоголовой верблюдицы Акмал, как воплощение самой Природы, ее

равенства с человеком. Мифологема верблюда порождает ряд мифов: предание о кладбище Ана-Бейит, легенда о трагедии манкурта, о том, как Найман-Ана пыталась воскресить любовью память у сына. Последняя легенда соотносится с судьбой Сабитжана, сына Казангапа, вступившего на путь конформиста и пытающегося предать забвению память своего рода. Каранар своим существованием доказывает, что основой жизни Казангапа, Едыгея и других скромных жителей Буранного полуостанка стали Память и Совесть. И переживаемые ими катастрофы и потрясения в настоящее время соотносятся в его памяти с историей и с вечностью.

По мироощущению и мировосприятию близок к Мухтару Ауэзову, Чингизу Айтматову, Мухтару Шаханову, Оралхану Бокееву, Мухтару Магауину и Сатимжан Санбаев, автор анималистической повести «Белая аруана». Главная героиня «Белой аруаны» – верблюдица одинока в своем постоянном стремлении обрести потерянную родину и поэтому стала, как считает Д. Накипов, лучшей метафорой нашего национального сознания и литературы [6, 5].

Чтобы понять санбаевскую повесть, русскому, да и русскоязычному читателю необходимо было осмысление слова аруана. Автор и издатели предусмотрели эту проблему и обычно объясняют семантику этого слова в «Примечаниях», данных в конце книги (текста, сборника и т.п.): «Аруана (каз.) – одногорбая верблюдица. Славится высоким надоем и привязанностью к родным местам» [7, 311]. Но, по нашему мнению, читателя первоначально завораживает звучание слова (обилие гласных звуков, трехкратно повторившийся звук а; у, оказавшийся в срединной позиции, создает своеобразный «звукораздел», волей-неволей голос делает акцент на этом звуке). Даже поверхностное знание тюркских языков, в первую очередь, казахского языка, позволяет «увидеть» вторую часть слова «ана» (хорошо известное и понятное евразийскому читателю) и понять, что речь идет о высоком, чистом, извечном. Эпитет «белая» способствует созданию мифа о святости и чистоте помыслов этой героини.

Сюжет этого произведения посвящен вечному движению к мечте белой верблюдицы – аруаны, стремящейся убежать на родину. Это действительно лирический рассказ о свободе и неистребимом чувстве родины, которое живет на генном уровне и требует действия и жертвенности. Повествование в ней двупланово, и это оправдано глубокой убежденностью автора, а вместе с ним и героев, что жизнь человека неотделима от мира природного, поэтому органическое пребывание кочевника, его мировосприятие вызывают ощущение цельности.

В «Белой аруане» показана обыденная, как кажется на первый взгляд, обыденная жизнь простых казахов близ Атырау в Макате. Главным действующим лицом и героем этого сюжета является старик Мырзагали, жизнь которого предстает перед нами как бы в его воспоминаниях, в попытках рассказать о себе и своей сакральной тайне. Поэтому движение сюжета прерывисто: действия героев (Мырзагали и аруаны, а также всего окружающего их мира людей и природы) прерываются экскурсом в их прошлое, что придает повествованию особый драматизм. Наряду с философским осмыслением и человеком, и животным смысла своей жизни, своего места в этом огромном макрокосме не менее важны обыкновенные человеческие чувства – страдания, радость, любовь, рождение.

Финал этого сюжета трагичен, автор передает нарастание внутреннего напряжения Мырзагали, хорошо знающего свою белую аруану: старик ждет от нее действий. С. Санбаев вводит в повествование емкую метафору, которая символизирует зов родины – «ветер страны причудливых гор, которую она помнила». (По ассоциации вспоминается поэтический образ емшана, заставившего героя Мориса Симашко Бейбарса бросить все на чужбине и вернуться на родину). Точно также поступает белая аруана: она в третий раз

пытается осуществить свою мечту и пускается в этот опасный для нее путь вместе с верблюжонком: «Неизвестно, что помогало ей безошибочно выбирать дорогу. То ли долгими месяцами вязала она в памяти этот кратчайший, но опасный путь через солончаковые озера, то ли вел ее могучий инстинкт» [7, 302]. (Чувствуется сопереживание не только старика, прекрасно понимающего животное, но и автора, то есть здесь мы наблюдаем слияние авторского голоса и несобственно-прямой речи персонажа). Действие во имя достижения цели требует от нее жертвенности, поэтому она отрекается от верблюжонка. при-липшего к ней («Мгновение длилась борьбы аруаны с самой собой: она схвати-ла верблюжонка за шею, приподняла, отшвырнула прочь»). Кульминационный момент – смерть белой аруаны в полете: Мырзагали видит, что слепая аруана ошиблась, «взяла влево», пытается ей помочь криком. «Но белая аруана уже повисла в воздухе, перебирая ногами. Беззвучно и легко, словно все еще продолжая бег, она исчезла в глубоком овраге» [7, 303].

В этом небольшом по объему повествовании (всего – 19 страниц) можно обнаружить множество историй, каждая из которых может стать основой нового сюжета. Один из последних микросюжетов – возвращение домой потерявшего мать верблюжонка: «...впереди лежала его родина, лежал аул, где он родился, и куда он будет убегать отовсюду, как и его мать, которая всю жизнь добиралась до Мангыстау» [7, 304].

Поэт и писатель Дюсенбек Накипов воспринимал Сатимжана Санбаева «словно Белый Нар, гордый и вольный, всегда готовый прийти на помощь людям, защитить священное поле нашей духовности и культуры. А книги его – гарантия того, что и к нашим потомкам перейдет неистребимый ген свободы и справедливости, который во все времена требует от нас жертв и действия. И терпения» [6]. Сатимжан Санбаев достиг в своей повести главного – сумел вложить в образ белой верблюдицы философскую мысль о самом ценном в жизни человека.

Как видим, во всех анималистических произведениях казахстанских писателей через образы животных реализуется актуальная для современного человека мысль, что гармония жизни человека с природой – неперемненное условие пребывания человека на земле. Природа дарует человеку жизнь и потому не может быть враждебной ему. И именно через взаимоотношения с ее представи телями человек проверяется на право быть человеком.

Литература

- 1 Валиханов Ш. Этнографическое наследие казахов. – Астана: Алтын Кітап, 2007.
- 2 Шаймерденов С. Маргау. – Алма-Ата: Жалын, 1981.
- 3 Мусрепов Г. Талпақтанау // Мусрепов Г. Рассказы разных лет. – Алматы: Жазушы, 1974. – 334 с.
- 4 Гачев Г. Национальные образы мира. - М.: Советский писатель, 1988.
- 5 Айтматов Ч. Буранный полустанок. – Бишкек: Изд-во КАН, 1992.
- 6 Накипов Д. Белая аруана // Санбаев С. Белая аруана. – М.: Русская книга, 2003. – С.286 – 304.
- 7 Санбаев С. Белая аруана. – М.: Русская книга, 2003. – С.286 – 304.

Kh.M. Baysalova
al-Farabi Kazakh National University (Almaty)

METHODS OF PRECEDENT PHENOMENAS PRESENTATION IN PUBLICISTIC TEXT

To date, the journalistic style, in particular, the language of the media plays a leading role in the formation of linguistic and cultural situations. The media language allows to see the main trends in the development of the literary language, affects the literary norm, language tastes and preferences of native speakers. The language here is not only a means of communication and cognition, but also carries a pragmatic function. M. V. Lukanina talks about a kind of "model of the national language", the role of which is performed by the media language [1, 3]. Publicistic texts are characterized by the use of existing texts (precedent) in the text, which is interpreted as a socio-cultural phenomenon [2, 6]. Precedent as a linguistic and cultural phenomenon is inextricably linked with the journalistic style. The mass media, more than fiction, reflect cultural ideas, value orientations, national mentality.

Scientists explain the active use of precedent phenomena in the texts of modern media in different ways. N. C. Valgina notices that today, in these texts there is noticeable pull to rethink old speech structures. In her opinion, this can be explained by "language outlaws" today, the desire to reinterpret the old expression, informing them of the semantic negativity, to freely play with the word, to shine wit. PPh are perceived by the addressee only in the presence of certain background knowledge. Therefore, in the literature, designed for the mass reader, the texts of the level of the school program, mass culture are mainly used [3, 173]. At the same time, old, familiar statements give rise to new modern images, but they "shoot" against the background of the recognizable; in an easy, accessible form, the modern situation, the fact of modern life is covered. According to E.O. Naumova, the nature of the use of precedent texts is largely influenced by the "peculiarities of mass communication" [4, 98].

PPh, which are "foreign" words, perform both informative and aesthetic function. Introduction to nonfiction text PPh allows the reader to facilitate the comprehension and correct interpretation of the text. In different scientific studies PPh the phenomena presented as precedent texts, text reminiscences, precedent text reminiscences (see Yu. N. Karaulov [5], Yu.E. Prokhorov [6], A.E. Suprun [7]).

The origins of the precedent date back to the dialogue of cultures of M. Bakhtin. There is no unambiguous definition of precedent phenomena in science. For the first time the term "precedent text" was used by Karaulov, which he understood "significant for a particular person in cognitive and emotional relations, having a superpersonal character, well-known and wide environment of the person, including its predecessors and contemporaries, and, finally, such, appeal to which is renewed repeatedly in the discourse of the language personality" [5, 216].

The text, which does not have emotional and cognitive significance, is not a precedent (statement of leave, texts of special works or newspaper feuillet), primarily due to the lack of simultaneous awareness and understanding of members of society. N. Karaulov notes the illegality of referring precedent tests only to fiction, as they existed before it. The pre-literary precedent texts include myths, legends, works of oral and folk art. It is advisable to include biblical texts, works of historical, philosophical and political character to the precedent texts. Knowledge and use of precedent texts in the speech of a native speaker "is an indicator of belonging to this era and its culture, while their ignorance, on the contrary, is a prerequisite for rejection of the corresponding culture" [5, 220].

A distinctive property of precedent texts, distinguished by Karaulov "reinterpretability", when the texts go beyond fiction, where they originally appeared, and are represented in other forms of art, thus being a fact of culture and receiving interpretation from future generations.

This is due to the peculiarities of the precedent text, such as reader and common knowledge. Precedent texts can be non-verbal units: works of architecture, painting, music. For example, St. Basil's Cathedral, the painting "Cossacks write a letter to the Turkish Sultan" is a significant layer of the national Fund of precedent signs. PPh in language represented in the form of sound bite, phraseological units, proverbs and sayings, names characters, authors and others.

PPh, relevant in cognitive and emotional terms, have a "invariant of perception" [8, 101]. They can be correlated with textual reminiscences (TR), which are "conscious vs unconscious, accurate vs transformed quotations or other references to more or less known previously produced texts as part of a later text". It can represent quotes (from whole fragments to separate word combinations), winged words, separate in a certain way painted words, including individual neologisms, names of characters, titles of works, names of their authors, special connotations of words and expressions, direct or indirect reminders of situations. In thus, there may or may not be a different degree of accuracy of reference to the source [7, 17].

Consideration of spheres of sources of precedence can also provide interesting material for assessing the erudition, life experience, political preferences, pragmatic attitudes and speech skills of the author, and for assessing the author's understanding of the similar qualities of the recipient. Yu.N. Karaulov proposes that not only verbal texts, but also the names of musical works, works of architecture and painting, historical events and the names of political leaders, be attributed to the precedent phenomena, which in turn increases the number of possible sources of precedent. Somewhat later, an even wider circle of initial areas was singled out as sources of text reminiscences, including the Bible, ancient mythology, music, folklore, popular songs, and politics. When referring to other communicative discourses (advertising, mass media, everyday communication), it becomes necessary to use an even more detailed classification of source spheres: political texts, science, sports, medicine, etc. If necessary, the classification can be made multidimensional, that is, other criteria.

PPh is characterized by historical-cultural, cross-cultural significance. They are examples of exemplary texts of culture. The study of precedent, intertextuality, "contributes to the improvement of not only communicative but also intercultural competence" [10, 24].

G. G. Slyshkin under PPh understands "any characterized by the wholeness and coherence to the sequence of symbolic units that have value relevance for a particular group" [3, 150]. A distinctive feature of precedent texts, the scientist considers "the presence in the text of elements of previous texts" [3, 150]. G. Slyshkin gives the definition of precedent text is wider, eliminating the limitations of allocated U. N. Karaulov. It gives a classification of precedent texts for a certain social group of people, for small social groups (family, student precedent texts), highlighting a special group of precedent texts that are precedent only for a certain period and can not be known to the predecessors and followers of the linguistic personality or any native speaker. This group of precedent texts disappears from use before the generation of native speakers has time to change. These texts include commercials, jokes, stories. The peculiarity of these texts is that in the period of their precedent they contain "value significance, and the reminiscences based on them are often used in the discourse of this period of time" [11, 158]. G. G. Slyshkin gives the definition of precedent text is wider, eliminating the limitations of allocated U. N. Karaulov. It gives a classification of precedent texts for a certain social group of people, for small social groups (family, student precedent texts), highlighting a special group of precedent texts that are precedent only for a certain period and can not be known to the predecessors and followers of the linguistic personality or any native speaker. This group of precedent texts disappears from use before the generation of native speakers has time to change. These texts include commercials, jokes, stories. The peculiarity of these texts is that in the period of their precedent they contain "value significance, and the reminiscences based on them are often used in the discourse of this period of time" [11, 158].

PPh presented in a journalistic text as precedent names, precedent statement, precedent situation, precedent, and texts. They differ on spheres-sources, representing to the reader this or that "cultural knowledge" [12, 1].

To interpret contemporary realities journalists use different PPh, which date back to the literature, folklore, cinema, history, politics, etc. Understanding and adequate perception of the reader tells PPh about his belonging to a given era and culture. Therefore, they are part of the collective background knowledge. Appeal in speech to phenomena of this kind helps to navigate the situation of communication, conducting identification on a scale of his/her / someone else. [13, 74].

The effectiveness of the use of such funds is due to its recognition by cultural carriers. "In every era, in every social circle, in every small world of family, friends and acquaintances, comrades, in which a person grows up and lives, there are always authoritative, tone-setting statements, artistic, scientific, journalistic works, which are based and referred to, which are quoted, imitated, followed" [14, 24].

The following types of reference to precedent texts are distinguished: ideological text, appeal, slogan; a cult quotation or stable combination associated with religion; idiom, a phrase in the form of a finished speech unit; classic literary quotation; idioms; phrases from songs; Proverbs and sayings; reference to television case text; phrases from popular movies, etc. ; single (personalities, events, artifacts, geographical objects), texts (sayings, slogans, popular expressions) and whole worlds (historical and imaginary, artistic).

In 1998 the discussion on the problem of the phenomenon of precedent, identifies such characteristics of PPh as a frequency marking (for a specific culture), efficiency, pragmatism, implication, metaphor, suggestively. Also PPh differ in the levels of precedent and the degree of precedent (self-precedents, social, national, universal [15, 56]. D.B. Gudkov distinguishes the expressive, evaluative and password functions of PPh [16, 34]. There are also nominative, persuasive, human and password functions [11, 76].

Relevant in cognitive terms, PPh different brightness," catchy", and therefore most actively used in the headlines, the main function of which is to attract attention, the ability to intrigue, captivate the reader. The "communicative intention of the author of the speech", which must be consistent with the characteristics of the addressee, is put in the foreground [18, 357]. It is fair to say that the PPh successfully cope with this task. Appealing to the already existing knowledge in case texts, the author sets a certain angle of perception of the transmitted information and activates the reader's consciousness, reporting information of a socio-psychological or socially significant nature. At the same time, a stereotypical statement understandable to the addressee evokes certain associations in it as a result of the imposition of meanings.

PPh is often seen in the titles. Headlines play a special role in the media. It is the headlines that are designed to attract the reader's attention and intrigue. They also acquaint him with the content of the publication: "a dog is biting..." "Dead srama do not have. And living?"[19, 17]. The choice and design of the title depends on its fate, sometimes for a very rich in content article is incorrectly selected title, and vice versa. In them, the authors used various methods of speech creativity, such as language play, pun, etc. In a language game, the author deliberately combines several meanings in one text. This clash of meanings is constructed through semantic transformations of precedent texts. At the same time, the reader has certain semantic allusions: "on the fishless and cancer of the nightingale", "with the world on a string – a naked shirt", etc. [19, 56].

Referring to the language game, pun, the author takes as a basis the well-known text, which is converted into another, altered text, resulting in a collision of different meanings in one statement.

It should be noted that the transformed PPh are used by the author often. Well-known sayings, images, names, etc., somewhat modified, but quite recognizable, find themselves in new, often unexpected contexts, which attract attention and stimulate curiosity, the desire to get acquainted with the text of the article. As a result of the author's word creation, the well-known standard speech formulas become more expressive, express or implicitly express the assessment, generate new meanings. Transformation of headings-precedent texts is achieved in various ways: by replacing, truncating or adding components. The most common way of modifying the precedent text is to replace the components: What is the seventh seal, With the world a thread - a naked shirt, etc. [19, 77].

The PPh in a journalistic text is intended to perform an informative and influential function, and the function of influencing the reader comes to the fore. To implement this function, the author uses various techniques to help make a newspaper article brighter and put the necessary accents. In unchanged form while preserving the value formed by the tradition of use or the source's meanings, the precedent text focuses on the formation of the standard. Being subjected to playing up, various transformations, they introduce the element of expressiveness.

PPh multi-functional. Their main function is aesthetic. The author, entering into the text of such units, with the aim to widen the horizons of the reader and create the aesthetic component of the article: "the Voice of one crying in the wilderness", "the powers that be" etc.

Referring to the language game, pun, the author takes as a basis the well-known text, which is converted into another, altered text, resulting in a collision of different meanings in one statement.

PPh multi-functional. Their main function is aesthetic. The author, entering into the text of such units, with the aim to widen the horizons of the reader and create the aesthetic component of the article: "the Voice of one crying in the wilderness", "the powers that be," etc. [19, 66].

The pragmatic function, the function of influence on the addressee, is manifested in the assignment of PPh certain values and anti-values. In The opinion of D.B. Gudkov, the ritual behavior of the PPh, characterized by a rigidly given sequence, speaks of the weak pragmatism of the PPh. The thing I'm trembling or right? Yes, I am a quivering creature, concerned about the payment of the loan [19, 46].

Such function PPh also to do with traditions and rituals. The use of PPh is one of the ways to save the language, so we can highlight such a function of the latter as efficiency.

Human function is manifested in the use of the author of the language game. Deliberately combining several meanings in one text, which is due to semantic transformations. In this case, the reader appears certain semantic allusions. Such techniques are widely used in the titles of articles, as the latter are designed to attract the reader's attention, intrigue. On lack of fish the cancer is nightingale, with the world on a thread-a naked shirt ... etc. [19, 106].

Precedent phenomena help to organize the space of the text, that is, perform a text-forming role.

Consideration of spheres of sources of precedence can provide interesting material for assessing the erudition, life experience, political preferences, pragmatic attitudes and speech skills of the author, as well as for assessing the author's understanding of the similar qualities of the addressee.

The example of essay A. Arcishevski possible to allocate the following scope-PPh sources:

1. Russian classical literature: Would be glad to serve but to serve sickly ... Tell me, uncle, it is not for nothing..., And judges who? etc.
2. Sola Scriptura: Those who have ears, let them hear the voice of one crying in the wilderness, wine authoritiespowers, etc.

3. Proverbs and sayings: What the seventh seal, With the world on a string – bare shirt, etc.
4. Lyrics: A dog is a biter...
5. Phraseological units: Should we reinvent the wheel? Seven spans in the forehead, etc.

Most of the PPh were appeals to the works of classical Russian literature. The second group of PPh is *Sola Scriptura*. The third group consists of phraseological units.

Bleached by recognizable images, PPhs are attracted by associative links, original patches. Background knowledge that surrounds a particular statement may have a significant impact on the interpretation of factual information contained in the publication.

Thus, case texts have a certain impact on perception, attract attention, remain in memory for a long time. The popularity of their use is explained by the desire of the author to refer to familiar sources for him, causing sources of corresponding emotions – fiction, oral folk art, song lyrics, etc.

References

1. Lukanina, M. V., Text of media and the convergence of // Political linguistics. – Ekaterinburg, 2006. – Pp. 205-214.
2. Galieva E. R., zinnatova R. R. Precedent texts in journalism // Modern Philology: proceedings of the international. scientific. Conf. – Ufa: Summer, 2011. – Pp. 239-241.
3. Valgina N. S. Text theory. – M.: Logos, 2003. – 173 p.
4. Naumova E. O. Features of functioning of precedent texts in modern journalism // – Moscow: MSU, 2004. – 198 p.
5. Karaulov Y.N. Russian language and linguistic personality. – Moscow: LKI, 2010. – 264 p.
6. Prokhorov Yu. E. national sociocultural stereotypes of speech communication and their role in teaching Russian to foreigners. – M., 1996. – 223 p.
7. Suprun A. E. Textual allusions as a linguistic phenomenon // problems of linguistics. – M.: 1995, № 6. Pp. 17-29.
8. Sorokin Y. A., Mikhaleva I. M. Precedent text as a way of capturing the linguistic consciousness // Language and consciousness: paradoxical rationality. – M., 1993. Pp. 98-117.
9. Zemskaya E. Language and culture. – Moscow: Science, 1996. – 241 p.
10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. – M., 2003.
11. Slyshkin G. G. From text to symbol: linguocultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse. – Moscow: Academy, 2000. – 128 p.
12. Popova E. Yu. Precedent phenomena in contemporary artistic discourse (on a material of novels of V. Pelevin, Generation "P" and "Numbers") <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-pretседentnyh-fenomenov-so-sferoy-istochnikom-literatura>.
13. Krasnykh V. V., Izotov A. I. system of precedent phenomena in the context of modern research // language, consciousness, communication. articles. – M.: "Philology", 1997. Vol. 2. – 124 p.
14. Volodina M. N. Language of mass media is the main means of influence on mass consciousness // language of mass media as an object of interdisciplinary research. – M: "Philology", 2003. – Pp. 23-24.
15. Sorokin, Yu. A., Gudkov, D. B., Krasnykh, V. V., Vol'ka, N. P. The phenomenon of precedent and precedent phenomena // Language, consciousness, communication: SB. articles / Ed. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. – M.: "Philology", 1998. – Vol. 4. – 128 p.
16. Gudkov D. B. Case name in the cognitive basis of modern Russian (experimental results). Language, consciousness, communication: Sat. articles // Ed. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. – M.: "Philology", 1998. – Vol. 4. – 128 p.
17. Arutyunova N. D. The recipient factor // proceedings of the USSR Academy of Sciences. Series of literature and language. – Moscow: Science, 1981. – Vol. 40. – №4. – Pp. 356-367.
18. Artsishevsky, A. A. the Burden of conscience and thinking (essays, journalism). – Almaty: Idan, 2014. – 403 p.

Р.Р. Баркибаева

Т.В. Павлова

Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИИ ЯЗЫКА

Новые времена, наступившие вместе с XXI веком и третьим тысячелетием, принесли с собой массу новых веяний, новые проблемы во все сферы жизни. В последние десятилетия не только ученые, специалисты, но и общество серьезно обеспокоено проблемами, связанными с изменениями, происходящими в языковой системе.

Экология языка охватывает слой всех «некультурных» слов, противопоставляя его «культурному», тем самым выступая за «экологически чистый» русский язык без мата, слов-паразитов, жаргонизмов и т.д. Именно поэтому и появилось выражение «экология языка», которая нам необходима, чтобы защитить, спасти, очистить язык от нежелательного лексикона. Обращение к этой проблеме позволяет рассмотреть новое, проанализировать и оценить состояние речевой культуры современного общества, разглядеть некоторые опасные процессы, протекающие в ней. Таким образом, хорошее владение русским языком, правильная речь были, есть и будут всегда актуальными.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения необходимость обеспечения образования населения на уровне, равном или превышающем образованность наиболее развитых стран, ибо будущее любой страны во многом будет предопределяться системой ее образования и принадлежать интеллектуалам. А формирование интеллектуального потенциала, определяющего будущее любой страны, невозможно без сохранения культуры, образования, языка.

Наша речь с древнейших времен отражает все нюансы развития человека как существа разумного, как биологического вида, стоящего, именно благодаря мышлению и речи, над миром всего остального сущего. Все ли благополучно в этой области? Какие трансформации происходят в языковой сфере сегодня? Правомерно ли говорить об экологических проблемах в языковой сфере?

«Спросишь у немца «Wie gehts?», он отвечает небрежно: «Soso-lala», то есть «так себе», «ни шатко, ни валко».

Спросишь у казаха: «Қал қалай?», он отвечает с тактом: «Шүкір («Слава создателю»), даже если ему и совсем худо.

Спросишь у русского: «Как дела?», он брякнет, не задумываясь: «Хреново, блин!» – пишет известный казахстанский писатель Г. Бельгер, размышляя о современном состоянии языков. Приходится согласиться с этим суждением и констатировать, что вот это «Хреново, блин!» происходит, к великому огорчению, во всех языках.

Парадный подъезд одного из престижных казахстанских вузов. Стайка девушек, шумно протиснулась в двери, покрутилась перед зеркалом, прихорашиваясь, не спеша последовала в аудиторию. Одна из красавиц, в ярком шелковом балахоне, с гривой густых черных волос, толкнула в плечо подругу, стройную, гибкую, улыбчивую и сказала шутливо: «Шевели копытами, не спи на ходу». Красавица же, чуть повернув хорошенькую головку, громко и смачно выругалась, послала подругу на известные три буквы, при этом рассмеялась, точно получила удовольствие. Вся стайка захихикала. Парень, проходивший мимо, коротко стриженный, с дорогим мобильником на поясе джинсов, видимо, услышав этот диалог, одобрительно кивнул и молча поднял вверх большой палец.

К сожалению, эта картина с натуры, которую можно наблюдать повсеместно. Ругательства, забористые словечки, сквернословие, увы, становятся нормой. Язык

подвергается серьезным деформациям. Повсюду слышна речь, носителей странного языка. Мы говорим на этом языке, сами не замечая того, что происходит.

Вновь рисунок с натуры – разговор двух подруг:

– Привет! Қал қалай? Кеше нағыз ұйықтайтын погода болды ғой.

Сен не істедің?

– Целый день үйде болдым. Апама укол салдым. Она заболела.

– Да, ты что? Больницаға барды ма?

– Бүгін барды. Сахарға анализ тапсырады».

Так говорят сплошь и рядом. Речь многих казахов (особенно городских) представляет собой смесь русских и казахских слов и выражений. Русская же речь пересыпана вкраплениями английских терминов или обиходных слов. Думается, Абай и Пушкин пришли бы в ужас от речевой мешанины своих современных соотечественников.

На рубеже тысячелетий во всем постсоветском пространстве сложилась новая языковая ситуация, как обычно бывает в переломные эпохи. Происходит активное перемешивание языков различных социальных, диалектных групп: частое искажение языка, заражение его жаргонным сленгом; расширяется круг заимствованной лексики; отмечается явление размывания границ литературного языка.

Авторы коллективной монографии «Русский язык конца XX столетия. (1985-1995)», подготовленной Институтом русского языка РАН, констатируют общее снижение речевой культуры, расшатывание литературной нормы, многочисленные отступления от грамматических, синтаксических, орфоэпических норм (см.: разделы, написанные Л.А. Земской, П. Крысиным, О.Б. Сиротининой и др.) [1].

«Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения». отражает то, что происходит в современном русском языке в последние 15 лет. В словаре достаточно убедительно представлен процесс перемещения слов из уголовного жаргона в литературный язык, в частности, в язык СМИ [2].

Многие слова проходят путь от жаргонизмов к просторечию, входят в широкое употребление, получают помету «разговорное» и становятся достоянием литературного употребления. Помету «разговорное» получают, например, такие слова, как *порнуха*, *нал*, *безнал*, *черный нал*, *свалить* (уйти), *балдеть*, *бардак* (беспорядок, хаос), *кукла* (пачка бумаги вместо денег), *крутой*, *крыша* (патронаж криминальной структуры), *разборка*, *расколоться* и др. Примеры употребления даются из таких изданий, как «Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Московский комсомолец» и других.

Приходится констатировать, что современные языки, к сожалению, становятся бесцветно-усредненными. К примеру, достаточно почитать русских классиков или иммигрантов первой волны, а потом заглянуть в опусы донцовых, марининых, пелевиных, сорокиных, дабы убедиться, что осталось от «великого и могучего». Так, бесконечный поток нецензурных слов, сквернословие, переходящее в бессмысленные бредовые строчки и абзацы; целые страницы нецензурной брани, не только на русском, но и на других языках, даже словарь с переводом названной лексики на русский язык, – все это можно встретить в романе «Норма» современного автора В.Сорокина. Свое отношение к слову он поясняет так: «Для меня литература что-то вроде наркотика. Я пишу о том, что Мне нравится, и так как Мне нравится. А эти слова мне нравятся. Они действуют на меня подобно наркотику. Я испытываю удовольствие. Мат – часть русской речи, русского языка, часть нашей жизни. Мат уже используется без напряжения, без табу. Ограничения на мат раньше поддерживала советская власть. Но теперь этого нет. Мат бурно проникает в русскую культуру». (Интервью на телеканале «Культура» в передаче «Графоман». Ведущий: Александр Шаталов).

К сожалению, перед нами пример речевого поведения, которое ставит своей целью опорочить, смешать с грязью все то, что было достигнуто в русской культуре и литературе. Пример того, как обращается человек со словом, как он применяет находящееся в его распоряжении слово. Совершенно очевидно, что все это может служить лишь примером отрицания словесного творчества, отказа от того назначения, которое призвано нести Слово. «Каждый пишет, как он слышит», – сказал когда-то Б. Окуджава. И был, конечно, прав. Возникло новое поколение «творцов», любящих «шокировать», переходить на самые дешевые описания и вообще до болезненного часто вторгаться в области, вызывающие отвращение» [3].

Так, в названном выше романе Сорокин представляет советский образ жизни (распределительная система, карточки, пайки) таким образом, будто бы каждый человек получает свой паек, свою норму в виде экскрементов, нечистот. И очень этому рад.

В другом романе под названием «Голубое сало» этот же автор глумится над такими писателями, как Лев Толстой, Достоевский, Андрей Платонов, Борис Пастернак, создавая свои имитации, своеобразные пародии на стиль этих писателей. Он изображает совершенно отвратительные сцены, в которых этих писателей клонируют, их привозят и содержат в клетках, и эти «подобия» людей создают там свои «произведения» [4].

«Творцов», подобных Сорокину, стремящихся к самоутверждению любой ценой, деятельность которых определяют мода, деньги, сенсация, к сожалению, сейчас немало. Кстати, современные критики признают В. Сорокина одним из ведущих русских прозаиков. Он представляет русскую культуру на международных книжных форумах. Его рекламируют в телевизионных программах, называя «классиком постмодернизма». Он читает лекции по русской литературе в Японии.

Подобный стиль речевого поведения отличает не только В. Сорокина. К сожалению, есть и другие, которые в своих произведениях немало усилий тратят на то, чтобы представить многие ценности мировой культуры в сниженном, неприглядном виде, уничтожить и развенчать то, что многие поколения считали высоким и прекрасным. [5]. Таковы парадоксы нашего времени.

Меняется и стратегия радио и телевидения; резко возросло число передач прямого эфира, всевозможных ток-шоу, сериалов, как отечественных, так и зарубежных. Интернет прочно занял место в каждом доме. Такое положение привело к тому, что с экранов телевизоров и с мониторов компьютеров на зрителей и слушателей обрушился поток разговорной речи со свойственными ей лексическими, фразеологическими, синтаксическими особенностями, зачастую избыточной не только разного рода ошибками, но и использованием нецензурной лексики. Исчезли какие-либо сдерживающие нравственные рычаги, появилась вседозволенность. И даже в среде специалистов, к примеру, журналистов.

Между тем, как известно, «журналист – это профессия повышенной речевой ответственности». Читатель или зритель ждет от журналистики Слова, общественно значимого и действенного, личностного и авторского, правдивого и выразительного. Язык журналистики – показатель ее нравственного уровня, и шире – уровня культуры общества.

Особенно неоправданно употребление грубой, просторечной лексики и жаргонизмов для газет, ориентирующихся на молодежную аудиторию. Так, «загрязненность» речи в заголовке статьи «Американским посредникам не фиг лезть в Чечню», опубликованной в газете «Комсомольская правда», (декабрь 1999), на наш взгляд, совершенно не оправданна. Тем более что автор далее, цитируя героя своей статьи – офицера Российской армии, переходит и вовсе на блатной жаргон: «на сто процентов уверен, что и в той войне Российская армия могла этих душков запетушить не фиг делать! просто не дали». Если автор предполагал подобными словами отвести от

федеральных войск обвинение в бесчинствах по отношению к чеченцам, предъявленное России мировой общественностью, то добивается журналист прямо противоположного: он доказывает, что эти обвинения небезосновательны, судя по словам офицера. К сожалению, приходится констатировать, что зачастую грубость, небрежность, неуважительность к событиям и героям информационных материалов отдельных СМИ многократно оборачивается снижением и нравственной, и языковой культуры читателя-зрителя.

Развитие цивилизации в XX веке, наряду с прогрессивными процессами, привело к кризисным явлениям в экономической, социальной, культурной областях развития общества. Так, современное время – время информационного бума стало временем речевой агрессии. Возникли экологические проблемы в сфере, где язык используется в качестве своего главного или подручного средства. Нечистота речи, ее засоренность, прежде всего, за счет вульгаризмов, бранных слов, ругательств, оскорбляющих нравственное чувство человека, группы людей, общества в целом, становятся показателем нынешнего времени. А как известно, для переломного периода в истории языка и культуры характерно то, что разрушается, забывается, теряется, уходит из памяти, то, что уже было создано. Это происходит тогда, когда резко меняются привычные условия жизни, когда переоцениваются ценности и отбрасываются прежде существовавшие представления и оценки. Во время резких изменений общественного строя разные люди по-разному осмысливают и оценивают многое из того, что долгое время казалось правильным. Люди часто перестают понимать друг друга. Одни и те же слова и понятия воспринимаются неодинаково. Появляется стремление отказаться от прежних ценностей и представлений. К примеру, так было в России после 1917 года, нечто похожее происходит и сейчас. Резкое снизилось количество читающих людей, в связи с чем снизился общий культурный уровень общества. У молодежи появилось так называемое «клиповое сознание».

Произошло перенасыщение русской речи жаргонизмами и арготической лексикой. Как было указано выше, ругательства, «матерный язык», «непечатное слово» сегодня можно встретить на страницах независимых газет, свободных изданий, в текстах художественных произведений.

Вымирает эпистолярный жанр. Многие не знают правил написания писем, их жанровых особенностей. Теряются и навыки устного общения.

В речи отсутствует цензура, что приводит к раскованности.

Общаясь в социальных сетях, молодежь постоянно совмещает русский и иностранные языки, сокращает слова да полного непонимания. Массовый характер заимствований, их интенсивность и стремительность адаптации в русском языке вызывает крайне негативную реакцию многих членов общества, обычно тех, чья профессиональная деятельность так или иначе связана со словом: лингвистов, преподавателей, переводчиков.

Забывается то, что язык – это одно из средств формирования ценностных ориентаций мировоззрения, что язык не просто пассивно отражает все, что дано человеку в чувственном, созидательном и культурном опыте, но одновременно, то есть непрерывно взаимодействуя с культурой и мышлением, формирует носителя языка как личность. Не принимается во внимание, что язык – это мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива.

Совершенно упускается из виду, что отражение мира в языке – это коллективное творчество народа, говорящего на этом языке, и что каждое новое поколение получает с родным языком полный комплект культуры, в котором уже заложены черты национального мировоззрения.

Считаем, что преодоление кризисных тенденций в огромной мере зависит от характера и направленности мировоззрения новых поколений людей, у которых должны быть сформированы новые ориентиры, основанные на общечеловеческих ценностях. Решающая роль в решении этой сложнейшей проблемы принадлежит образованию. Образование – это процесс воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства, ориентированный на сохранение, совершенствование и передачу знаний, трансляцию культуры новым поколениям. История образования свидетельствует о том, что оно самым непосредственным образом связано с конкретной эпохой развития общества: во-первых, цели и задачи образования определяются запросами общества, во-вторых, состояние общественного развития отражается и на состоянии образования. Именно поэтому образование и наука призваны взять на себя интеллектуальное лидерство в решении экологических проблем, в том числе и в языковой сфере. Думается, пришло время остановиться и задуматься, что же мы теряем, каков выход из языковых проблем. Считаем, что нужно совершенствовать преподавание русского языка, выделяя больше времени этому предмету в учебных заведениях, вести пропаганду русского языка, больше читать книг, и просто обязаны следить за собственной речью. И тогда язык станет «чище».

«Наверное, можно скрыть свое происхождение, образование и прочее, но большинству людей это не удается – их выдает речь», – сказал когда-то Д. Паркинсон. И с этим трудно не согласиться. Ведь «Истинно культурный человек – это не только образованный человек. Культура – это не только образование. Это сложная сумма поведения. Это сложная сумма выработанных привычек, в основу которых положены эстетические и этические вкусы (нормы). А тот, кто не руководит своими инстинктами, его нельзя назвать культурным человеком» (М. Зоценко).

«Нельзя к цветку в виде дополнения подвесить шуруп. Нельзя к нитке жемчуга на женской шее присоединить в виде подвесок канцелярские кнопки. Нельзя к слову «дворец» присоединить «бракосочетание». Объяснить, почему этого нельзя делать, тоже нельзя. Дело сводится к языковому слуху, к вкусу, к чувству языка, а, в конечном счете, к уровню культуры» (В. Солоухин).

Литература

1. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Изд-во РАН, Институт русского языка, 1996.
2. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под. ред. Г.Н. Складневской. – СПб, 1998.
3. Казак Вольфганг. Лексикон русской литературы XX века. – М., 1996. – С. 398.
4. Сорокин В. Голубое сало. М.: AD MARGINEM, 1999.
5. Пелевин В. Повести. Рассказы. Романы. М.: Вагриус, 1998.

А.С. Бузело

Университет «Туран» (Казахстан)

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕЙ ВАЛЕНТНОСТИ МОРФЕМ

Феномен валентности на уровне морфем является лишь частью предмета изучения общей теории валентности, вызывающей в настоящее время особый интерес, так как она отвечает основным требованиям, которые с точки зрения современной науки о языке представляются наиболее существенными. К ним относятся: комплексность, многоаспектность, междисциплинарность, многосторонность лингвистического исследования и описания сочетаемостных свойств единиц всех уровней языка, учет сложного и противоречивого взаимодействия интралингвистических и экстралингвистических факторов и их влияния на функционирование рассматриваемых

единиц. При этом описать валентные свойства какого-либо структурного элемента системы языка – значит учесть не только количество партнеров, которые замещают соответствующие позиции, но и принять во внимание семантико-денотативные, семантико-функциональные и формально-грамматические его характеристики, что неизбежно выдвигает на первый план изучение вопросов валентности (в том числе и в словообразовании) в семантической плоскости.

Как известно, в новейших учениях наблюдается явный поворот к содержательному аспекту языка: семантика подспудно используется в качестве исходной точки для исследования объектов лингвистической науки, которые уже достаточно изучены с формальной стороны. Возникшие семантические подходы активизируют и актуализируют исследования некоторых «старых» проблем лингвистики в новых аспектах, к которым относятся и вопросы сочетаемости единиц языка, в том числе и словообразовательных.

При создании нового слова сначала, бесспорно, проявляются семантические закономерности сочетаемости морфем: благодаря значению языковых элементов, входящих в производное, формируется необходимая номинация, отражающая реалии действительности. Так происходит связь вербального знака с внешним миром. И если на семантическом уровне согласование невозможно, тогда отпадает надобность и в формальном приспособлении морфем.

Как установлено, нет словообразовательных аффиксов, которые могут иметь неограниченную сочетаемость с любыми основами, даже в пределах одной части речи. «Семантическая зависимость словообразующих связей... выражается в том, что многие аффиксы закреплены за основами слов определенной семантики» [1, 215], т.е. морфемы сочетаются только с такими основами, которые имеют какое-либо общее семантическое свойство. Известно, например, что суффикс *-оват-* несет в себе значение уменьшения признака, значит сочетающаяся с ним основа должна, во-первых, обозначать качество или свойство, во-вторых, это качество должно быть мыслимо в ослабленной степени, следовательно, должно допускать подобное преобразование. Таким требованиям отвечают основы качественных имен прилагательных типа *белый – беловатый, горький – горьковатый*.

При рассмотрении внутренней валентности в рамках системного подхода, можно отметить, что она «обнаруживается лишь путем анализа «сделанных» единиц языка при помощи сопоставительного метода, путем сопоставления производной и исходной единиц с точки зрения их словообразовательной структуры и семного момента, путем анализа по семам смысловых структур исходной и производной единиц с точки зрения мотивации последней» [2, 7]. Иначе говоря, установление оснований семантической сочетаемости морфем происходит благодаря анализу сочетающихся значений основы и обладают значением категориальным по своему характеру, т.к. в основу их значения положен какой-либо категориальный признак (негативности, увеличительности, уменьшительности, ласкательности и т.д.), который существует не сам по себе, а только в соединении с основами, определяя какой-либо предмет или действие, ср.: *избушка* и *голубушка*. Один и тот же формант может актуализировать в производном различные его (деривата) лексико-грамматические признаки. Вся общность лексико-грамматических признаков (сем) образует его смысловую структуру. Если семы основы и форманта, вступая в связь, не противоречат друг другу, образуя как бы крючки, позволяющие им зацепиться друг за друга, то происходит успешное соединение морфем в пределах производного слова в соответствии с правилами словообразовательной системы, И в этом смысле само непосредственное словопроизводство начинается именно с данного этапа, за которым следует морфонологическое приспособление морфем.

Однако, если говорить о «глобальном» зарождении, замысливании того или иного производного, то понятно, что этот этап (семантического согласования) далеко не первый, т.к. перед ним происходит определенный мыслительный процесс – сначала на основании ассоциативных связей где-то глубоко в сознании мелькает нечто неуловимое (то, что сейчас часто называется концептами), потом из них совокупности выбираются наиболее подходящие, способные более точно выразить желаемое. Далее подыскивается адекватная форма выражения этих «пойманных» смыслов, т.е. эти смыслы материализуются в семантике словообразующих морфем производной единицы, в которой происходит синтез семантических значений составных частей деривата – это уже некий результат когнитивной деятельности, репрезентация какой-либо реалии в конкретной номинации, отражающей определенное знание.

В последнее время активизировались исследования проблем словообразования именно с точки зрения «сверхглубинной семантики» – в когнитивном аспекте, когда производное слово рассматривается как своеобразная «когнитивная модель интерпретации явлений действительности» [3, 195]. Вопросы словообразования в когнитивном направлении рассматриваются в трудах Е.С. Кубряковой, Е.В. Петрухиной, Э. Лендвай, Л.А. Шеляховской, Л.К. Жаналиной, Г.Г. Гиздатовой и др. Думается, это направление имеет большое будущее, т.к. вскрываются все новые вопросы, нуждающиеся в подробном рассмотрении.

Такое параллельное исследование производного слова только подчеркивает актуальность изучения закономерностей семантического согласования составляющих его компонентов в синтагматической протяженности, поскольку эти компоненты (основа и формант или две основы) соединяются в одной синтагме, будучи мотивированными теми знаниями, которые необходимо закрепить в какой-либо номинации. Как верно подмечает Гайнуллина Н.И.: «Немаловажное место в формировании лексического значения занимают и факторы экстралингвистического (внеязыкового) характера. К ним можно отнести следующие: а) связь лексического значения с явлениями объективного мира, которая определяет его денотативный характер; б) связь лексического значения с понятиями как формой мышления, отражающей эти явления (сигнификативный фактор). Оба фактора (или аспекта) тесно взаимосвязаны и формируют структуру лексического значения, а само лексическое значение при таком подходе рассматривается как структурированная категория». [4, 24] Иными словами, «...словообразовательные модели и образованные по этим моделям производные лексемы, с одной стороны, выражают, с другой – формируют коммуникативно значимые блоки смыслов, выступая важными координатами в языковой картине мира, реализуя деривационные возможности языка, национальные стереотипы номинации и коммуникативные потребности общества» [3, 195].

В самом общем виде их можно проиллюстрировать некоторыми новыми фактами современного русского языка, чтобы акцентировать внимание, во-первых, на актуальности данных вопросов для современного языкознания в целом, а во-вторых, на перспективности изучения валентности подобном направлении, т.к. вопросы словопроизводства в когнитивном аспекте также связаны с согласованием, сочетаемостью, но не сем, а стыкующихся смыслов (концептов) на уровне сознания, которые относятся к области ментального. Мы же рассматриваем конкретные определенные отношения, которые контактируют для получения нового производного слова и тем самым демонстрируют действие семантических закономерностей сочетаемости морфем.

Так, сейчас активно производятся дериваты с суффиксами *-ник*, *-щик* называющие лицо по какому-либо периферийному признаку базовой пропозиции. В отличие от имен

nomina action по производимому действию, в которых сохраняется многомерность семантики мотивирующего глагола, что дает богатые возможности к приращению смыслов, эти существительные положенному в основу этой номинации, для выделения различных групп людей: ср. *грантник* – ‘тот, кто получил кредит на что-то’ (на образование, на участие на конференции, на проведение научно-экспериментальной деятельности), *кредитник* – ‘тот, кто получил кредит на что-то’ (на образование, на приобретение тех или иных материальных благ). В описательной (дефинитивной) конструкции перечисленные признаки являются несущественными. Зато в производной, цельюоформленной номинации они перемещаются с периферии и становятся главными, нейтрализуя все остальные признаки этого лица (заметим, что обычно данные дериваты именуют студентов, указывая на какой основе осуществляется их обучение).

То же самое наблюдается и во многих других словообразовательных новшествах. Так, *информационник*, имея мотивацию «тот, кто информирует о чем-либо», именует теледикторов, ведущих новостные передачи. *Информационники ограничиваются лишь верхом – пиджаки, рубашки, блузки, жакеты* (АиФ № 42, окт. 2017). В значении этой лексемы присутствует уточняющий компонент. Акцент делается на то, что это телеведущие информационных выпусков *новостей*, освещающих, в основном, *события общественно-политического характера*, а ведь информация может быть разного рода (в научно-популярных передачах, интеллектуальных шоу-программах и т.п.), причем ее распространение осуществляется также с помощью радио и прессы (соответственно, радиоведущими и корреспондентами, которые, однако, не имеют какого-либо специального названия).

Номинация *шопник* (особенно широко используемая в течение 90-х годов прошлого столетия) интересна своим синтезом заимствованной основы с исконным аффиксом. Произошла неожиданная трансформация: английская основа *shop (to shop)*, переводимая как *магазин* или *покупать*, соединившись с суффиксом *-ник*, должна бы дать лексему со значением «покупатель» (тот, кто приобретает для себя), т.к. этой моделью предполагается мотивация «тот, кто покупает». На самом деле такое название получили люди, занимавшиеся не просто *шопингом* (покупкой товаров), а те, кто их приобретает с целью дальнейшей перепродажи. Иначе говоря, это мелкооптовая закупка товара и его реализация (производимая с наценкой). Таким образом, семантика уточняется: шопник – тот, кто покупает чтобы продать с выгодой для себя. Причем чаще всего так именуют людей, которые приобретают товар за границей, именно поэтому снова производного является заимствованием.

Любопытно и то, что в русском языке появился эквивалент этого слова, но с исконной базовой частью – *челночник*. В данном случае исходный компонент производного имеет переосмысленное значение, благодаря чему стала возможна эта номинация – тот, кто регулярно покупает товары в одном месте, а продает в другом, т.е. многократно передвигается в определенном заданном направлении (туда–назад), как механизм швейной машины, название которого и послужило базой для метафоризации. В Толковом словаре под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой в статье «**Челнок**» это значение уже нашло свое отражение: «3. Перекупщик, регулярно покупающий товары в одном месте и перевозящий их в другое место для продажа», *простореч.* [4, 879], став тем самым «пойманным смыслом».

Еще раз подчеркнем, что сначала подробные сочетания становятся возможными в понятийном плане, осознаются носителями языка, концентрируясь в блоки знания, и лишь затем в сознании подыскиваются подходящие формы, могущие выразить такое знание. Эта самая «подходящность» определяется в том числе и семантическими показателями согласовывающихся морфем, которые, как правило, подчиняются правилам русского

словообразования. Говорящей сообразно своим коммуникативным намерениям и языковому вкусу словообразования. Говорящий сообразно своим коммуникативным намерениям и языковому вкусу использует существующие закономерности сочетаемости строевых элементов, обладающих индивидуальной способностью вступать в соединение с другими морфемами, наполняя ими имеющиеся в языке словообразовательные модели. Таким образом заполняются лексические лакуны в деривационной системе русского языка. С точки зрения когнитивных причин появление неолексем, т.е. номинирование отдельным словом концептов, является показателем коммуникативной релевантности последних в лингвокультурной общности.

Красноречивым примером может послужить образование **пожизненник**. Никто из **«пожизненников»** *общаться с корреспондентом не захотел... по разным причинам: кто-то утонул в своих размышлениях о жизни кто-то был подавлен приговором и глубокого раскаивался в содеянном...* (АиФ № 46 нояб. 2002). Оно возникло после подписания моратория на смертную казнь, в связи с чем высшей мерой наказания сейчас является пожизненное заключение. Эта официальная формулировка как бы свернулась в однословное наименование, значение которого содержит семы «осужденный» и «на пожизненный срок», т.е. уточняется «статус» лица, так именуемого и продолжительность наказания, как раз послужившего в качестве мотивирующей части при образовании этого деривационного новшества.

Дериват **альтернативщик** появился во время активного обсуждения законодателями возможности замены службы строевой на гражданскую для призывников, не могущих отдать свой воинский долг в рядах армии по каким-либо веским причинам, как то: религиозная убежденность, состояние здоровья и т.д. Следовательно, **альтернативщик** – это не просто человек, выполняющий какую-либо работу нетрадиционным (альтернативным) способом, а именно молодой человек, несущий срочную гражданскую службу вместо армейской: *Однако альтернативщику, вероятно, будет запрещено проходить службу в организации, в которой он работал до призыва* (АиФ № 8, февр. 2011). Предполагается, что **альтернативщик** должен «отслужить», выполняя непрестижную работу, например, санитаря. Как видим, в этой лексеме обнаруживаются многочисленные дифференцирующие семы (*молодой человек призывного возраста, несущий срочную гражданскую службу*), которые становятся главенствующими для реципиентов, т.к. дают исчерпывающую характеристику деятельности лица.

Таким образом, семантика слова как своеобразный «накопитель» аккумулирует многочисленные компоненты, обозначающие часто даже несущественные, побочные или единичные признаки предмета. В большинстве своем они не найдут отражения в словарных статьях, если номинации все же будут зафиксированы лексикографически. Но тем не менее, такие компоненты задерживаются в языковом сознании носителей языка, каждый раз вызывая определенные ассоциации в виде фона или эмоционального шлейфа в памяти любого человека и обнажая когнитивную природу как подбора словообразовательных элементов, так и самого акта их согласования в пределах производного слова.

Литература

1. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М.: Наука, 1977. – 256 с.
2. Ефимов Р.В., Каравашкин В.И. Внутренняя валентность слова: теория и практика. (На материале немецкого языка): Учебн. Пособ. – Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1977. – 87 с.
3. Петрухина Е.В. Русское производное слово как когнитивная модель интерпретации явлений действительности // Русский язык: исторические судьбы и современность: Межд. Конгресс русистов / Труды и мат-лы. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2001. – С.195.

4. Гайнуллина Н.И. Лексикология русского языка: Учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. – Алматы: «Казак университеті», 2002. – 169 с.
5. Толковый словарь русского языка / Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. – М., 2003. – 944 с.

**Б.У. Джолдасбекова
К.Т. Журсин**

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

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Проблема интертекстуального анализа в современных парадигмах гуманитарного знания активно разрабатывается в рамках общей филологических и узколитературоведческих направлениях. Сам термин интертекст впервые был озвучен в 1966 году болгарской исследовательницей Ю.Кристовой для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга.

В трудах по лингвистике текста термины «интертекст», «интертекстуальность» вместе с термином «диалогичность» получили очень широкое распространение. Однако как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике не существует четкого теоретического обоснования понятий, стоящих за этими терминами.

При исследовании понятия «интертекстуальность», вполне обоснованно различать две ее стороны – исследовательскую и авторскую. С точки зрения исследователя, интертекстуальность – это установка на более углубленное понимание текста или разрешение непонимания текста за счет установления многомерных связей с другими текстами, связанными с прецедентным текстом. По аналогии с интертекстуальностью можно говорить об автотекстуальности, когда непонимание разрешается за счет установления многомерных связей, порождаемых определенной циркуляцией интертекстуальных элементов внутри одного и того же текста [1, 43].

С точки зрения Н.А. Фатеевой, интертекстуальность – это способ «генезиса собственного текста и постулирования собственного авторского «Я» через сложную систему отношений оппозиций, идентификации и маскировки с текстами других авторов» [1, 26]. Аналогично можно говорить об автоинтертекстуальности, когда при порождении нового текста эта система оппозиций, идентификаций и маскировки действует уже в структуре идиолекта определенного автора, создавая многомерность его авторского «Я». Таким образом, в процессе творчества вторым «Я» писателя, с которым он вступает в «диалог» может быть как писатель-предшественник, так и он сам. В процессе осмысления и описания создается «диалогичность» литературных текстов. Эта «диалогичность» делает очевидным, почему двойственность становится столь органичным способом интертекстуализации: соотнесение текста с другими порождает «двойников» как на уровне сюжета, так и на уровне «текст – текст» [2, 96].

Становится очевидным, что любое интертекстуальное сближение основывается не только на лексических совпадениях, но и на структурном сходстве. Именно поэтому следует говорить не только о собственно межтекстовых связях, но и о более глубоких влияниях.

Благодаря авторской интертекстуальности все пространство художественной и культурной памяти вводится в структуру вновь создаваемого текста как

смыслообразующий элемент, и, таким образом литературная традиция идет не из прошлого в настоящее, а из настоящего в прошлое. Подобной смысловой обратимостью могут обладать и тексты одного автора, что показывает, например, исследование М. Эпштейна «Медный всадник и золотая рыбка. Поэма-сказка Пушкина» [3, 54]. В данной работе ученый, выбирая интерпретирующим текстом так называемый «петербургский текст» Достоевского, находит общность в замысле, композиции, системе образов в двух практически одновременно созданных, но совершенно разных по жанру произведениях Пушкина («Медный всадник» и «Сказка о рыбаке и рыбке»). Основой для сопоставления послужили М. Эпштейну пушкинские автоинтертекстуальные соответствия. «То, что у Пушкина разделялось на трагический и комический варианты сюжета, у Достоевского в предельно сжатой, однообразной формуле выступает как слитый гротескно-фантастический образ: трагедия исчезнувшего города и комически застрявший среди болота медный всадник. Памятник основателю того, что так и не приобрело основы», – заключает Эпштейн [3, 5]. Н.А. Фатеева завершает эту интертекстуальную линию, приводя в пример слова В. Розанова: «Боже, Россия пуста... Мечтая о «золотой рыбке» будущности и исторического величия» она видит суммированный сюжет самой российской истории, аналогично тому, как сведены мотивы Пушкина - Достоевского в контекстах «На берегу пустынных волн...», «Чтоб служила мне рыбка золотая» [3, 16].

Если ранее, в начале XX века, авторы стремились ассимилировать интертекст в своем тексте, вплавить его в себя вплоть до полного растворения в нем, ввести мотивировку интертекстуализации, то конец века отличает стремление к диссимилиации, к введению формальных маркеров межтекстовой связи, к метатекстовой игре с «чужим» текстом. Например, в романе В. Нарбиковой «План первого лица. И второго» знаменитая фраза Ф.М. Достоевского «красота спасет мир» обыгрывается так: «Она указала туда, где была красота. «Да, – сказал Достоевский, – красиво, то есть уровень есть». В том месте, где все было для красоты, красоты не было». Любое ранее существовавшее поэтическое сообщение превращается в новое - в нем нарочито снимается ореол «высокого», и оно становится «примитивно осязаемым».

В постмодернистских текстах каждый контакт с предыдущим текстом оборачивается связью, в результате интертекстуальная связь приобретает характер каламбура, гиперболы или их взаимоналожения. Так соединяются «высокий» и «низкий» регистры художественного текста.

Анализируя тексты художественных произведений разных авторов, можно выделить центрирующие, выполняющие роль ядра при установлении интертекстуальных связей. Они указывают исследователю на интертекстуальные отношения между текстами, в которых стиливая задача выражена слабее. Например, «Флейта-позвоночник» Маяковского и «Египетская марка» Мандельштама через идею «слома позвоночника» собственного произведения. Видимо, в этом контексте можно говорить и о «сломе позвоночника» всей русской культурной традиции XX века, который был предсказан «сильными» авторами.

Таким образом, можно выделить функции интертекста в художественном тексте. В первую очередь, интертекст позволяет ввести в свой текст некоторую мысль или конкретную форму представления мысли, объективированную до существования данного текста как целого. Таким образом, «каждое произведение, выстраивая свое интертекстуальное поле, создает собственную историю культуры, переструктурирует весь предшествующий культурный фонд». Данное высказывание означает, что в художественный текст можно ввести и фрагменты «текстов» других искусств. Так, например, взаимодействуют словосочетания «Темная фигура» А. Вознесенского и виртуальное представление «Черного квадрата» К. Малевича. Таким образом, благодаря

интертексту, исследуемый текст вводится в более широкий культурно-литературный контекст.

Межтекстовые связи создают вертикальный контекст произведения, в связи с чем он приобретает неоднородность смысла. В этом плане интертекст, порождая конструкции «текст в тексте» и «текст о тексте», создает подобие тропеических отношений на уровне текста.

Теория интертекстуальности позволяет видеть «метафору» там, где происходит сближение явленного в тексте фрагмента и фрагмента прецедентного текста, не представленному читателю физически. Явление порождения смысла разворачивается между реально данным и тем цельным текстовым фрагментом, что присутствует у читателя в памяти. Так два текста становятся семантически смежными. Это порождает эффект метатекстовой метонимии, предельным проявлением которой является звуковой параграмматизм (когда по звуковым частям собирается анаграммированное целое).

Тенденция разворачивания вокруг исследуемого текста целого «пучка» соотносимых с ним текстов других авторов позволяет художнику слова определить свое отличие от других авторов, утвердить собственное творческое «Я» среди других и по отношению к другим. По существу интертекстуальность становится механизмом метаязыковой рефлексии. Однако интертекстуализация и авторефлексия, доведенные до абсурда и пропущенные через теорию «деконструкции», то есть разрушения, Ж. Деррида, как раз приводят к обратному эффекту - полному растворению, рассеиванию авторского «Я» в семиотическом пространстве «чужих» слов и образов «третьего лица». Р. Барт пишет следующее: «Субъективность обычно расценивается как полнота, которой "Я" насыщает тексты, но на самом деле – это лжеполнота, это всего лишь следы тех кодов, которые составляют данное «Я». Таким образом, моя субъективность в конечном счете представляет из себя лишь банальность стереотипов»[4,56]. Следовательно, функции интертекста в каждом тексте определяются исключительно через «Я» его автора, поскольку введение интертекстуального отношения – это прежде всего попытка основательного переосмысления иного текста с целью извлечения нового смысла «своего» текста. Степень приращения смысла в этом случае и является показателем художественности интертекстуальной фигуры. Интертекстуальные связи носят различный характер, зависящий от авторского замысла.

Следует отметить органичную связь интертекстуальности с ономастикой. В текстах встречается много имен и названий (онимов), что позволяет делать вывод об ономастической составляющей понятия «интертекстуальность». Прецедентными текстами могут быть антропонимы (имена людей), топонимы (географические названия), поэтонимы (имена в литературном произведении, выполняющие характеризующую функцию).

Функционально онимы выполняют в тексте ту роль, какую определил им автор, то есть зависят от авторского замысла. Например, текстообразующая функция, как в произведении М. Палей «Кабирия с Обводного канала», где Кабирия – имя величественной царицы, а «Обводной канал» используется в качестве обобщенного наименования лексической парадигмы с доминантой «грязь», «смрад», «застой».

Таким образом, интертекстуальность изучается уже несколько десятилетий, тем не менее, классификация интертекстуальных элементов и связывающих их межтекстовых связей по-прежнему остаётся проблемным вопросом.

Литература

1. Фатеева Н.А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе //Известия АН. Сер. Литературы и языка.- 1997. -Т.56,№5 -С.104-106.

2. Литвиненко Т.Е. Интертекст в аспектах лингвистики и общей теории текста. – Иркутск: ИГЛУ, 2008.– 308 с.
3. Эпштейн М. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX - XX веков. М., 1988. – С. 1-54.
4. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. — М., 1989. – С. 56.

*Zh. A. Dyussebekova
A.O. Maukeyeva
al-Farabi Kazakh National University (Almaty)*

LANGUAGE GAME IN FICTION TEXT

For the first time, the term “language game” was used by L. Wittgenstein, who associated with this phenomenon the use of language in the relevant area of communication, the ability to use language means taking into account the function they implement (communicative, expressive, appealing, etc.) and understanding the role of the speaker as a participant communicative act in achieving the goal of communication. The use of the word, in particular, is likened to L. Wittgenstein “one of those games through which children master their native language, and the language game appears as...” a whole consisting of language and those activities with which it is woven [1, 79]. The broader (pragmatic) understanding of the language game results in a narrower interpretation of this term as the non-canonical use of language units with a setting on the aesthetic perception of the latter, even if this setting is limited to not wanting to be boring, joke to draw attention to the form of speech [2, 172].

In other words, in such an interpretation, a language game is a certain kind of speech behavior of speakers, appealing to a sense of aesthetic perception (aesthetic evaluation) of the non-canonical use of language units. This definition of a language game can be characterized as aesthetic-pragmatic, based on the fact that the basis of a language game is the desire to achieve a certain effect of aesthetic impact (most often comic) by violating the normative canon of perception of language units, creative (non-standard) use of language means.

The mechanisms that determine the possibility of a language game and its creative nature are the exploitation of the asymmetry of a linguistic sign (“asymmetric dualism of a linguistic sign”) [3, 114] and the violation of systemic relations between signs [4]. The first allows you to simulate the new content within the old form and, conversely, to preserve the content of the sign when its form changes, the violation of the system of relations between the signs allows you to implement non-standard, contextually determined communication language units, and this is achieved by the programmed effect of the language game.

The creative beginning of a language game consists, therefore, in the search for possible methods for deriving a sign from the typical context of its construction, use, and perception. At the same time, the speaker pursues the goal of achieving a programmed pragmatic effect, focusing on systemic stereotypes that are fixed in the minds of native speakers as the “dogmas” of usage and norms.

Russian scientist N.D. Arutyunova considers the language game among the factors associated with the violation of semantic and pragmatic rules for the use of linguistic units, with the aim of "penetrating into the nature of the canon itself." The concept of B. de Foucault, which explains this phenomenon by the imposition of two linguistic systems having an invariant basis, can be attributed to the realization of the effect of a language game against the background of a certain linguistic stereotype ... ” [5]. An invariant is a collection of elements inherent in both the initial and final systems” [6, 11]. For example, the forms “Ay, it hurts!” And “Aibolit” have an invariant set of sounds, and the variants are the sequence of these sounds in the original and

transformed words. Awareness of the correlation of the two systems creates the effect of a language game.

The creative nature of the language game and its specificity are also seen in the generation of structures that have more than one interpretation, in creating a plurality of one side of the sign [7, 7]: form or content. Such an interpretation violates the law of the functioning of a sign in speech, according to which in different contexts a sign must be formally equal to itself (identical in form), realizing only one of the possible values.

Various examples of semantic bi-duality (ambiguity) of a sign provoked by the context are a common type of language game. Each polysemantic word creates a potential basis for a language game of this kind. Interpretational polyphony is created, of course, not only on the basis of the polysemy of lexical units. Sound segments of speech, syntactic structures, name motivation, etc. can receive a non-unique interpretation [8, 126].

Sannikov I.B., in his work “The Russian Language in the Mirror of a language Game” [9, 454], exploring the areas and objectives of the use of a language game, highlights its following deviations from the norm:

1. “One of the main requirements for speakers of a language is strict conformity of form and content. Speakers have a clear idea that one and the same meaning should be expressed uniformly [9, 544].

In the fairy tale “Barmaley” Korney Ivanovich Chukovsky plays up with the meanings of the noun “mouth” and the verb “to fall”. This was made possible by the sound similarity of these words:

*Вон акула Каракула
Распахнула злую пасть.
Вы к акуле Каракуле
Не хотите ли попасть
Прямо в па-асть? («Бармалей»)*

At the reception of playing up the sound of the word, the poem “Turtle” was also built. Focusing the reader's attention on the word “turtle”, the author highlights it graphically and through the repetition of the same syllables “che”, “pa”:

*До болота идти далеко,
До болота идти нелегко.
«Вот камень лежит у дороги,
Присядем и вытянем ноги».
И на камень лягушки кладут узелок.
«Хорошо бы на камне прилечь на часок!»
Вдруг на ноги камень вскочил
И за ноги их ухватил.
И они закричали от страха:
«Это – ЧЕ!
Это – РЕ!
Это – ПАХА!
Это – ЧЕЧЕРЕ!
ПАПА!
ПАПАХА!» («Черепаха»)*

2. “On the contrary, different meanings should have a different form. One of the most common and never annoying types of language game is playing up the homonymy and polysemy of words in a phrase. On their basis, a pun appears” [9, 454].

A pun is a complex language formation in which a double dialectical connection is traced: between the three components of each part of a pun (semantic, phonetic, graphic) in their

unity and difference, on the one hand, and between the two parts of a pun in their unity and opposition, on the other hand [10].

In pun intended, the combination of two different meanings is surprising, expressed in the same or similar way. This is a funny abnormality. For example, in the poem K.I. Chukovsky "Hedgehogs Laugh" beats up the direct and figurative meanings of the word "pins": pins - 1. needles for sewing and pins. - 2. (figuratively) - needles of hedgehogs:

*У канавки
Две козявки
Продают ежам булавки.
А ежи-то хохотать!
Всё не могут перестать:
«Эх вы, глупые козявки!
Нам не надобны булавки:
Мы булавками сами утыканы» («Ежики смеются»)*

Or in the "Kraden Sun" the meanings of the verb "roar" are beaten - 1. to cry; 2. make roaring sounds:

*Он и плачет, Медведь, и ревёт,
Медвежат он из болота зовёт («Краденое солнце»)*

Typically, pun intended for comic playing up a particular situation. Kalambury K.I. Chukovsky built on different grounds. For example, a pun built on the consonance of words opposite in semantics: "She didn't love us, beat, she beat us ..." (Fedorino grief). Here the author plays with two meanings of the verb "beat" - 1. strike; 2. break up.

Another example is connected with the values of the root "chern-" in the composition of the same-root words "chernyi", "chernym-chno", "chernila", "chernomazyi":

*По Кавказу я скитался,
В Чёрном море искупался,
Море Чёрное – черно,
Всё чернилами полно!
Искупался я – и разом
Стал, как уголь, черномазым,
Так что даже на Луне
Позавидовали мне. («Приключения Бибигона»)*

3. "Even more "maximalist" is the presentation of the proportionality of the semantic and formal differences in the language: if two words are similar in sound, they must be similar in meaning. This builds, for example, the playful definition of the word "doctor" in Y. Knyazhnin's "Explanatory Dictionary" passage "Doctor - the enemy is often different from the word, only differs by changing the letter r to h" (it is hinted that, in essence, the doctor differs little from the enemy)" [11]. In the poem "Doctor" K.I. Chukovsky we find that the words "doctor" - "rook" (врач – грач) are played up:

*Лягушонок под тиною
Заболел скарлатиною.
Прилетел к нему грач,
Говорит: «Я врач!
Полезай ко мне в рот,
Всё сейчас же пройдёт!»
Ам! И съел. («Доктор»)*

On the contrary, if two words (or phrases) differ sharply in meaning, then they should be very different in formal composition.

Another manifestation of the discrepancy between form and content is the discrepancy between the meaning of the word and its internal form, for example:

“He is not an artist at all, he drew very well” [12].

“Speakers clearly feel that the correspondence between form and content is broken in phraseological units. Normally, when the value of the integer is equal to the sum of the values of its constituent words. Speakers never cease to amaze cases of deviation from this principle in idioms, formally it is a combination of several units, the value is one unit, and its value is not equal to the sum of the meanings of the words that constitute it. Not only the meanings of a word, but also a phraseological unit can be played up. Let us give an example of a pun built on the collision of the literal and figurative meanings of a phraseological unit:

Только раки – забияки не бояться бою-драки:

Хоть и пятятся назад, но усами шевелят

И кричат великану усатому: – Не кричи и не рычи,

Мы и сами усачи, можем мы и сами шевелить усами! («Тараканище»)

In the above fragment, the contrast of the figurative meaning of the phraseologism “sami s usami” (about an independent person with independent judgments), in which the word mustache has already lost its meaning, and the nominative use of the word mustache in combination with the words cancer, cockroach, ends. Another idiom from this fragment also receives the comic coloring: “Back up”. In the context of K.I. Chukovsky is confronted by the direct meaning of the phrase “back up” and phraseological.

1. “Sometimes the speaker is not limited to the role of criticism of the” weirdness “of the language, assumes (jokingly) the role of the peace officer and establishes a stricter correspondence of form and content” [9, 455].

Thus, we examined the concept of “language game” and came to the conclusion that, following by E.A. Zemsky, by a language game we shall mean non-normative, non-canonical use of language units used in the aesthetic function, as well as in order to attract the attention of the reader. For the work of K.I. Chukovsky is characterized by the use of a variety of language game techniques. These techniques will be discussed in detail below.

References

1. Vitgenshteyn L. Filosofskie issledovaniya // Novoe v zarubejnoj lingvistike. Vyip. XVI. – M.: Progress, 1985. – 504 s.
2. Zemskaya E. A., Kitaygorodskaya M.V., Rozanova H.N. YAzyikovaya igra // Russkaya razgovornaya rech. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Jest. – M.: Nauka: Flinta, 1983. – S. 172-214.
3. Bart R. Osnovy semiologii // Strukturalizm: «za» i «protiv». – M.: Progress, 1975. – 469 s
4. Grigorev V.P. Poetika slova. – M.: Nauka, 1979. – 244 s.
5. Serebrennikov B.A. Rol chelovecheskogo faktora v yazyike. – M.: Nauka, 1978.– 216 s.
6. Kasevich V.B. YAzyikovyye strukturyi yazyika i kognitivnaya deyatel'nost' // YAzyik i kognitivnaya deyatel'nost'. – M.: Nauka, 1989. – S. 8-18.
7. Ryjgov V.A. Osobennosti stereotipizatsii, soprovoddayushey sotsializatsiyu individa v ramkah opredelennoy natsionalno-kulturnoy obschnosti // YAzyikovoye soznanie: stereotipyi i tvorchestvo. – M.: Institut yazyikoznaniya, 1988. – S. 4-16.
8. Potebnya A.A. Psihologiya poeticheskogo i prozaicheskogo myishleniya // Slovo i mif. – M.: Pravda, 1989. – S. 201-235.
9. Sannikov V.Z. Russkiy yazyik v zerkale yazyikovoy igryi. – M.: YAzyiki slavyanskoy kulturyi, 2002. – 552 s.
10. Djanumov A.S. Kalambur i ego funktsionirovanie v dvuyazyichnoy situatsii. Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. – M.: Nauka, 1997. – 136 s.
11. Stennik YU.V. Russkaya satiricheskaya proza XVIII veka: Sbornik proizvedeniy. – L.: Leningradskiy universitet, 1986. – 448 s.
12. Chukovskiy K.I. Ot dvuh do pyati. Sobranie sochineniy v XV t. II tom, – M.: Terra – Kniznyiy klub, 2001. – 447 s.

Г.Е. Енсебай
*Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)*

ЕВРАЗИЙСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ПАВЛА ВАСИЛЬЕВА

Вопрос о евразийстве Павла Васильева не является новым. Тема Востока, образы и мотивы восточной культуры сопровождали поэта на протяжении всего творческого пути. Не случайно в литературных кругах Москвы его называли «русским азиатом», а сам поэт в раннем стихотворении «Рюрику Ивневу» скажет: «Я по душе киргиз с раскосыми глазами». В первую очередь Азия вошла в биографию поэта, а уже потом стала актом творчества. В дальнейшем Васильев все больше стремился к синтезу азиатской и русской культур.

Концепция Евразии органично укладывается в картину мира Васильева. Его поэзия сочетает в себе две культуры, два начала: Восток и Запад. Автора в равной степени интересовала судьба казахского народа и судьба отдельной человеческой личности (что наиболее ярко проявится в поэме «Соляной бунт»). С. Шевченко писал: «С ним в нашу поэзию пришла Азия, веселая и мужественная, звонкая и яркая, гостеприимная и жестокая. Васильев привел в русскую поэзию небывалый до него регион - казахско-казачьи степи, над которыми прочно висит казахстанское небо. Но не просто войти в горячий азиатский мир васильевской поэзии: нужно слиться с этим миром, который окружал поэта, нужно стать его частью» [1, 47].

Многие стихи и поэмы Васильева представляют своеобразную мастерскую освоения русским поэтом другой цивилизации, обладающей своим внутренним строем и отношением к жизни, принципиально иными, чем в европейской и русской культуре. Восточные образы и мотивы сопровождали создателя «Соляного бунта» на протяжении всего творчества - и в этом сказались переплетение многих стимулов - от общей ориентальной тенденции поэтов 1920-1930-х годов до обстоятельств личной биографии поэта. Причем этот интерес приобрел очертания, которые теперь принято называть онтологическими. Васильева начал интересовать тип культуры Востока и тип культуры России и в связи с этим - характер человека той и другой культуры. Вопрос этот имел совсем не отвлеченный и отнюдь не только эстетический смысл. Исследователь П.Д. Поминов писал: Васильев «обладал характерным свойством истинного таланта - восприимчивостью, отзывчивостью к другому народу и его культуре» [2, 62].

Можно сказать, что культурное пространство поэзии Васильева многослойно и организуется, во-первых, культурой Западной Сибири (провинция); во-вторых, влиянием казахской культуры (Восток). Все это дополняется воздействием культуры центра (Запад). Обращение к разным культурным пластам дает возможность их органического соединения и возникновения неповторимого «евразийского» поля. Закрепление этих результатов в поэзии Васильева создает сложную картину мира, возникает особое культурное пространство.

Концепция «евразийства» Васильева связана с такими понятиями, как этнос, этничность, этническое самосознание. Стало уже общим местом утверждение, что этническое сознание складывалось под влиянием общесоциальных и культурных факторов. В свою очередь, этническое сознание воздействовало на социальную среду посредством системы этнообусловленных ценностных ориентации. Многогранный и многослойный степной мир позволяет автору выстраивать внутренние и внешние составляющие казахской культуры. Субъективированной формой проявления этничности можно назвать этническое самосознание, которое в самом общем виде можно определить

как «чувство принадлежности к тому или иному этносу, выражающиеся в этническом самоопределении, т.е. в отнесении индивидом себя к данной этнической группе» [3, 461]. Иными словами, этническое самосознание - это восприятие этносом самих себя в антитезе «Мы – Они». Характерно, что в текстах Васильева острота данной оппозиции снимается. Для Васильева не вызывает сомнения принадлежность Сибири к казахской культуре. В стихотворении «К музе» (1930) поэт с Востока обращается к западу:

*Ты строй мне дом, но с окнами на запад.
Чтоб видно было море-океан,
Чтоб доносило ветром дальний запах
Матросских трубок, песни поморян.
Ты строй мне дом, но с окнами на запад,
Чтоб под окно к нам Индия пришла... [5, 34]*

Чутьем художника он понимал, что европейские рациональные формы опыты неспособны передать интуитивную культуру Востока. Не случайно в его произведениях широко использованы различные этнографические, фольклорные и мифологические материалы, связанные с бытом и культурой казахов.

В творчестве Васильева пейзаж степи – это символ простора и свободы. Воля, свобода – это главные качества, которые определяют менталитет казачества. Об этом поэт пишет в стихотворении «Песнь о хладнокровьи». Он говорит о «горечи степей», о «гривах ветреных песков» («Азиат»), о «сухом и желтом глянце» степи («Воспоминания путейца») и т.д. Некоторые строки стихов Васильева словно затвердевают, поражают неожиданной и дерзкой поэтической хваткой. Автор называет себя «степняком», подчеркивает свое родство со степным жителем: «Хоть волос русый у меня, Но мы с тобой во многом схожи» («Азиат»). Поэт говорит об отличии «степного, угрюмого кавалера» от столичных жителей, которые «чтут иной закон и счастье ловят не арканом».

В степи бывают драмы и даже трагедии. Об одной из таких трагедий Васильев рассказал в стихотворении «Джут». Джут - это страшная беда для казахского народа, потому что степь покрывается льдом, скотина не может достать травы и погибает. Уже в самом начале стихотворения поэт пишет о приближающейся беде:

*Первые наездники алтайских предгорий
На пегих, на карих, на гнедых лошадях
Весть принесли, что Большое горе
Наледью синей легло в степях.
И сразу топот табунный стих,
Качнулся тяжелый рев... [5, 56]*

Все пространство степи находится во власти джута. С пространством связан и мотив пути. Человек проходит через какие-то миры, наполненные добрыми и враждебными духами. Возможно, что в этом стихотворении мы встречаемся с отголосками древних представлений восточных народов о стихиях. Не случайно здесь упоминается шаман. Ведь шаман, входящий в транс («для тебя на кострах, старый джут, Спляшет самый лучший шаман»), видит себя в ином измерении, переносится в другой мир, где ему предстоит столкнуться с враждебными силами. Но ничто не помогает, никто не уходит от ярости джута, все гибнет на его пути: и люди, и животные.

В данном стихотворении джут выступает как символ зла и разрушения. Вокруг этого центрального образа группируются все остальные, ему подчинены и сопутствующие изобразительно-выразительные средства. О джуте сказано, что он властелин мира («в пустыне властвует джут»).

Причем это выражение неоднократно повторяется. Автор использует прием олицетворения, называя джута «старым», «хитрым», «сумасшедшим». Возможно, что это

стихотворение может быть прочитано и как аллегория на последствия коллективизации, приведшей к гибели сотен тысяч людей как в России, так и в Казахстане.

Образ степного края был бы неполон без Иртыша. Действие большинства стихотворений и поэм Васильева разворачивается на берегах Иртыша. По происхождению и содержанию данный образ тяготеет к представлению о великой реке. К Иртышу и казаки, и «киргизы» обращались в песнях и молитвах, прощались с ним, отправляясь в поход (в Западной Сибири была распространена песня «Прощай, батюшка-Иртыш...»). Образ этой реки присутствует в стихах и поэмах Васильева то как воспоминание, то как олицетворение вечно изменяющейся жизни, ее радостей и печалей. Можно назвать такие произведения, как «Письмо», «По Иртышу», «Водник», «Иртыш» и др. В последнем стихотворении автор пишет:

*Река просторной родины моей,
Просторная,
Иди под непогодой,
Теки, Иртыш, выплескивай язей -
Князь рыб и птиц, беглец зеленородый.* [5, 25]

Дважды повторенный эпитет «просторный» в сочетании с инверсией настраивают на восприятие реки величавой, вольной и независимой. Поэт может обратиться к реке как к другу: «Теки, Иртыш! Любуюсь, не дыша,

Одним тобой, красавец острокулый...». Судьба лирического героя стихотворения неразрывно слита с судьбой реки. Герой Васильева просит помощи у реки, ибо в старину считали, что река несет очищение, избавление от грехов. Иртыш для лирического героя – это река его родины, и поэт вспоминает те времена, когда иссякающая ныне река была полноводной, окруженной высоким камышом и осокой, щедрая на рыбу и дичь, полная тайн и загадок. Образ Иртыша связан с миром детства, с преданиями, сказками. Это символ богатства и пробуждения родного края. С Иртышом связаны и воспоминания о первой любви. Метафорический ряд: «позолоченный взгляд», «зноем зацелованные руки», «волос могучий пережат» вписывает героиню в то же степное и речное пространство.

Из сказанного можно сделать вывод о многозначности функции степи в васильевской поэзии, что было связано с национальной картиной мира, произрастало из восточной символики и мифологии.

Как видим, евразийство поэта зависит не столько от географии, сколько от духовной близости с казахским народом. Азия многолика, и той, которую изобразил Васильев, никто до него не открывал. У этого региона нет облика, пропущенного через восприятие европейца, облика, выработанного европейской культурой, благодаря чему сегодня легко представить мусульманскую Азию. Действительно, особенностью поэзии Васильева является устремленность многих его произведений на казахскоязычную традицию.

Можно сказать, что вместе с Васильевым к нам пришла «мужественная Азия», ее образы, традиции, нравы, характеры. В этой связи справедливо высказывание дочери поэта Н.П. Фурман-Васильевой, что главным в евразийстве Васильева является объединительная идея, «объединиться в одну семью, невзирая на различия национальных культур и религий» [4, 28].

Взаимодействие этнокультурных и этнопсихологических особенностей русского и казахского народов имеет универсальное значение, дает ключ к пониманию жизнеспособности национального самосознания, отражает многообразие жизни. Идея национальной ограниченности автор противопоставляет идею синтеза мышления разных народов.

Литература

1. Шевченко С. «Будет вам помилование, люди...» Повесть о Павле Васильеве / - Павлодар: НПФ «ЭКО», 1999. – 235 с.
2. Поминов П. «Родительница-степь» в судьбе и творчестве Павла Васильева // Васильевские чтения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. - Усть-Каменогорск: ВКГУ, 2002. - С.61-65.
3. Григорьева А. Д. Язык поэзии XIX-XX вв.: Фет. Современная лирика / -М.: Наука, 1985. - 231 с.
4. Фурман-Васильева, Н. П. Объединительная идея в творчестве Павла Васильева // Павел Васильев в контексте русской и мировой литературы. – Павлодар: НПФ «ЭКО», 2004. – С. 26-32.
5. Васильев П.Н.: Стихотворения и поэмы; предисловие, составление, подготовка текста С.А. Подделкова. – Уфа: Башкирстан, 1976.

Н.Н. Женис

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

Х.С. Мухамадиев

Satbayev university (Казахстан)

ПРИТЧЕВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В СТРУКТУРЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Б. КАНАПЬЯНОВА

Жизнь течёт как река, а лодочка в ней – притча

В книге «Притчетерапия, или книга смыслов о маркетинге» авторы в остроумной литературной форме делятся с читателем своим богатым опытом в области человеческих взаимоотношений в контексте жизни вообще. Книга начинается с «Предпритчия» и заканчивается «Послепритчием» [1]. Концепция «Притчетерапии» реализуется в 23 притчах, например, восьмая притча называется «Хуже некуда, когда лучше не бывает». Последняя глава «Притча притч» заканчивается авторским напутствием: «Смысл сами думайте. Или читайте дальше» [1, 195].

Не нужно обладать особыми лингвистическими способностями, чтобы понять смысл новых научных терминов: притчетерапия – это «лечение притчей», текстотерапия – «лечение текстом», сказкотерапия – это «лечение сказкой», игротерапия – это «лечение игрой». Все эти направления сегодня объединены в одно: арт-терапию, то есть «лечение искусством» или «лечение художественным творчеством». Главная мысль, что чтение – это творческий процесс, в арт-терапии является ключевой [2, 4].

По мнению русскоязычного поэта Б.Канапьянова, творчество и искусство оказывают благотворное воздействие на человека, так же как и природа. В соответствии с этим человек в своей жизни является наблюдателем, слушателем, зрителем, читателем и, наконец, пользователем. Почему же так происходит? Дело в том, что творчество и искусство обычно выходят за границы повседневности и обыденности. А когда человек прикасается к тому, что лежит за пределами привычного и знакомого, происходит значительное обогащение его личного опыта. И в этом особое место занимает такой вид речевой деятельности, как **чтение**.

О преимуществах этого рода речевой деятельности высказался выдающийся турецкий художник слова Назым Хикмет в притчевой миниатюре «Чтение»: «Чтение – это нечто объединяющее зрение, слух, чутьё и мышление» [3, 74].

То, что читатель хочет запомнить, необходимо, по мнению психологов, подвергнуть специальной мыслительной обработке, которая, как и всякая сложная деятельность имеет ряд операций. Начать можно с операции, называемой «смысловой

группировкой». То, что надо запомнить, разбивается на короткие порции, или микротемы. Иногда это у читателя происходит как бы само собой, но часто этот приём нужно применять сознательно. Со смысловой группировкой тесно связана другая, очень полезная при запоминании умственная операция – выделение смысловых опор, которые помогают запомнить материал. Внешне такие опоры напоминают найденные в самом тексте тезисы, иллюстрации в виде притч или пословичных инсценировок. Вот как описывают поиски таких опор испытуемые.

1. «Не сразу понимаешь текст. Чтобы лучше уяснить его, стараешься формулировать его в виде кратких положений. Это очень помогает запоминанию. Собственно, эти положения и приходится запоминать. Припомнить текст легко, если вспомнить какую-либо особенную фразу».

2. «Понимаешь, о чём читаешь, но, что именно сказано, приходится размышлять. Прочтёшь некоторую часть, чувствуешь, что о чём-то другом говорится, вернёшься к прочитанному, стараешься вдуматься в него. Поймёшь,крепишь в виде маленькой фразы, словно тезис краткий составишь, идёшь дальше. Они и служат хорошими путеводными огнями».

Путеводные огни запоминания светят и при смысловой группировке, когда читатель по-своему разбивает текст на части и потом составляет осмысленную мозаику. При разбивке текста нередко выделяются такие части (обычно это интертекстуальные вкрапления), которые являются разновидностью коммуникативной фиксации ценностно маркированных ситуаций. К ним относятся притчевые иллюстрации, пословичные инсценировки, легенды, афоризмы и вставные рассказы о заслуживающих внимания событиях.

О том, как *притча* может осветить судьбу человека и каковы яркие лингвостилистические особенности этого жанра, иллюстрируют притчи известного писателя современности Т.К. Зулфикарова, лауреата премии имени Л.Н. Толстого за книгу «Золотые притчи Ходжи Насреддина».

Притча: «*Детство, молодость, зрелость, старость, смерть*».

Дервиш сказал: - Детство – это песня, молодость – это поэма, зрелость – это трагедия, старость – это притча, смерть – это афоризм.

Дервиш сказал: - А вся жизнь – это многолетняя молитва [4, 13].

Притча: «*Роза*».

- Дервиш, какой цветок самый прекрасный на земле скоротечной нашей? Дервиш сказал улыбочиво: - Самый прекрасный цветок на земле – это гранатовая иль алмазная ширазская зимняя роза! Это царица цветов!

Дервиш сказал: - Лев – царь зверей... Роза – царица цветов... И многогривая голова льва похожа на обильнолепестковую главу ширазской золотистой розы! Да! А шипы розы – пламенные когти льва! Да!..

Роза – львица цветов, а лев – роза зверей [4, 13].

Чтение рассматривается как цивилизационная технология, а к миссии чтения относятся: формирование человека духовного, аналитическое чтение для образования, чтение как работа аналитика с информацией.

Технологически аналитическую работу с информацией предлагается рассматривать в виде следующих позиций: «поиск – отслеживание; отбор – селекция; обработка – выборка и систематизация; пакетирование – целевое распределение; введение в оборот – теоретическое и практическое использование». В итоге информация приобретает статус «знание». Только те сведения, которые стали знаниями, научно сверенными, математически просчитанными, получают гриф: «Материал для работы» [5, 139].

Говоря о чтении, следует учитывать, что обычно люди, начиная читать, не ставят перед собой никакой цели, не используют правила обработки текста. Поэтому многие, прочитав книгу, статью, не помнят их названия, автора, не могут выделить основные идеи автора, сжато изложить содержание прочитанного. Чтобы избежать подобного рода недочёты, нужно воспользоваться одним из важных приёмов аналитического чтения – использование различных программ чтения, т.е. алгоритмов чтения.

В процессе чтения происходит смысловое восприятие читателем информации (знаний, ценностей, норм), заключённой в тексте. Чтение – это активное взаимодействие между создателем текста и читателем. Режим чтения зависит от материала, который предстоит прочитать, и от цели чтения. В методике вдумчивого, замедленного чтения, используемого для формирования психологических механизмов понимания текста, выделяются три фазы процесса художественного восприятия: предкоммуникативная, коммуникативная и посткоммуникативная.

Функция первой – формирование художественно-психологической установки, как общей – ожидание радости общения с искусством, так и частной – подготовка к предстоящей встрече с конкретным произведением. Основная цель этой фазы сводится к созданию ситуации удивления, парадокса, поиска, желания задать вопросы и узнать что-то необычное и полезное для себя. Коммуникативная фаза – это непосредственный контакт с произведением искусства. Именно на этой фазе начинается читательский диалог с художественным текстом по схеме: автор (создаёт) – образ – читатель (воссоздаёт). Как видно, деятельность читателя носит творческий характер: в своём воображении читатель должен воссоздать художественный картину мира в собственной «редакции». В посткоммуникативной фазе идёт присвоение текста художественного произведения как лично значимой ценности, а сам текст становится материалом для анализа [6, 62].

Особенно интересной и захватывающей представляется ситуация, когда в поэтическом произведении автором использована притча, а её «присутствие» или осознаётся даже неподготовленным читателем, или внимательный читатель угадывает знакомую для себя притчу в авторском изложении. Притчевое прочтение субъектом-читателем производит, по теории М. Бахтина, встречу двух текстов – готового авторского и создаваемого реагирующего читательского текста. Двусубъектность текста предполагает безусловное наличие диалога и понимания. Это два основания методологической концепции М. Бахтина. Фундаментальным в концепции учёного является утверждение, что любой текст двусубъектен: к субъекту автора присоединяется субъект-слушатель или читатель. По сути, восприятие текста – это, как уже было выше отмечено, сотворчество двух авторов. По мысли М. Бахтина, второго автора исключить нельзя, поскольку текст не вещь, а второе сознание. Учёный подчёркивает: «Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [8, 301].

В задачу эксперимента входило: на основе контент-анализа определить, каким будет реагирующий текст и сознание второго субъекта-читателя, если он «увидит» в прочитанном художественном тексте знакомую для него притчу? Для этого студентам было предложено прочитать из сборника притчи, после их прочтения студенты должны были отметить для себя наиболее понравившиеся. Среди них были притчи «Сила согласия» и «Адам и Ева». Для анализа полученной информации после предкоммуникативной фазы чтения – знакомства с притчами, студенты в коммуникативной фазе прочитали поэтические произведения Б. Канапьянова, в которых были притчевые иллюстрации, соотносимые из сборника притч.

Первая притча: «Сила согласия» о двух подружках. Одна говорит: моя картина, вышитая шёлком, самая красивая; другая твердит: нет, моя картина, вышитая шёлком

самая красивая. Неожиданно они получают общий заказ от султана вышить шелками его портрет в срок всего за неделю. Подруги занервничали и пришли за советом к бабушке-мастерице. Мудрая женщина обещает им в помощь волшебные нити, если они будут делиться: *работу делают умением, трудность преодолевают согласием* [9, 160].

Налицо эффект притчетерапии о неизбежной совместной радости.

Притчевая иллюстрация предшествует поэтическому тексту:

АЛМА – ЯБЛОКО

Паденье яблока – полёт.

Жаль, вымирает наш апорт.

«Оно упало внезапно. Ветвь, облегчённо вздохнув листьями, приняла весенне положение. А яблоко катилось, подгоняемое движением горного ручья. У голубой ели ручей круто сворачивал влево. Здесь и попало оно на глаза ему и ей, двенадцатилетним подросткам из пионерского лагеря, расположенного в горах. – Моё! – рассмеялась она и, сверкнув коленками, побежала к ручью. – Нет, моё! – заспешил вслед за ней подрастающий акселерат. – Ваше, изрёк неизвестный старик и повернул ленивого ишака в сторону прохладного ущелья. – Наше?! – переглянулись они.

Слепое счастье бытия – Принимать дары природы.

Лежать у горного ручья В солнечных лучах погоды...» [10, 21].

Короткое предложение-восклицание «Наше?!» вселяет веру и надежду в то, что «яблоко – дар природы» объединит влюблённых подростков.

Эффект притчетерапии о силе согласия очевиден.

В следующей фазе студенты ознакомились со стихотворением рассматриваемого автора. В данном случае нами была задействована стратегия *направляемого чтения*, когда отдельные части поэтического текста последовательно прочитываются с остановками для обсуждения поставленных вопросов.

«Тебя звали Алма, тебя называл половиной зелёного города, имя твоё торопливой строкою кассира вписывалось в голубой бланк авиабилета, когда к тебе я спешил, ты шутила при встрече: - Парень, не так переводишь, меня звать – «Не бери». Имя моё, что плод, на который наложен запрет. НЕ так переводишь, парень, э, не так» [10, 30].

Эта поэтическая миниатюра, по своему содержанию соотносится с общеизвестной притчей. Вместо неё приведём словарную статью «Алма».

«Алма яблоко; яблоня, ср. *алма бет кыз* - румяная девушка (эпитет красавицы); соотв. Др. тюрк. Алма / алума/ алмула. Авторы «Казак тилинин кыскаша этимологиялык создиги» (Алматы, 1966) производят название фрукта от ал «алый» (ср. др.тюрк. ал «светло-красный, алый, ярко-красный»), тем самым значительно омолаживая данное наименование. Как известно, на природе плоды диких яблонь не бывают нежной светло-красной, алой окраски. Большинство сортов так называемой дички скорее зелёные или жёлтые, чем красные. Если связывать имя алма с *ал* - «светло-красный», то оно применимо лишь к позднему времени, когда трудами оседлых тюрков-землепашцев были выведены сорта крупных, вкусных, ярко расцвеченных видов (апорт). Отсюда загадка: *ари кызыл, ари татти, таткан жанды таныркатты – и красный, и вкусный – кто съел, тот очарован* (отгадка: алма - яблоко).

Между тем, по мнению специалистов-помологов, юго-восток Казахстана является вероятной родиной яблонь на свете, т.к. только здесь в Алатау сохранились крупные рощи яблоневых дичек. Понятно, что местные оседлые тюрки с незапамятных времен были знакомы с ними, ср. название древнего поселения Алмалу /Алмату (Яблонево), на месте которого сейчас стоит Алматы, южная столица Казахстана. Это означает, что имя *алма* едва ли может происходить от *ал* - «красный, алый», поскольку предки современных культурных яблок не имели такого цвета, к тому же они были (и есть) очень кислые,

почти несъедобные. Ср. др.тюрк. посл. *Родители кислые яблоки едят – у детей оскомины на зубах.*

С учётом вышеизложенного, логично предположить версию с *ал* – «брать, хватать» + афф. Запретит – *ма*) с первичным смыслом «не надо, не срывай»: не вкусное, кислое. Разумеется, похоже на народную этимологию, но как она перекликается с **ветхозаветным запретным плодом в Эдемском саду!** Произв.: *алмалы* – изобилующий яблоками» [11, 62].

Особенность текстотерапии состоит в том, что основная формула жизни в разные времена остаётся неизменной. В этом месте предлагается сделать паузу и свериться с текстом притчи.

Выбор стратегии чтения был определён типом текста: narrative – повествовательный текст, изложение или рассказ. Цель – изложение события, его фреймом будет *цель – действие – результат*. Основная цель поэтического изложения – вовлечь читателя, заставить его сопереживать. Фреймом рассказа, как правило, являются проблема и её решение. Наличие проблемы, возникшей в притче и в стихотворении, представляются поворотными пунктами в развитии событий и путей её решения, что отличает повествование притчи - narrative от рассказа - story и изложения – recount. Рассказ характеризуется широкой темой повествования, идеей (целью написания) с ответами на вопросы: «Зачем автор его написал? Что он этим хотел сказать? Каков характер конфликта между действующими лицами? Как автор решает возникшую проблему?».

Воспринимая притчевую иллюстрацию, читатель с определённой установкой и настроением размышляет: как будет преодолевать человек возникшие перед ним трудности?

В посткоммуникативной фазе художественный образ воссоздаётся «по ориентирам», заложенным в тексте, а это значит, что художественное прочтение невозможно без овладения специфической системой условностей языка искусства, обладающего терапевтическим свойством (вызывать удивление, восторг, радость от узнавания и находки).

Следовательно, эффект текстотерапии может проявляться в ходе формирования в психике читателя художественных ассоциаций.

Порой такие неожиданные ассоциации в творчестве Б. Канапьянова из «разных эпох вообще» складываются на основе опыта прочтения его поэтических текстов. В них притчевые иллюстрации объединяют narrative, используемые для концентрированного выражения ценностей национальной картины мира. «Эти единицы в структурном отношении представляют собой диалог или часть диалога, они семантически построены на фигуре контраста и часто выражают парадоксальное положение дел, а в прагматическом плане соответствуют разыгрыванию микроспектаклей, в которых действуют персонажи» [12, 50]. Очевидно, подобное воссоздание национальной картины мира в структуре русскоязычных текстов («Алма») является наглядным примером, иллюстрирующим транскультурное мировидение автора.

Литература

1. Жицкий С., Кужавский С. Притчетерапия, или книга смыслов о маркетинге». – М.: Гаятри, 2007. – 200 с. (НоуХау).
2. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся, играя / Изд. 2-е. Ростов-н/Д: Феникс, 2011. – 221с.
3. Назым Хикмет – Чтение // Собака лает – караван идёт. Прозаические миниатюры: притчи, иносказания, сказки, комментарии, размышления, беседы. – Пер. с тур. М.: «Наука», 1979. – с. 74. /134 с.
4. Зулфикаров Тимур. Золотые притчи дервиша. – Семей, Международный клуб Абая, 2004. – 230 с.

5. Шепель В.М. Профессия мыслитель: Креативное пособие по аналитике. – М.: ИТРК, 2016. – 496 с.
6. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения. – М.: Форум, 2013. – 368 с.
7. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках//Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. С. 297-325.
8. Лопатин А., Скребцова М. Притчи для детей и взрослых. Кн. 1. – М.: Амрита-Русь, 2008. – 208 с.
9. Канапьянов Б. Лирика. – Алматы: «Библиотека Олжаса», 2013. – 184 с.11.
10. Гинатуллин М.М. Мотивологический словарь казахского языка или тайны буквальных смыслов: научно-учебное издание. Алматы, 2017. – 544 с.
11. Карасик В.И. Пословичные инсценировки // Лингвистика начала 21 века. Серия «Концептуальный и лингвальный миры». Выпуск 7. – СПб., 2015. – 224 с.

А.В. Загуменнов
Вологодский областной центр
медицинской профилактики

ТЕЗИСЫ О СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ С СОЮЗОМ С ИРЕЧЬ В СВЕТЕ ИДЕЙ Н.И. ГАЙНУЛЛИНОЙ О СИНХРОННОМ И ДИАХРОННОМ АДРЕСАТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТИ...» И.М. КАТЫРЕВА- РОСТОВСКОГО ВО ВТОРОЙ РЕДАКЦИИ)

I. В своих трудах И.А. Бодуэн де Куртенэ отмечал, что «между языковыми индивидами и языковыми группами имеется непрерывность и смежность (соседство) <...> во времени, как непрерывность и последовательность поколений, связанная с преданием (с традицией) и с влиянием предков на потомков» [1, 76]. В лингвоперсонологическом [2; 3; 4] ключе эта проблема была осмыслена в диссертации Н.И. Гайнуллиной [5]. В её работе предполагалось, что эпистолярное наследие Петра I как языковой личности может иметь двух адресатов – «синхронного (все его корреспонденты) и диахронного (носителя современного русского языка, исследующего или просто читающего его письма)» [5, 16]. Сам коммуникативный акт мог быть представлен схемой (рис.1):

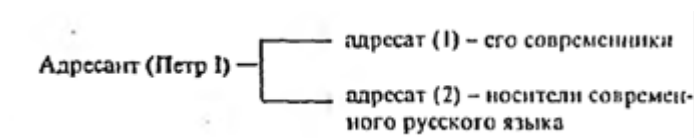


Рис. 1. Ретроспективно-синхронная (1) и диахронная (2) ситуация рецепции текста [5, 16]

Согласно концепции Н.И. Гайнуллиной, «первая ситуация, ретроспективно-синхронная, характеризует участников письменной коммуникации как таких, которые обладают общей апперцепционной базой на вербально-семантическом и грамматическом уровне» [5, 16-17], вторая – «диахронная – отражает такое соотношение между адресантом и адресатом (2), при котором апперцепционная база коммуникантов полностью не совпадает в силу временного разрыва» [5, 17-18]. В свете высказанных положений совершенно особый статус получают пояснительные отношения в синтаксисе.

II. Согласно точке зрения академической грамматики современного русского литературного языка, при обозначенной выше связи члены предложения распределяются на поясняемые (определяемые) и поясняющие (определяющие), функции которых «выражаются словопорядком: поясняющий член является вторым» [6, 174].

Относительная «простота» в характеристике данных конструкций скрывает значительный пласт нерешенных вопросов, как теории, так и практики. По утверждению А.Ф. Прияткиной, «...природа пояснительных отношений настолько своеобразна, что не укладывается четко ни в одно из двух основных понятий - сочинение или подчинение. Но и выделение пояснения в особый тип синтаксической связи, стоящий вне сочинения и подчинения, не имеет достаточного теоретического основания» [7, 64]. Указанный автор осуществляет собственный поиск последних и выделяет три типа пояснения, к которому также относятся предложения с союзом *сиречь*. Указанные конструкции извлечены нами из текста первой трети XVII столетия. В этом документе эпохи князь И.М. Катырев-Ростовский описывает события Смутного времени, однако его нарратив прерывается следующими типами пояснения.

1. Разъяснение «того, что с точки зрения говорящего требует объяснения («пояснение» в буквальном смысле слова)» [7, 64]. К этому типу относятся контексты: «краника, *сирѣчь* лѣтописецъ...» [8, 626], «И тако съ начальнымъ властелиномъ Полсково воинства, *сирѣчь* зъ гетманомъ, утвердишася мирнымъ поставленіемъ, яко быти имъ уже мирнымъ...» [8, 686].

2. Субъективная «(идущая от говорящего) интерпретация того или иного факта, явления; определение его значимости, оценка, выявление скрытого содержания. <...> иногда можно заменить выражением а это значит или в смысле» [7, 64]. К этому типу относятся контексты: «Той же царь Борисъ вознесся мыслію и помрачнел умомъ, отложше велемудренный и многоразсудный свой разумъ, и воспріемлетъ горделивое безумие, *сирѣчь* ненависть и проклятое дменіе...» [8, 636], «Отъ сего же Поляцы ужасни быша зѣло, и пребывающе въ заключеніи вратъ, *сирѣчь* во осадѣ и на конѣхъ своихъ не творять къ тому ополченія...» [8, 697]; «Въ то же время мужъ нѣкій въ Нижнемъ Новѣградѣ убогою куплею питался, *сирѣчь* продавецъ мясу и рыбѣ въ требованіе людемъ, имя ему Козма...» [8, 699].

3. «Конкретизация» [7, 64]: «яко послѣдняя недѣля Великого поста переходитъ, въ ней же воспоминаются Христа Бога нашего спасенныя страсти,—посреди тоя послѣднія седмицы, *сирѣчь* во вторникъ» [8, 692].

Из представленного материала становится очевидным, что уже к первой трети XVII века в русском языке оформлены все выделенные А.Ф. Прияткиной типы собственно пояснения.

III. Метаоснования примененной выше классификации синтаксических конструкций с союзом *сиречь* в определенной степени указывают на герменевтический потенциал данных предложений. Разъяснение, субъективная интерпретация, конкретизация могут выступать вариантами *толкования*, в основе которого осознание потенциальной сложности содержания, заключенного в некоторой знаковой последовательности. Для синхронного адресата (или, что будет вернее, синхронного субъект-субъектного взаимодействия) создателем сочинения очерчиваются пределы возможного понимания, границы проекции текста [9]. Единство апперцепционной базы коммуникантов выступает реализацией живых смыслов в лингвокультуре. Для диахронного адресата (диахронного субъект-субъектного взаимодействия) проекция текста реконструируется, исходя из поясняющего члена предложения, поскольку поясняемый может рассматриваться как троп. Разница в апперцепционной базе коммуникантов выводит на ведущий план реконструкцию (а вместе с ней и интерпретацию) дошедших компонентов некогда «полнокровных» смысловых связей в лингвокультуре. Вследствие этого именно в последнем случае предложения с союзом *сиречь* оказываются средством доступа к ментальному пространству этноса, переходя из

разряда системно-языковых единиц в статус сигнальных элементов для лингвоперсонологического моделирования.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т.2. – Москва : Изд. АН СССР, 1963. – 392 с.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: работы разных лет. Т.2. – Тверь : Твер. гос. Ун-т, 2009. – 156 с.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Иванцова, Е. В. Лингвоперсонология : основы теории языковой личности. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2010. – 158 с.
5. Гайнуллина, Н. И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01. – Алматы, 1996. – 54 с.
6. Русская грамматика. Т.2: Синтаксис. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
7. Прияткина, А. Ф. Русский язык : синтаксис осложненного предложения. – Москва : Высш. шк., 1990. – 175 с.
8. Русская историческая библиотека / издаваемая Археографической комиссией Т. 13: Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени. - Санкт-Петербург : [б. и.], 1891. – 982 стлб.
9. Рафикова, Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста. – Тверь , 1999. – 146, [1] с.

Д.С. Ибраева

*Казахского национального университета
имени аль-Фараби (Казахстан)*

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АВТОБИОГРАФИИ В ЛИТЕРАТУРЕ

Современные ученые считают, что автобиография своими корнями уходит в античные времена и эпоху Возрождения, а истоком русской автобиографической прозы признают «Житие» протопопа Аввакума. Но, несмотря на свою многовековую историю, научное изучение автобиографии началось сравнительно недавно, так как почти все это время она числилась вне литературы. Только в первой половине XX века критика стала задумываться об отдельных образцах жанра, а в 1975 г. вышло «Автобиографическое соглашение» Лежёна, установившее существование особого искусства автобиографического жанра. За время своего существования автобиография породила несколько родственных модификаций: дневники, записки, исповеди, воспоминания, мемуары.

Так как все эти смежные формы объединяет автобиографическое начало, зачастую границы между ними оказываются условными и подвижными, вследствие чего бывает сложно провести между ними разделительную линию. Этим, вероятно, объясняется и тот факт, что в рамках одного и того же справочного издания одни и те же произведения упоминаются в словарных статьях, посвященных различным жанровым вариациям. Но в то же время каждый автобиографический жанр обладает своей доминантой. Так, например, в литературном энциклопедическом словаре подчеркивается, что в автобиографии «автор сосредоточен на становлении истории своей души в ее взаимоотношениях с миром, тогда как автора мемуаров интересует прежде всего сам этот мир, люди, которых он встречал, события, которые наблюдал и в которых участвовал» [1, 12]. Если автобиографии «пишутся, как правило, в зрелые годы, когда большая часть

жизненного пути уже позади» и им свойственно «стремление осмыслить прожитую жизнь как целое, придать эмпирическому существованию оформленность и связность», то для дневника «не характерен разрыв между временем написания и временем, о котором пишут; отсутствие этого временного интервала препятствует взгляду на собственную жизнь как на единое целое» [1, 12]. В свою очередь исповедь от автобиографии отличает «большая степень откровенности, искренности и доверия к читателю» [2, 196].

Но и автобиография сама по себе тоже неоднородна. Г.И. Романова различает использование данного понятия в узком и широком смыслах: в первом значении это «документ, в котором пишущий отмечает наиболее значительные вехи своей жизни» [2, 195], а во втором – «произведение, основное содержание которого составляет изображение процесса духовно-нравственного развития личности автора, основанного на осмыслении прошлого с точки зрения опытного, зрелого человека, умудренного жизнью» [2: 196]. Литературный энциклопедический словарь тоже предупреждает, что не следует смешивать литературную автобиографию с автобиографией информационной, сводящейся к «краткому («анкетному») изложению событий собственной жизни» [1, 12]. Самый авторитетный из современных отечественных исследователей автобиографических произведений Н.А. Николина отмечает, что «развитие жанра, его взаимодействие с воспоминаниями и мемуарами, наконец, проникновение этой жанровой формы в художественную литературу привели к возникновению разветвленной внутрижанровой системы», и выявляет четыре разновидности: «1) собственно автобиографии – документальные тексты, представляющие собой краткие и формализованные жизнеописания и относящиеся к официально-деловому стилю; 2) автобиографические тексты, включающие одновременно развернутые воспоминания о прошлом, связанных с ним реалиях, лицах и т.п., написанные без установки на эстетическое воздействие (автобиографии и воспоминания исторических деятелей, писателей); 3) автобиографии и воспоминания, тяготеющие к беллетризованной форме (содержащие, например, образные характеристики описываемых реалий); 4) художественные произведения, использующие жанровую форму автобиографии и опирающиеся на реальные факты жизни автора)» [3, 12].

Из представленных разновидностей выделим последний тип – художественную автобиографию – и, исходя из существующей научной литературы, попытаемся определить круг его специфических формально-содержательных признаков. Ф. Лежён указывает на следующие характерные особенности данного жанра: повествование о частной жизни создателя книги, прозаическую форму, ретроспективность изображения, преимущественно хронологическую последовательность изложения [4, 10]. «Автобиография – жанр адресованный» [3, 54], хотя не всегда адресат в тексте оказывается проявленным, но адресант выражен всегда, и основное языковое средство, указывающее на него в автобиографии, – местоимение «я» [5, 100].

Одним из характерных признаков автобиографического текста В. Маркович отмечает то обстоятельство, что «автор здесь предельно близок к герою, и они как бы могут поменяться местами» [6, 159]. Однако в художественной автобиографии границы между ними оказываются достаточно размытыми, и эту черту Л.И. Бронская выделяет как «важную особенность» жанра [7, 14], и далее со ссылкой на М.М. Бахтина она подчеркивает, что «автобиографический герой все же не тождествен автору художественной автобиографии» [7, 15]. Этот же исследователь уникальность литературной автобиографии находит в объективной обусловленности содержания: «Подобно художнику, пишущему автопортрет, «автобиограф» создает лишь модель уже существующего в природе объекта, рефлегирует, отражает объективную реальность» [7, 12]. Т.е. автору не приходится выдумывать какой-то особый сюжет для своего

произведения, он следует той жизненной фабуле, которая сложилась сама по себе: «Жизнь писателя становится протосюжетом, а его личность (внутренний мир, особенности поведения) прототипом главного героя» [2, 196].

Л. Гинзбург отметила, что «автор произведений мемуарного и автобиографического жанра всегда является своего рода положительным героем» [8, 202]. Как бы подхватывая и развивая эту мысль, А. Михайлов продолжает: «Этот жанр более, чем другие, провоцирует на субъективность оценок и самооценок. Ведь не зря говорят, что автор в мемуарах обычно не бесстрастен в отношении к себе и своему окружению» [9, 201]. Существующая биографическая связь между героем и автором порой провоцирует последнего к определенной идеализации своего литературного «автопортрета». Н.А. Николина подчеркивает, что объектом рефлексии и оценки обычно служит не только сам повествователь, но и описываемые или изображаемые им лица, и, таким образом, «саморефлексия и самоанализ сочетаются с оценочными характеристиками других» [3, 38]. В автобиографическом произведении устанавливаются два временных плана: план настоящего повествователя, создающего текст, и план его прошлого, о котором он вспоминает. Былое как бы оживает в памяти, в результате прошлое «я» человека созерцается его нынешним «я». Вследствие этого текст автобиографического произведения строится как «объединение двух точек зрения – бывшего «я» и нынешнего «я» [3, 40]. Известно, что для мемуарных текстов характерна установка на достоверность. По-иному обстоит дело в художественной автобиографии. Литературный энциклопедический словарь указывает, что здесь автор «нередко прибегает к вымыслу, он «дописывает» и «переписывает» свою жизнь, делая ее логичнее, целенаправленнее» [1, 12]. В.Е. Хализев также отмечает: «Обращаясь к «персональной» тематике, авторы нередко создают своего рода личные мифы». Исследователь подчеркивает, что такая произвольная обработка собственного жизненного материала наиболее характерна для литературы XX века, особенно – для символистского искусства [10, 50]. Еще более радикально на эту тему высказался Дафни Бодуэн: «Писательская автобиография – заведомый миф» [4, 110]. Также автобиографии присущи «открытость финала и незамкнутость жизнеописания» [3, 276].

Исследователи, рассматривая автомодификацию творческой биографии, отмечают, что художественная литература в наибольшей степени отвечает требованиям, предъявляемым к креативному общению, и начинается это общение с личности самого автора. Очень часто можно заметить, что биография писателя подвергается креативной модификации: «Креативный текст всегда нацелен на воспринимающее сознание адресата, на творческую кооперацию с ним. Запускается процесс ее семиотического «наполнения», в результате чего возникает биографический миф, призванный обозначить читателю не просто жизненную траекторию автора, но и его сверхзадачу в литературе [11, 212].

Подводя итоги обзора литературы, мы можем представить в систематизированном виде двенадцать основных характерных признаков художественной автобиографии:

- повествование о частной жизни создателя книги;
- прозаическая форма воплощения;
- ретроспективность изображения;
- преимущественно хронологическая последовательность изложения;
- повествование от первого лица;
- жизнь повествователя выступает протосюжетом, а его личность – прототипом главного героя;
- близость, но не тождественность автора и героя;
- герой, как правило, положительный, в некоторых случаях даже идеализированный;

– сочетание саморефлексии и самоанализа с оценочными характеристиками других персонажей;

– наличие принципа «двойного зрения», двух точек зрения: бывшего «я» и нынешнего «я»;

– возможность вымысла, создания автомифологии;

– открытость финала, незамкнутость жизнеописания.

Литература

1. Литературный энциклопедический словарь. – М.: Сов.я энциклопедия, 1987. – 752 с.
2. Романова Г. Автобиографические жанры // Литературная учеба. 2003. № 6. С. 195-199.
3. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 424 с.
4. Лежен Ф. Автобиография во Франции. – М., 1998.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1596 ст.
6. Маркович В.М. Автор и герой в романах Лермонтова и Пастернака // Автор и текст: сб. ст. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. Вып. 2. С. 150-178.
7. Бронская Л.И. Концепция личности в автобиографической прозе русского зарубежья первой половины XX в. (И.С. Шмелев, Б.К. Зайцев, М.А. Осоргин). Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. 120 с.
8. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. – Л., 1977. – 443 с.
9. Михайлов А. Страницы жизни // Октябрь. 1981. № 10. С. 196-201.
10. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высш. шк., 1999. – 398 с.
11. Джолдасбекова Б.У. Русская литература Казахстана. Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 358 с.

А.К. Қалниязова

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық
Педагогикалық университеті (Қазақстан)*

ЖЫРАУЛАР ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ МӘТІНДІК ОЙ КӨРІНІСІ

Қазақ поэзиясында жыраулар жыр толғаулары мазмұндылығымен, поэтикалық тіл ерекшелігімен, құндылығымен ерекшеленеді. Жыраулардың поэзиясы – даналыққа, кеменгерлікке толы, ел жүгін көтере алатын өткір тілді жыр-толғаулар. Жыраулар ешкімнен қаймықпай, шындықты бетке айтады, ел азаматтарына, хан-сұлтандарына қиындықтан, тығырықтан шығар жолды нұсқайды. Әрбір жыр-толғаулары мәнерлілігімен, көрегендігімен, поэтикалық күші басымдығымен, тұжырымды алмас қылыштай өткірлігімен ел жадында сақталып отырған. Елдің алдында айтқан жыр-толғауларынан ұлттық рухты, елжандылықты, даналықты, қайсарлықты, рухани сананы көреміз. Жыраулардың рухты жан екендіктерін қай кезеңде болмасын қазақ елі, жері үшін келелі сөзімен де, ісімен де дәлелдей алғандықтарынан көреміз. Дәлелдеп қана қоймай, болашағын болжап, қазақ халқының жағдайын жақсарту жолында ұтымды идеяларын айта білді. Жыраулар поэзиясының XV-XVIII ғасырда кең қанат жайып дамуы, ерекше көрініс табуы қазақ хандығы құрылуымен байланысты болды. Осы кезеңде жыраулар өз елінің, жерінің тағдырына, бүгінгі мен болашағына алаңдап, ойларын, пікірлерін ашық айтты, кеңінен жырлады. Елдің болашағын ойлап, қалайда ел, халық жағдайын жақсартуда өз болжамдарын бере білді. XV-XVIII ғасырда жыраулардың тайсалмай халық алдына шығуы, жыр-толғауларының салмақтана түсуіне себеп болған жағдайлар:

- елдің және ханның алдында еркін, әрі ашық айтуына еркіндік берілуі;
- ел тағдырына бей жай қарамауы;
- ел болашағы туралы болжамдарын айта білуі;

- елдің мақсат-мұратын еркін жырлай алуы;
- сонымен қатар, қазақ хандығының құрылуы – елдің көзі ашылуымен байланысты болды.

Ғалым З.Ахметов «Көркем ұғым-түсініктердің, бейнелі сөз үлгілерінің қалыптасу, орнығуы, әрине, халықтың тарихымен, өмір-тұрмысымен тығыз байланысты болады. Әрқайсысының мазмұны, көркемдік мәні халықтың қоғамдық өміріндегі қандай да бір нақтылы жайларды танытарлық сипат алады» [1.39 б.], - деуінен жыраулар поэзиясы (жыр-толғауы) белгілі бір ойды білдіретін және нақты жағдайдан хабардар ететін мәтін болып табылады.

Жыраулар шығармаларынан біз, жырау - айтушы рөлінде ғана емес, үшінші адам ретінде (ол) елге де, жырауға да дем беруші ретінде көрінетінін байқаймыз. Ал хан, қолбасшы, ру басы және халық – тыңдаушы болып табылады. Сонда жыраулардың жыр-толғауларына терең үңілетін болсақ, диалог – үш адам арасында жүретінін көреміз: айтушы, тыңдаушы, үшінші- адам немесе халық, т.б. Жалпы алғанда жыраулар поэзиясынан айтушы мен тыңдаушының арасындағы қарым-қатынастан ұлқыздарымыздың, ер азаматтарымыздың ұлттық болмысымызды танытатын ежелден өр, қайсар мінезді ізбасары болғанымыз айдан анық көрінеді. Жыраулардың әр жыр-толғауларында толық ой айтылады. Ой жеке бір адамға немесе жалпыға арналуы мүмкін. Ойда жыраудың сол кезде айтылған кездегі көңіл күйі, жағдайы, арнаушыға деген көзқарасы ашық көрсетіледі. Яғни, ой – толық бір мәтін болып келеді. Жырау ойын ашық немесе астарлы жеткізеді. Жыраудың берген ойы – тұтас мәтін болады. И. Р. Гальперин «Мәтін – аяқталған, объективтелген жазба құжат ретінде, бірқатар ерекше бірліктері мен атауы бар, түрлі лексикалық, грамматикалық, логикалық, стилистикалық байланыстармен біріктірілген, белгілі бір мақсат пен прагматикалық бағыты бар сөйлеу шығармашылығының туындысы», - деп мәтін көрінісін сипаттап көрсетіп береді [2, 17]. Мәтін бірнеше сөйлемдер тізбегінен құралып, күрделі аяқталған ойды білдіреді. Ал бір ғана айтылыстардан тұратын сөйлеу туындылары – мәтіннің ерекше түрі ретінде танылады. Мәтін – аяқталған толық мазмұнды білдіретін қарым-қатынастың, әсер етудің ерекше бірлігі. Ол хабарды сақтаушы және жеткізуші болып саналады [3, 14]. Сөйлеудің көрінісі ретінде мәтін бірнеше белгілерден құралатынын ғалым М.К.Ахметова талдап көрсетеді [3, 14-15]:

1. Өзара ұйымдасқан тілдік бірліктердің жиынтығынан тұрады;
2. Қоршаған болмыс туралы аяқталған хабарды білдіреді;
3. Мәтін адресант пен адресаттың арасындағы қатысымды жүзеге асырады;
4. Байласым және тұтасым сипатын иеленеді;
5. Тақырыбы және аяқталу шегі болады

М.К.Ахметованың талдауы негізінде жыраулардың жыр-толғауларынан сөйлеудың сыртқа шыққан көрінісі – «ой – мәтін» ретінде қарастыратын болсақ, (жыр-толғау, арнау, жоқтау, мадақтау, т.б.) төмендегіше жіктемені көрсетуге болады:

- 1) жыр-толғау мәтіні - автор бермек болған ойынан көркем тілдік бірліктері бар жиынтықтан тұруы;
- 2) жыр-толғау мәтіні – автор ойының толық берілуі;
- 3) жыр-толғау мәтіні – автордың өзіндік көзқарасы мен бағалауынан тұруы;
- 4) жыр-толғау мәтіні – автор ойының тұтасымдық пен үйлесімдікке толы ойда берілуі;
- 5) жыр-толғау мәтіні – автордың бермек болған ойынан прагматикалық ұстанымы, прагматикалық бояуы, реңкі күшті тіл құралдарымен берілуі. Аталған жіктеме бойынша жыраулардың жырларынан, толғауларынан, арнауларынан, т.б. әр кезеңге тән

ерекшеліктері барын бірден аңғару қиын емес. Жалпы сөз шеберлері, ел арасындағы ірі тұлғалар болып саналатын тұлғалар-жыраулардың жырларында, толғауларында белгілі бір мәтіндік ой бар, әрі айтушының өзіндік көзқарасы бар, әрі прагматикалық әсері күшті сөз саптауларын көреміз. Мысалы, Асан қайғының жырларын алатын болсақ[4, 14]:

*Еділ бол да, Жайық бол,
Ешкімменен ұрысна,
Жолдасыңа жау тисе,
Жаныңды аяп тұрысна... , - дей келе,
Ақың болса біреуде,
Айыбын тап та ала бер,
Ерегісіп ұрысна...
Көшетұғын сай үшін,
Желке терің құрысып,*

Әркімменен **ұрысна**–деген жыр жолдарында тыңдаушыға ел үшін жаныңды аяма, елмен бірге бол деп, бірақ болмашы нәрсе үшін де «ұрысна» деп кеңес береді. Ал жыр соңында:

*Ашу- дұспан, артынан
Түсіп кетсең қайтесің*

Түбі терең қуысқа!... – деп қандай жағдай болмасын, жағдай тезіне ақылмен қара, ашудың түбі өкінішті болмасын деп ескерту жасайды. Асан қайғының әр жырында белгілі мәтіндік ой бар. Берілген ойдан айтушының көзқарасын, ұстанымын біле түсеміз.

Қазтуған жырауда:

*Арғымақтың баласы,
Арыған сайын тың жортар,*

Арқа мен қосым қалар деп, - деуінде арғымақ аттың тұқымы ерекше қасиеттерге ие екенін айтады, сонымен қатар,

*Азамат ердің баласы,
Жабыққанын білдірмес*

Жамандар мазақ қылар деп! – Асан жырау нағыз ердің ұлы қиыншылыққа төзімділігін, шыдамдылығын көрсету қажеттігін айтады. Бір жырдан бір мәтіндік ой, толық ойды байқаймыз.

Шалкиіз жыраудың «Би Темірге бірінші толғауында»:

*Аспанды бұлт құрсайды –
Күн жауарға ұқсайды,
Көлдерде қулар шулайды –
Көкшілден ол айуан*

Соққы жегенге ұқсайды... – деген бастамасынан-ақ Би Темірге ерекше ескертуі, берер ақыл-кеңесі барын білдіреді.

*Алдаспаным өзіңсің!
Білерді білмес не демес,
Сұлтан ием, сен менің*

Бармай тапқан қағбамсың! – деп Шалкиіз жырау мадақ сөзін айтуды да ұмытпайды, бірақ мадақтауының астарынан өкпесі бары да көрінеді.

*Жақсыңнан мені кем көрдің,
Жаманыңмен тең көрдің
Жақсыңнан мені кем көрсең,
Жаманыңмен тең көрсең,
Сен есенде, мен сауда (тірімде)
Ырысымды сындайын,*

Сегіз қиыр шартараптан іздермін! – жырау ренішін баса айтқанмен, тағы өзінің келелі кеңесін ұсынады:

*Жауға кисең берен ки,
Егеулеген болат өте алмас,
Есендікте малыңды бер де батыр жый.
Басыңа қыстау іс түссе,
Дұспанның қолы жете алмас....
Саған – дұспан, маған – жау,
Керекті күні алдыңда*

Газизлеген сұлтан жаным аяман! – деп қандай да бір қиын-қыстау кезеңдерді бастан өткерсе де, өкпе-реніші бар болса да, бәрібір де сұлтаны үшін жанын аямайтынын айтады. Толғауда биге айтпақшы болған ойынан «мәтіндік бір ой» айтпақшы болғанын көруге болады.

Немесе Шалкиіз жыраудың:

*Жайыңды білген қарындас
Ол қарындас һәм жолдас,
Жайыңды білмес қарындас*

Өзі дұспан, өзі қас.... – деген жыр жолдарынан бір туған, ағайындар арасындағы қарым-қатынасқа тоқталады.

*Құлан, бұлан баласы,
Екі енені тел емген
Бұзылмайды жас тұлпардың саурысы...
Белбуардан саз кешсең,
Тобығыңнан келтірмес*

Қамалаған қалың туған арқасы! – деп ағайын-туыс арасы қиындықты білдіртпейтінін, бар қауіп-қатерден сақтайтынын айтады.

«Мәтін деп сөйлеуші мақсатына сай аяқталған ойды білдіретін бір немесе бірнеше сөйлемдер тізбегін айтады... Ал сөйлеу бірлігі ретінде мәтін сөйлесіммен салыстырғанда бүтіндік сипатқа ие. Ол ортақ мақсаттағы бірнеше сөйлесім тізбегі болуы мүмкін [5, 158]», - деп ғалым З.Ерназарова мәтіннің бүтіндік сипатқа ие екендігін айтып өтеді. М.Ахметова да «Ауызша сөйленген сөз болсын, не хатқа түскен туынды болсын бәрі мәтін болады. Ауызша сөйленген сөзден бастап, ұлттық әдеби тіліміздің бірден-бір көрсеткіші болып саналатын көркем әдебиет шығармалары да мәтін ретінде танылады», - деп ойын нақтылайды. жыраулар арнау, жыр, толғаулары көркем әдебиет туындысы болып саналады. Яғни жыраулар арнау, жыр, толғауларында белгілі бір хабарды жеткізбекші, әрі ұсынбақшы болады. Сонымен бірге жырау халыққа, өзінен (жыраудан) әлеуметтік дәрежесі жоғары хан-сұлтандарға қалайда өтімді, өткір, мағыналы, дана сөздерін айтады.

Жиёмбет жырауды алатын болсақ:

*Еңсегей бойлы Ер Есім,
Есім, сені есірткен*

Есіл де менім кеңесім...- деп тарихи тұлға – Есім ханға ескертпе сөзін айтып бастайды.

*Мен жоқ болсам, Есім хан,
Ит түрткіні көресің,
Жиёмбет қайда дегенде,*

Не деп жауап бересің?.... – дей келе Жиёмбет жырау өзінің ел басқарушы би, әскербасы болғандығын тілге тиек етеді:

*Менім ерлігімді сұрасаң,
Жолбарыс пен аюдай,*

**Өрлігімді сұрасаң,
Жылқыдағы асау тайыңдай,
Зорлығымды сұрасаң,
Бекіре мен жайындай,
Періктігімді (беріктігімді) сұрасаң,**

Қарағай менен қайыңдай... – деуінен жыраудың ел алдындағы беделі зор болғанын жырау ретінде ғана емес, ел басқарудағы адал ісі, басқарушылық қасиеті, ерен күшке ие батырлығын, қолбасы болғандығын осы аталған жырда анық байқалады. Және де Ақтамберді жырау ауқатты отбасында дүниеге келгенмен де, жастайынан ақыл-айлалы, нағыз ерлік иесі, батыр және шабытты сөзі бар ақындығымен танылады. Ақтамбердінің атақты батыр және Орта жүздің рубасы ақсақалы дәрежесінде болғанын білеміз. Ақтамберді батыр жырау халық арасына белсенді ісімен, жалынды жырымен, жоңғарларға қарсы шайқасқан ерлігімен танылды. Ақтамберді жыраудың:

*Салпаң да салпаң жортармын,
Сары азбанға қосымды артармын,
Торлаусыз өскен құланмын,
Мезгілсіз жусап өрермін,*

Байраққа біткен құрақпын,...— деген жолдардан батырдың күні-түні шапқыншылықта жүргенін біле түсеміз.

*Қарағайға қарсы біткен бұтақып,
Балталасаң да айрылман,
Сыртым құрыш, жүзім болат,*

Тасқа да салсаң майрылман! —деп батыр-жырау қандай да бір қиындықта, жаугершілік, шапқыншылықта қолды бастап алда жүретін хас батыр сипатында көреміз.

Қай жырауды алсақ та әрбір жырларынан, толғауларынан мағыналық құрылымы бар, айтушының өзіндік көзқарасымен, поэтикалық тілдік құралдарымен ерекшеленетіндігін, сондай-ақ белгілі бір «мәтіндік ой» сыртқа шыққан көрінісі нақ немесе астарлы түрде жеткізгендігін назарға алуымыз керек. Жыраулар поэзиясы сол уақыттағы тарихи кезеңіне, жағдай ретіне, ел басындағы күн (ауыр, қиыншылық, жаугершілік) салмағы байланысына қарай мәтін ерекшелігін аңғаруға болады.

Ғалым профессор Н.И.Гайнуллин сөйлесімнің дискурстық әрекеті ауызша сөйлесімде немесе жазбаша мәтінде арнайы тілдік бірлік ретінде болатынын айтып өтеді. Ауызша сөйлесімде немесе жазбаша мәтінде: *сөйлесім қызметі нақты әрекетте көрініс табуы; тұлғаның психологиялық жай-күйінде көрініс табуы; ұлттық болмыс бастамасы ретінде этностың ерекшелігін көрсететін тілдік құралдардың жарыққа шығуы* филологиялық феномен [6, 39] ретінде қарастырылады. Сонда жыраулардың халық арасында ауызша таралып кеткен жырларынан айтушының психологиялық хал-ахуалын, сөйлесімнің нақты әрекет үстінде болып жатқандығынан хабардар етіп қана қоймай, қазақ халқына тән ұлттық ерекшелігімізді көрсететін «мәтіндік ойы» бар күрделі ой көрінісі болып табылады.

Қай уақытта да жыраулардың дара өзіндік орны бар. Жыраулар ел, хан-сұлтандар алдында беделі жоғары тұлға иелері болып саналады. Жыраулар поэзиясы – өзінің тақырыбы жағынан ауқымдылығымен, тілі жағынан мазмұндылығымен, халыққа, т.б. күрделі мәселелерге толы, өзіндік әсерлілігімен, тереңдігімен, тұжырымды да мағыналы, табиғаты өзгеше жыр-толғаулар. Сондықтан жыраулар поэзиясын қай қырынан талдасақ та тілдік ерекшеліктері шексіздігіне үңіле түсеміз. Жыраулардың тілдік ерекшеліктері мінсіз, орынды, бейнелі жұмсалыуымен де дараланады. Жыраулардың өнегелі сөздері ауызша халық арасына тез таралып отырды. Жыраулар поэзиясында орын алған «мәтіндер» түрлі лексикалық, грамматикалық, логикалық, стилистикалық

байланыстарымен біріктірілген, белгілі мақсатта прагматикалық күші бар сөйлеудің сыртқа шыққан туындысы ретінде көрініс тауып отыр. Бір жырда, толғау немесе арнауда елін ынтымаққа, бірлікке шақырады, енді бір жырда жауға қасқая қарсы тұратын мықты батыр-халық болуға үндейді, азамат ердің баласы ретінде жан-жақты болуға үйретеді, сол секілді жыраулардың әрбір жыры, әрбір ойы – тұтасымдық, байласым үндестігіне ие «мәтін» болып табылады.

Әдебиеттер

1. Ахметов З. Поэзия шыңы – даналық. - Астана: Фолиант, 2002, - 408 б.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Москва: Наука, 1981. - 139 с.
3. Ахметова М.К. Мәтін лингвистикасы: Оқу-әдістемелік құрал. - Орал: «Ағартушы», 2008. - 148 б.
4. Ай, заман-ай, заман-ай (Бес ғасыр жырлайды). 2 томдық. – Алматы: Жазушы, 1991, - 384 б.
5. Ерназарова З. Сөйлеу тілі синтаксисінің прагмалингвистикалық аспектісі. - Алматы, 2001. -215 б.
6. Гайнуллина Н.И. Диахронический взгляд на аксиологическую шкалу эпитета в прагматиконе отдельной языковой личности. // Вестник КазНУ. Серия филологическая. Алматы, № 2(136). 2012. – С. 38-43.

Л. Килевая

Э. Стэрналъ

*Лингвистическо-технический
университет в Пиасныше (Польша)*

ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ТРАНСКОММУНИКАЦИЯ VS ТРАНСКУЛЬТУРАЛЬНОСТЬ

Формирование и развитие языка на протяжении тысячелетий постепенно обуславливают необходимость его осмысления на научной основе. Наблюдения и выводы ученых складываются в отдельные направления, образующие парадигму лингвистического знания в соответствии с той эпохой, на которой она возникает и утверждается. Знание о языке фокусируется в определенной парадигмальной культуре, основанной, как известно, на космосе, порядке, гармонии, в противовес хаосу. Не допускающая смешения с неупорядоченностью иерархия парадигмальной культуры, не способна в конечном счете до конца подавить хаос, что в результате приводит к т.н. псевдокосмосу, то есть сочетанию космоса с определенного рода хаосом, чем особенно отличается современная постмодернистская культура. В рамках данной культуры формируется постмодернистская, или антропологическая, парадигма лингвистического знания.

Вызовы современной лингвистики обуславливаются многоплановостью антропологической парадигмы. Они основываются на том, что составляющие ее направления в содержательном плане включают теории, в которых доминирует, с одной стороны, человек в языке, с другой стороны – язык в человеке. Эти противоположные, но в то же время взаимно пересекающиеся аспекты лингвистических направлений в научных исследованиях, Л.К. Жаналина определяет как антропоцентрическая и лингвоцентрическая аспектуализация [1, 6-88]. В рамках антропоцентрической аспектуализации доминирующим оказывается принцип антропоцентризма, сущность которого состоит в том, что в соотношении «язык и человек» актуализируется человек: человек в языке. В рамках лингвоцентрической аспектуализации доминирующим

является принцип лингвоцентризма, основанный на актуализации языка в структуре «язык и человек»: язык в человеке.

Обозначенные и устоявшиеся на протяжении последних десятилетий аспекты современной лингвистики, предполагающие ответы на вопрос о нашем существовании в языке и нашей роли в развитии языка, в настоящее время порождают новые вызовы в лингвистических изысканиях. Они формируются в рамках двух противоположных тенденций современной эпохи: глобализации и регионализации – и актуализируются вследствие необходимости паритетности их существования. Применительно к культуре и языку эта позиция выражается в переходных явлениях, обозначаемых в гуманитарных науках терминами соответственно «транскультуральность» и «транслингвальность». Посылами современных лингвистических исследований являются ответы на вопросы: какова роль этих явлений в развитии культур и языков? влияют ли они на национальную идентификацию? как они вписываются в парадигму поликультурной и полиязычной личности? Актуальность такого рода исследований заключается в том, что от решения этих вопросов во многом зависит дальнейшее развитие каждого современного общества.

В контексте обозначенных переходных явлений современности значимым представляется исследование транскомуникации, которая определяется учеными как ключевой феномен постнеклассической науки и культуры постмодерна [2, 8]. Однако, по располагаемым нами данным, это явление в настоящее время находится на начальной стадии разработки.

Большинство ученых совершенно справедливо связывают понятие «транскомуникация» исключительно с областью психологии. В частности, это характерно для польской гуманистики. Обобщение данной позиции изложено в польской Википедии, где представлено следующее определение транскомуникации: «metoda odczytywania przekazów od wielu duchów za pomocą nagrywania i odczytywania szumów z odbiorników radiowych i telewizyjnych» (метод прочтения высказываний многих духов с помощью наигрывания и прочтения шумов из радио- и телевизионных приемопередатчиков – пер. с польск. яз. авторов) [3]. Ряд польских исследователей, однако, интерпретируют данное явление под углом постнеклассической науки. Это характерно для польского исследователя Мартина Колодея, который рассматривает транскомуникацию несколько шире, однако в том же русле общения с духами, существами потустороннего мира, и доказывает такую возможность на основе законов квантовой физики.

Признавая значимость подобной трактовки транскомуникации, российские ученые исследуют данный феномен в ракурсе лингвистики, а именно в непосредственно принадлежащем ей разделе – коммуникации, с чем трудно не согласиться. Признавая за лингвистикой ведущую роль в анализе коммуникативных процессов, они совершенно справедливо интерпретируют префикс *транс-* в составе термина «транскомуникация» в виде значения «через», то есть как транзит [4, 157]. Кроме того, ученые интерпретируют слово *транс* как самостоятельный термин, который определяется следующим образом: психическое состояние человека, заключающееся в децентрации сознания, переориентации его фокуса с внешнего мира на внутренний. При таком подходе дефиниция транскомуникации как «первичной экзистенциальной реальности, открывающейся в последовательном коммуникативном подходе к душевной жизни человека» [2, 13-14], на наш взгляд, представляется логичной.

В российской науке указывается также на взаимосвязь транс и коммуникативного стресса, которые в своей совокупности образуют некоторое единство. В этом ключе транскомуникация в исследованиях В.И. Кабрина рассматривается в контексте транскультуральности, а именно как душевное преобразование, направленное не на

разрушение, а на «освоение противоречий через децентрирующее смыслопорождение концептуальных схем более высокого уровня» [2, 15]. Ученый подчеркивает: «Концепция транскомуникации позволяет осознать парадоксальный характер психики, стремящейся к союзу, а не уничтожению многомерных противоположностей» [2, 140].

Как известно, важным компонентом коммуникации является т.н. «Другой», концепцию которого разработал М.М. Бахтин. Указывая на диалогическую природу человека, ученый определяет сознание как «диалог не только внешний, но и внутренний, отраженный в самой структуре индивидуального сознания», поскольку, «высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении, мнении другого, имеет его в себе» [5]. Не случайно, согласно В.И. Кабрину, транскомуникация «начинается как встреча личности с инаковостью и неопределенностью Другого...» [2, 15].

Представленные фрагменты обозначенной методологии, на наш взгляд, могут быть эффективны в современных лингвистических исследованиях по транскомуникации как сложному многогранному явлению, которое нуждается в дальнейшем осмыслении и подробном описании.

Следует отметить, что спорадически в лингвистических исследованиях прослеживается также чисто языковой взгляд на транскомуникацию. Он заключается в интерпретации сложных предложений с позиции грамматики говорящего как транскомуникативных конструкций. Так, в трудах М.Я. Дымарского таковыми конструкциями признаются сложноподчиненные предложения с придаточной изъяснительной частью, бессоюзные сложные предложения со смысловыми изъяснительными отношениями между частями и предложения с вводными компонентами [6]. Данная трактовка транскомуникации, на наш взгляд, вполне оправданна, поскольку конструкции такого рода включают семантику чувств, переживаний человека и соответственно отвечают сущности транскомуникации. Не случайно, согласно В.И. Кабрину, этот феномен проявляется там, где в процессе коммуникации происходит новое движение души, появляются слезы на глазах, сердцебиение, ощущается озноб [7, 87]. Следовательно, транскомуникация базируется на определенной семантической транскомуникативной зоне говорящего с обязательным участием мнимого собеседника.

Не менее значимым для современных лингвистических исследований представляется выявление сущности транскомуникации как специфического явления в ряду смежных с ним понятий и устранения на этой основе терминологического разнобоя, имеющего место по отношению к данному феномену. Наибольшего разграничения требуют понятия «транскультуральность» и «транслингвальность», в недрах которых и формируется транскомуникация. Вместе с тем в рамках данной статьи ограничимся лишь соотношением транскомуникации и транскультуральности. Это обосновывается принятым определением транслингвальности, предлагаемым З.Г. Прошиной, как «плавного синергетического перехода от одной лингвокультуры к другой», при котором происходит «плавное их слияние» без ущерба участвующих культур [4, 160]. Из данного определения следует, что транслингвальность базируется на транскультуральности и определяется последней.

Смена культурной парадигмы функционального структурализма прошлой эпохи на парадигму постмодерна, характеризующегося паритетным началом, в современный период предопределила формирование новой социокультурной модели. Она основана на постулате о том, что фундамент постмодернистской (постструктуралистской) культуры закладывается культурой структурализма, которая продолжает носить устойчивый характер. Это в свою очередь приводит к одновременному существованию двух социокультурных моделей: структуралистской и постструктуралистской

(постмодернистской); а также к переходному этапу трансформации первой модели, с учетом ее позитивного потенциала, во вторую модель вплоть до их полной интеграции. Идеальным в этом случае будет получение транскультурной модели формирования общества. От оптимальной реализации такой модели, основанной на явлении, получившем в гуманитарных науках название транскультуральности, зависят многие аспекты развития современных социумов.

По располагаемым данным, сущность транскультуральности как своего рода переходного социокультурного явления в настоящее время оказывается также малоизученной. Это проявляется, в частности, в том, что в гуманитарных науках не выработан единый терминологический аппарат для ее описания; отсутствует четкая дифференциация термина «транскультуральность» и смежных с ним терминов; не определены параметры самой транскультурной модели; не представлен опытно-иллюстративный материал фрагментов динамики ее реализации либо сбоев при ее осуществлении.

Итак, определение сущности транскомуникации на фоне транскультуральности затрудняется наличием в гуманитарных науках терминологического разнообразия в определении последней как нового социокультурного явления. В российской науке наиболее известными являются исследования З.Г. Прошиной, которая предлагает следующую дефиницию данного термина: «Транскультурность, или транскультуральность, предполагает одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах, с сохранением отпечатков каждой из них» [4, 157]. Как нам представляется, на основе собранных данных теоретических источников, приведенное определение можно расширить до обозначения транскультуральности как осуществления коммуникации представителями разных культур в единой пространственной зоне. Эффектом реализации данного явления становится социокультурная модель, которую можно обозначить как транскультурная модель. При этом под социокультурной моделью понимается конструкт, формирующий поведение человека посредством влияния на него общества и отдельных социальных групп.

Как показывают проведенные наблюдения, в социумах постсоветского пространства путь к транскультуральности как раз сопровождается сбоями транскультурального характера. Это позволяет отнести актуальность описания отмечающихся коммуникативных сбоев на пути к транскультуральности, конструирования транскультурной модели в доминирующим вызовам современных лингвистических исследований.

Согласно наблюдениям, в основу такого рода исследований может быть положен анализ фактического материала фрагментов коммуникации, собранных в разного рода социальных учреждениях, а также в средствах социальных услуг, в частности пассажирском транспорте, общественных туалетах и т.д., для обозначения которых может быть использован условный термин «социальные службы». С целью выявления коммуникативных сбоев эффективно использовать в качестве участников коммуникации: а) лиц, представляющих собой, с одной стороны, клиентов социальных учреждений либо социальных служб, с другой стороны – их сотрудников; б) клиентов обозначенных социальных учреждений либо социальных служб, вступающих в диалог непосредственно друг с другом. Такого рода материал исследования собирается в полевых условиях избирательным методом посредством ручных записей.

Процесс вхождения в зону транскультуральности определяется исследователями с помощью термина «транскультурация». Вводя вслед за кубинским антропологом Фернандо Ортисом данный термин, М.В. Тлостанова пишет: «Современное понимание

транскультурации как социокультурной модели... означает пересечение нескольких культур, курсирование между ними и особое состояние культурной потусторонности – не там и не здесь или и там, и здесь, в зависимости от индивидуального переживания этого состояния» [8, 133]. Согласно справедливому заключению З.Г. Прошиной, «в результате транскультурации возникает новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур через преодоление замкнутости их традиций, языковых и ценностных детерминаций» [4, 158].

Очевидно, что вхождение в зону транскультурной коммуникации представляет собой отнюдь не одномоментный процесс. Доминирующим фактором данного процесса является «коммуникативное измерение, в рамках которого иное рассматривают в коммуникативном процессе не как препятствие, которое нужно привести к общему знаменателю *своего*, а как самостоятельного субъекта с собственными диспозициями» [8, 134]. Иными словами, речь идет о паритетных началах общения между участниками коммуникации, реализация чего является довольно сложным процессом. Не случайно это подчеркивает и М.В. Тлостанова: «Полное понимание иного как синтез двух «я» или двух культур, возможно, и не состоится, непременно останутся точки непрозрачности, коммуникативной пробуксовки, предотвращающей в принципе полное присвоение иного, но зато состоится плодотворный процесс транскультурации как эгалитарного культурного взаимодействия» [8, 134]. Отмечающиеся «коммуникативные пробуксовки» можно определить как сбой в транскультурной коммуникации, или транскультурный сбой. В зависимости от доминирующего фактора такого рода сбоя нами предлагается следующая их классификация: а) темпоральный; б) локальный; в) межличностный.

Как следует из вышеприведенного высказывания З.Г. Прошиной, а также источников теории вопроса, проблемы конфронтации на пути к транскультурной модели связываются в гуманитарных науках прежде всего с различиями расового, этнического и гендерного характера. Не менее значимой, на наш взгляд, является проблема коммуникативного поведения представителей одной и той же национальности, обладающих разными культурными ценностями. Ведь коммуникативные сбои в общении такого рода возникают не менее редко, нежели на почве национальной либо расовой принадлежности, следовательно, нуждаются в разработке стратегий и тактик их предотвращения. В этой связи вызовами современной лингвистики является поиск эталонов коммуникативного поведения участников, принадлежащих к разным культурным зонам, в целях выработки у них навыков, позволяющих вписаться в современную транскультурную модель.

Наблюдения показывают, что отсутствие компетентности в коммуникативном поведении, соответствующем транскультуральной модели, у одного из коммуникантов провоцирует темпоральный транскультурный сбой, основным фактором которого является время. Порождаемая им шкала прежней культуры структуриализма в противовес современной культуре постмодернизма предопределяет оппозицию 'коммуникант прошлого – коммуникант современности'. По отношению к советскому периоду можно утверждать, что коммуникант прошлого формируется в рамках структуриалистской социокультурной модели. Применительно, в частности, к такому параметру культуры, как дистанция власти, в данной модели отмечается ее высокий уровень. Постмодернистская культура стирает в человеческом сознании грани дуальных оппозиций, а периферийные и маргинальные компоненты оказываются в ней равноправными ядерному компоненту. В контексте этого сознания реальность предстает как виртуальная, идеальная, что способствует вариативности восприятия любого фрагмента мира. Постмодернистский призыв «Засыпайте рвы, переходите границы!» (Лесли Фидлер) обуславливает нивелирование границ, отсутствие амбивалентности прямо противоположных явлений

действительности и соответствует модели одноуровневой реальности, а постмодернистское сознание характеризуется как феномен одноуровневой культуры [Цит. по: 9, 35]. В рамках сменяющихся культурных парадигм он противопоставлен философии амбивалентности, характерной для культуры структурализма, находящейся в полной оппозиции к организации постмодернистской культуры, сформированной на принципе антропоцентризма. Если принцип структурализма предопределяет четкую оппозиционную систему элементов, то принцип антропоцентризма актуализирует значимость человека, независимо от его социального статуса и социальной роли в той или иной жизненной ситуации. Сказанное позволяет выдвинуть гипотезу, согласно которой коммуникативное поведение представителя прошлой, структуральной, социокультурной модели и современной, постструктуральной, может оказаться прямо противоположным, что в свою очередь провоцирует темпоральный транскультурный сбой. Однако ни самый транскультурный сбой, сформированный на базе темпорального несоответствия культурных сфер участников коммуникации, ни способы и методы его преодоления, по располагаемым нами данным, как проблема не заявлена в виде одного из аспектов транскультурного направления исследований. Необходимость же их очевидна, поскольку от компетенции участников коммуникации, связанной с темпоральным сбоем, зависит психологический комфорт социума.

Итак, все сказанное позволяет утверждать, что транскомуникация является ядерным составным компонентом транскультуральности, поскольку она, актуализируя внутренний мир говорящего, протекает в определенных условиях сформировавшейся культуры. Очевидная предварительность данного вывода обуславливает необходимость дальнейших исследований в этом направлении.

Литература

1. Жаналина Л.К., Килева Л.Т., Касымова Р.Т. и др. Язык современной науки: Языковые портреты. Учимся искусству научной речи/ Учебное пособие/ Под ред. Л.К. Жаналиной. Алматы, 2010. – С. 6-88.
2. Кабрин В.И. Транскомуникация: преобразование жизненных миров/ Под ред. В.И. Кабрина. – Томск, Изд-во Томского ун-та, 2011. – 400 с.
3. Wikipedia. Эл. версия. Режим доступа: [<https://pl.wikipedia.org/wiki/Spirytyzm> / Transkomunikacja].
4. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 155-170.
5. Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения. Эл. версия. Режим доступа: [[hpsy / public / x2781.htm](https://hpsy/public/x2781.htm)].
6. Дымарский М.Я. Поляризация микросистемы транскомуникативных конструкций как путь к ее стихийной оптимизации//Русский язык в современной науке и гуманитарной технологии в образовании: Мат-лы научно-практ. конф. (Герценовские чтения 2008). – СПб.: САГА. – С. 67-70.
7. Кабрин В.И. Ноэтическая коммуникация: на пути к релевантному исследованию психологического опыта // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер.16. Психология. Педагогика. – С. 83-99.
8. Тлостанова М.В. От философии мультикультурализма к философии транскультурации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2011. – 251 с.
9. Жумабекова А.К., Килева Л.Т. Структура современного языкознания. Учебник. – Алматы: КазНПУ им. Абая, изд-во «Улагат», 2015. – 240 с.

Э.Р. Козай

Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

ЭПИСТОЛЯРНОЕ НАСЛЕДИЕ ПЕТРА ВЕЛИКОГО В НАУЧНЫХ ТРУДАХ ПРОФЕССОРА Н.И. ГАЙНУЛЛИНОЙ

Имя доктора филологических наук, профессора Надежды Ивановны Гайнуллиной неразрывно связано с Казахским национальным университетом имени аль-Фараби. Без нее трудно представить историю не только филологического факультета КазНУ, но и становление и развитие лингвистической мысли в Казахстане. Изучение русского языка в диахроническом аспекте во многом было заложено в нашей стране благодаря ее таланту, профессионализму, широким познаниям в области гуманитарных наук, потрясающему трудолюбию, влюбленности в свое дело, в русское слово, которое она боготворила.

Сфера научных интересов Надежды Ивановны Гайнуллиной необычайно широка: история русского литературного языка, вопросы семантики, общей и исторической лексикологии, этимологии, фразеологии, лексикографии, лингвокультурологии. Главный научный интерес профессора Н.И. Гайнуллиной связан с исследованием языковой личности Петра Великого. Ученый считает, что в ней «отразились как общие закономерности развития русского литературного языка в конце XVII – первой трети XVIII вв., когда начал складываться русский литературный язык национального типа, так и отдельные ее особенности на уровне когнитивного и эмоционального, прагматического начала» [1, 67].

В 1973 году Н.И. Гайнуллина защитила кандидатскую диссертацию «Заимствованная лексика в «Письмах и бумагах Петра Великого» (к проблеме освоения слов иноязычного происхождения в Петровскую эпоху) под руководством доцента А.Х. Мищенко. В 1996 году – докторскую диссертацию «Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка». Ведущей организацией была кафедра русского языка Санкт-Петербургского государственного университета во главе с доктором филологических наук профессором В.В. Колесовым, который высоко оценил результаты докторского исследования.

Надежда Ивановна – автор монографий «Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века: историко-лингвистический аспект» (1995), «Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания)» (2003), «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху. Проблема адаптации» (2008), многочисленных научных статей.

Исследуя эпистолярный Петра I, она ввела в научный обиход и определила термин «творческая языковая личность»: «Дело в том, что в диахроническом, историческом аспекте дискурсивная продукция, особенно выдающейся личности, к какой мы, безусловно, относим Петра I, приобретает исключительную значимость для понимания как создателя текста – реальной языковой личности, так и эпохи, предоставившей ему имеющиеся в ее распоряжении лингвистические средства. Однако не каждая языковая личность в состоянии одинаково распорядиться подобным арсеналом форм выражения, а только *творческая языковая личность*, природные способности которой помогают ей создать комбинацию структурных элементов языка и построить текст, отличный от текстовой (дискурсивной) продукции других носителей языка той же эпохи» [1, 68].

В монографии «Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века: историко-лингвистический аспект» профессором Н.И. Гайнуллиной были установлены место, роль и значение эпистолярного жанра в истории

русского литературного языка, характер его эволюции под влиянием экстралингвистических и интралингвистических факторов.

Ученый высказала и обосновала мысль о том, что «любой текст прошлого, в том числе и огромное письменное наследие Петра Великого, – это феномен культуры русского народа, запечатлевший определенный этап развития русского языка и потому представляющий категорию историческую» [2, 88]. По мнению исследователя «тексты этого эпистолярия, являющиеся репрезентаторами самой личности русского императора, выступают своеобразным связующим звеном между его создателем (адресантом) и получателем (адресатом)» [2, 88].

В результате тщательного анализа большого количества лингвистических фактов – эпистолярия Петра I, опубликованного в академических источниках XIX – XX веков, Н.И. Гайнуллиной был обоснован тезис о том, что один адресант, имеет *двух* адресатов – синхронного и диахронического, что, безусловно, обнаруживает и разное восприятие ими подобного текста [2]. Пояняя свою мысль, проф. Н.И. Гайнуллина пишет: «Первая ситуация, *ретроспективно-синхронная*, характеризует участников письменной коммуникации как таких, которые обладают общей апперцепционной базой на вербально-семантическом и грамматическом уровне, общей пресуппозицией, позволяющей им свободно общаться между собой. Вторая ситуация – *диахронная*, или *диахроническая*, – отражает подобное соотношение между тем же адресантом (в нашем случае – Петром I), но адресатом-2 (носителем современного русского языка), при котором апперцепционная база коммуникантов полностью не совпадает в силу временного, диахронического разрыва и тех изменений, которые нашли отражение в речевой практике продуцента письменного текста прошлого и его современного адресата. Именно в последней ситуации герменевтика как наука об истолковании текста прошлого в отдельных его элементах приобретает ведущее значение, ибо диахронный адресат при восприятии и познании исторического текста чаще, в сравнении с ретроспективно-синхронным, ставит вопросы вроде: «Что я понял? Так ли я понял прочитанное?», чтобы читать подобные тексты так, «как их должны были читать современники» того или иного исторического текста» [2, 127].

Монография «Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания)» – логическое продолжение первой монографии. В ней профессор Н.И. Гайнуллина обращается к исследованию эпистолярия Петра Великого с позиций нового учения о языковой личности в современном языкознании, что позволило установить основные лингвистические формы ее репрезентации и роль отдельной языковой личности в истории русского литературного языка.

Анализируя переписку Петра Великого с учетом как языковых, так и экстралингвистических (культурно-исторических, социальных, психологических) факторов, она делает ряд теоретических выводов, в частности, ею было установлено, что:

- эпистолярный жанр конца XVII – первой четверти XVIII века оказал влияние на процесс формирования нового качества русского литературного языка. В нем отразились многие тенденции, получившие дальнейшее развитие за пределами исследуемого периода. Особую роль при этом сыграла эпистолярная практика самого Петра Великого – главного реформатора своего времени;

- основной характерной особенностью переписки Петра Великого была многоадресность, определившая типологическое богатство и содержательную полифонию писем, в которой наиболее полно раскрылась языковая личность их создателя;

- языковая личность Петра I представляет оригинальное явление в истории русской письменной культуры конца XVII – первой четверти XVIII вв. Эта оригинальность проявляется на лингво-когнитивном и прагматическом уровнях;

- в языковой личности Петра Великого на лингво-когнитивном уровне различные семантические трансформации лексических единиц происходили при заметном организующем воздействии его субъективированного тезауруса. Этим объясняется глубина и точность отражения действительности в его картине мира, предстающей в эпистолярной как *образная сеть*. Она отличается точным выбором многообразных вариантных возможностей русского языка первой четверти XVIII века;

- образный, поэтический строй дискурса Петра I является не только прекрасным образцом «нового слога», «новой манеры» письма, но и дает объективную возможность говорить о том, что он своей языковой политикой и языковой стратегией, нашедших яркую реализацию в собственной речевой практике, подготовил появление новой художественной литературы;

- языковая личность Петра I предстает на страницах его эпистолярия как феномен культуры прошлого, отразивший сильное влияние прагматических установок, вызванных различными социальными ролями его создателя. Из многообразия таких ролей доминирующими в его дискурсе выступает роль главы государства, определившая и основные лингвистические корреляты его коммуникативной деятельности в текстах писем. Они нашли выражение в таких типичных вербальных формах репрезентации, как *индивидуально-авторские афоризмы, императивность* тона эпистолярия, активное включение в лингвистическую организацию писем и бумаг *прецедентных текстов* и широкое использование *эпитетов*;

- указанные формы проявления прагматикона языковой личности Петра I отражают основные области его деятельности и выполняют в эпистолярной стилиобразующую функцию, свидетельствуя о высокой публицистичности писем и документов, вышедших из-под пера этой уникальной исторической личности;

- прагматикон языковой личности Петра I отличается повышенной экспрессивностью, отражая тонкое чутье создателя дискурса к *Слову* и широкие познания автора этой речетворческой продукции в истории и культуре прошлого;

- языковая личность Петра Великого, как она представлена на прагматическом уровне, есть непосредственное порождение совершенно определенных культурно-исторических условий его деятельности. Она дает довольно полное представление об основных направлениях развития русского общества и их влиянии на коммуникативную деятельность носителей языка. В дискурсе Петра I отразилась новая тенденция к выработке новых стилистических норм построения текстов в условиях усилившегося процесса демократизации русского языка первой четверти XVIII века;

- языковая практика Петра I как отражение новых ценностных установок и мотивов в условиях нарождавшейся русской нации оказала существенное влияние на дальнейшую судьбу русского литературного языка. Коммуникативная деятельность Петра Великого показывает, что русский литературный язык начального этапа его формирования как национального представлял уже сложившуюся систему вербальных средств, которая могла довольно свободно варьироваться в зависимости от жанра письменного памятника и субъективных возможностей конкретной языковой личности [1, 92-114].

Общий вывод, к которому приходит исследователь на основе тщательного анализа переписки Петра Великого, заключается в том, что «эпистолярный жанр Петровской эпохи оказался на передовых позициях формирования новых национальных форм существования русского языка. Мобильный и динамичный, этот жанр, безусловно, сыграл прогрессивную, исторически значимую роль в развитии русского литературного языка в целом, так как в нем нашел отражение и определенное закрепление в течение данной эпохи гармоничный синтез лучших традиций книжного языка с элементами живой

разговорной речи, во многом уже в это время получавшей права литературности в лингвистической организации делового и бытового документа» [1, 114].

В историческом направлении выполнены и другие ее труды, содержащие оригинальные идеи. К ним следует отнести такие работы, как: «Некоторые замечания о заимствованиях петровского времени»; «Окказиональные слова иноязычного происхождения в лексической системе русского языка конца XVII – начала XVIII века»; «О влиянии русского языка на варьирование заимствованных слов»; «К вопросу о языковой личности в истории русского литературного языка»; «К истории исчезновения традиционного элемента челобития в зачине частного письма Петровской эпохи»; «Словообразовательные неологизмы как коммуникативное средство в эпистолярном жанре»; «К истории развития словарного состава русского языка в преднациональный период»; «Лексические варианты в статейных списках начала XVIII века»; «Историческая лексикография и ее связь с исторической лексикологией»; «Восток и его отражение в словарном составе русского языка Петровской эпохи» и др.

Работы профессора Н.И. Гайнуллиной по проблемам языковой личности в истории русского литературного языка, рассматриваемые на примере бумаг императора Петра Великого, получили известность и признание в филологических кругах. Ее научные труды хорошо известны не только в Казахстане, но и в России, Кыргызстане, Украине, Узбекистане, Болгарии, Германии. Ее идеи были подхвачены многочисленными учениками, занимающимися вопросами истории русского литературного языка, общей и исторической лексикологии, фразеологии, этимологии, лексикографии, теории языковой личности.

Научную работу она успешно совмещала с педагогической деятельностью. Накопленный за годы преподавания в университете богатый методический опыт работы нашел отражение в учебниках и учебных пособиях: «Семантика русского слова» (1992), «Вопросы семасиологии в учебном процессе» (1992), «Лексикология русского языка (Социолингвистический аспект)» (1998), «Лексикология русского языка» (2003), «История русской грамматической мысли (Донациональный период)» (2004), «Очерки по истории русской грамматической мысли (XI – середина XVIII вв.)» (2006).

Большое место в профессиональной деятельности Надежды Ивановны Гайнуллиной занимала учебно-организационная работа. В течение пятнадцати лет, с 1989 по 2004 год, она заведовала кафедрой русской филологии Казахского национального университета имени аль-Фараби. В разные годы была руководителем авторского коллектива по составлению государственных стандартов высшего образования РК по филологическим специальностям. Работала в различных профессиональных организациях в качестве члена экспертного совета (1997 – 2001 гг.), ответственного секретаря научного журнала «Филологический сборник» (1976 – 1992 гг.), члена редколлегии журнала «Вестник КазНУ. Серия филологическая». Всю свою энергию, талант и широту жизненных интересов она воплощала в научной и общественной жизни.

Литература

1 Гайнуллина Н.И. Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания). – Алматы: Казахский университет, 2002. – 126 с.

2 Гайнуллина Н.И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века: историко-лингвистический аспект.- Алматы: Казахский университет, 1995. – 276 с.

О.В. Кучеренко
*Карагандинский государственный
медицинский университет*

Н.И. ГАЙНУЛЛИНА. ЛИЧНОСТЬ

Знакомство с Надеждой Ивановной началось в самом конце 90-х, когда она первый раз приехала в Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова в качестве председателя ГЭК. Учёный масштаб Н.И. Гайнуллиной мог бы формально исполнить функции приглашённого эксперта в оценке знаний. Но это не про Надежду Ивановну: внимательно и максимально доброжелательно она вникала в ответы будущих бакалавров и магистрантов, увлечённо обсуждала их дипломные проекты, составляла все отчётные документы, взяв на себя даже техническую часть работы. Со временем мы убедились, что это не особенное поведение Надежды Ивановны, а стиль её работы, образ жизни. Профессионал самого высокого уровня, успешный учёный и педагог, талантливый руководитель, добрейшей души человек, самозабвенная мама и бабушка – такой останется она в памяти друзей, коллег и учеников.

Благодаря Н.И. Гайнуллиной мне посчастливилось тесно общаться с преподавателями кафедры русской филологии КазНУ им. аль-Фараби, постигая премудрости дискурсивного анализа текста. Самые передовые труды по проблеме языковой личности и классика русистики стали предметом изучения и помогли мне написать и защитить диссертацию. Надежда Ивановна не просто руководила этими процессами. Она обеспечивала такую поддержку, которая давала силы и уверенность, приносила счастье от узнавания нового, вводила в круг именитых учёных.

С первого дня появления Надежды Ивановны на нашей кафедре по рекомендации старших коллег началось моё сотрудничество с нею как с научным руководителем. Благодаря этому я продолжила работу, начатую в студенческие годы – о переписке Л.Н. Толстого.

В рамках научных интересов Надежды Ивановны была сформулирована тема моей будущей диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук: «Языковая личность Л.Н. Толстого (на материале переписки)». Так началось наше сотрудничество и дружба. Сошлись наша любовь к истории русского языка и интерес к дискурсивному анализу текста. Но главное – употребление языка неординарными личностями.

Сама – яркая, цельная личность, Надежда Ивановна стремилась в своём научном творчестве исследовать масштабные, великие личности. Всем известно её особое отношение к Петру Великому, которому она посвятила основные свои труды. Поэтому неслучаен и выбор личности для изучения в нашей диссертации – глыба Л.Н. Толстого, чьё языковое проявление в письмах мы анализировали.

В рамках диахронного подхода было осуществлено изучение лингвистических особенностей писем Толстого, реконструкция его языковой личности на “реальном” языковом материале и выявлены некоторые инвариантные черты для разных видов дискурса писателя, а также введены в сферу лингвистики его эпистолярные тексты.

Надежда Ивановна поставила цель реконструировать языковую личность Л.Н. Толстого на когнитивном и прагматическом уровнях, включив его эпистолярное наследие в общий контекст развития русского эпистолярия (в частности, писательского письма). Эта цель достигалась через решение таких задач, как:

- сбор фактического материала, на основе которого возможно наблюдение над эпистолярным дискурсом Толстого и реконструкция его языковой личности;

- заполнение имеющихся лакун в изучении эпистолярного жанра в диахронии 2-ой полов. XVIII-XIX в.;

- определение места и значения писательского эпистолярия на диахронической оси истории русского литературного языка;

- обнаружение индивидуальных черт эпистолярных текстов Толстого в содержании, лексическом воплощении и в оформлении рамки письма в сравнении с шаблонными, продиктованными этикетными правилами составления посланий, а также в сопоставлении с особенностями эпистолярной деятельности писателей XVIII в. и 1-ой полов. XIX в.

- анализ тезауруса, отражённого в эпистолярном наследии Толстого и позволяющего реконструировать когнитивный уровень языковой личности писателя;

- установление мотивов эпистолярной (и шире – дискурсивной) деятельности Толстого, отражённых в языке его писем.

Материалом исследования послужили 1573 письма писателя к разным корреспондентам в период с 1840 по 1910 гг.

В результате диссертация сложилась из трёх разделов. I раздел “К истории развития эпистолярия как речевого жанра” состоит из двух подразделов.

В 1-ом подразделе “Писательский эпистолярный как специфическая разновидность жанра (2-ая полов. XVIII – нач. XIX в.)” рассмотрена принадлежность эпистолярия к синкретичным речевым жанрам (по определению М.М. Бахтина).

Жанрообразующими элементами текста письма, как доказано исследователями эпистолярия, являются его зачин и концовка, в которых отражены языковые особенности оформления в разные периоды существования жанра. Нами с этой точки зрения рассмотрены письма писателей XVIII в., письма А.С. Пушкина как отразившие эволюцию жанра (в его разновидности писательского письма) вплоть до сер. XIX в.

Выявлено, что писательские письма отразили процессы демократизации и индивидуализации в оформлении как рамочной, так и содержательной их части; а также активное использование дописок – постскриптума.

2-ой подраздел “Письма Л.Н. Толстого как образец писательского эпистолярия 2-ой полов. XIX – нач. XX в.” включает исследование эпистолярия Толстого в рамках развития писательского эпистолярия. На примере анализа писем Толстого мы делаем вывод о том, что в рассматриваемый период частная переписка не подчиняется стандартному оформлению. А такие обязательные элементы письма, как зачин и концовка, выполняют не только этикетную функцию установления и прерывания контакта, обусловленную социальными отношениями корреспондентов, но и эксплицируют личностные, мировоззренческие черты автора, его творческие способности.

Так, Толстой в своих письмах проявляется как оригинальная творческая личность, которая даже в рамочном оформлении письма эксплицирует свободу общения, нестандартность конструирования текста, писательский “навык”, философские и нравственные установки. Например, при использовании в обращениях к разным адресатам номенов *брат (собрат)* и *сестра* в общечеловеческом и философском значении ‘ближний’ и в профессиональном – ‘товарищ по званию, занятиям, ремеслу’ (к писателям).

Прощания и подписи Толстого направлены на выражение уважения, дружелюбия, но не самоуничижения. Такая установка выражена в устоявшихся в эпистолярной практике писателя формулах *готовый к услугам, истинно (искренно) уважающий и преданный*, а не стандартными для того времени *ваши покорный слуга*.

II раздел “Когнитивный уровень ЯЛ в эпистолярии Л.Н. Толстого” состоит из 2-х подразделов. В 1-ом подразделе “К вопросу о понимании языковой личности в

современной науке и способах её реконструкции” рассмотрены разные подходы к исследованию языковой личности в целом или разных её аспектов (Богин, Арнольд, Караулов, Гайнуллина). За основу нами взята теория языковой личности Ю.Н. Караулова и исследования Н.И. Гайнуллиной о языковой личности Петра I.

Теория языковой личности активно воспринята современными лингвистами для реконструкции языковых личностей писателей, поэтов и выдающихся исторических личностей. В результате изучения этих работ нами сформулировано определение сильной языковой личности (к таковым, несомненно, относится Толстой), определяющими чертами которой являются: доминирующая роль в акте коммуникации с разными адресатами, когда адресант вызывает “программируемую” реакцию у собеседника и подвигает его к речевому подражанию; творческое, оригинальное использование языковых средств; весомый вклад в развитие языка, наблюдаемый, как на синхронном для автора уровне, так и в последующем существовании языковой системы.

2-ой подраздел “Сравнения и метафоры как ключевые элементы когнитивного уровня языковой личности Л.Н. Толстого” содержит исследование названных единиц как отражающих уникальные черты языковой личности Толстого, его авторское своеобразие в конструировании и употреблении в эпистолярном дискурсе окказиональных вторичных номинаций. Особенность механизма порождения сравнений и метафор в речи Толстого заключается в том, что автор находит аналогии и тождества не столько между отдельными предметами и явлениями, но и ищет аналогии с целой ситуацией (как правило, стандартной), включая в текст небольшой фрагмент этой ситуации, рассчитанный на дальнейшее его развёртывание в сознании адресата и на дешифровку такого сравнения или метафоры с опорой на жизненный опыт читателя. Например, Н.Н. Страхову, описывая своё состояние: “<...> и чувствуешь себя и свои силы, как измученный человек после бани” (13 сент. 1871 г.); Я испытываю чувство повара (плохого), который пришёл на богатый рынок и, оглядывая все эти к его услугам предлагаемые овощи, мясо, рыбы, мечтает о том, какой бы он сделал обед!.. Так и я мечтаю, хотя и знаю, как часто приходилось мечтать прекрасно, а потом портить обеды или ничего не делать. Уж как пережарить рябчиков, потом ничем не поправишь. И готовить трудно, и страшно... А обмывать провизию, раскладывать – ужасно весело!” (А.А. Толстой 27, янв. 1878 г. о процессе создания художественного произведения).

В целом образность у Толстого отличается “конкретностью” и прозрачностью отождествления одних предметов, явлений и процессов с другими за счёт использования в метафорических конструкциях лексики с конкретным значением, называющей предметы, явления природы, физиологические, физические, механические действия, процессы, состояния. Свообразие когнитивных процессов Толстого реализуется в таком употреблении вторичных номинаций, когда сравнение наглядно для адресата переходит в метафору, иллюстрируя ассоциативный, “ступенчатый” характер мышления писателя, цепочечную логику его ассоциаций и отождествлений.

III раздел “Прагматический уровень языковой личности Л.Н. Толстого” состоит из 3-х подразделов. 1-ый подраздел “Афористичность эпистолярного дискурса Л.Н. Толстого как основная черта его прагматикона” содержит вывод о том, что наличие в эпистолярии Толстого большого числа авторских афоризмов можно объяснить активной жизненной позицией художника, заключающейся в том, что писатель все приобретённые им знания и “догадки” облекал в доступную и запоминающуюся, потенциально легко воспроизводимую форму. Афористичность дискурса Толстого объяснима и его общей творческой установкой на просеивание языка при создании текстов, что и делает их насыщенными смыслом, выраженным языковыми средствами, способными передать эту концентрацию, выверенность, продуманность, выстраданность. “Человек есть соединение

двух начал: животного, телесного, и разумного, духовного” (М.Л. Толстому 16-19 окт. 1895 г.); “А вкусишь сладкого, не хочется не только горького, но и менее сладкого” (Л.Л. Толстому 13 июля 1895 г.); “У нас, мужчин, мысль влияет на поступки, а у женщин, особенно женских женщин, поступки влияют на мысль” (М.Л. Оболенской 8 апр. 1901 г.)

2-ой подраздел “Курсив как средство актуализации смысла в прагматиконе языковой личности Л.Н. Толстого” раскрывает установку Толстого на ясность и доступность в понимании его текстов, что реализуется через употребление такого средства выдвигания, как курсив в нескольких функциях: собственно актуализация смысла; экспликация значения, противоположного прямой семантике выделенных слов; обозначение окказионального, контекстуального значения высказывания; “местоимённое” номинирование объектов речи; способ введения цитации. Названные функции помогают читателю интерпретировать тексты Толстого в нужном для автора ключе, делают процесс декодирования высказывания управляемым. У нас не только в критике, но в литературе, даже просто в обществе, утвердилось мнение, что быть *возмущённым, желчным, злым* очень мило. А я нахожу, что очень скверно”, (Н.А. Некрасову 2 июля 1856 г.); “Свидание наше и тем более возвращение моё *теперь* совершенно невозможно” (С.А. Толстой 30-31 окт. 1910 г.).

3-ий подраздел “Прецедентные тексты в прагматиконе Л.Н. Толстого” показывает истоки и ориентиры творческих и нравственных воззрений Толстого, на которые он указал сам путём ввода в письма прецедентных текстов, включённых в форме цитат (явных и скрытых), упоминания имени автора и имени героев произведений. “Лежит эта карточка без употребления, вот я и пишу, чтоб сказать тебе – не то, что *солнце встало* и т.д., а что об тебе часто поминаю и что тебя нам недостаёт” (дочери Т.Л. Толстой, где общеизвестность цитируемой строчки эксплицируется оборванностью цитаты с помощью пометы “и т.д.”, 25 февр. 1893 г.).

Прагматические цели использования прецедентных текстов в письмах Толстого можно подразделить на 1) выражение личных чувств и мыслей и 2) профессионально мотивированную ссылку как образец или антиобразец. “Как много развелось на свете писак и какой недостаток людей, которые писали бы то, что нужно. Вот именно *жатва велика, а делателей мало*” (А.Н. Дунаеву 23 мая 1894 г.); “Дело не в *аристократизме Шекспира, а в извращении*, посредством восхваления нехудожественных произведений, эстетического вкуса” (В.В. Стасову 9 окт. 1903 г.). В таком употреблении проявляется личностная оценка текстов и их авторов, творческие установки Толстого, объясняющие мотивы эпистолярной и всей дискурсивной деятельности писателя, заключённые в нравственно-просветительских, педагогических установках.

Итак, работа завершена, защищена. Учёная степень присвоена. Но не прекратилось сотрудничество и дружба с Надеждой Ивановной. Стиль общения с коллегами и учениками, нежное отношение к супругу, детям и внукам стали ориентиром и образцом того, каким должен быть современный учёный, руководитель, человек. Личность.

В.С. Ли

Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОРНОГО ТЕКСТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ

Спорные тексты, начиная с текстов, фиксирующих обыденные речевые ситуации, кончая текстами газетных публикаций и юридических документов, в повседневной жизни могут «отозваться» не всегда безобидно, поскольку они порой воспринимаются

совершенно не так, как того предполагал автор текста. Речевые конфликты в таких случаях, к сожалению, приводят к серьезным последствиям, связанным с разного рода разбирательствами, крайней формой которых выступают судебные.

Судебные разбирательства, в основе которых лежат речевые конфликты, в современной жизни чаще всего происходят с публикациями в СМИ, потому что они касаются как отдельной личности, так и всей общественности. А это требует привлечения к разбирательствам уже многих лиц, и не только участников конфликтов и юристов, но и специалистов, которые профессионально могут «предугадать» и установить, как и почему сказанное и написанное слово «отозвалось» именно так, а не иначе. Понятно, что такую работу может выполнить только лингвист, но не любой, а лишь тот, кто в совершенстве владеет современным научным аппаратом и методикой лингвистической экспертизы как особого рода судебной экспертизы.

Вопросы исследования спорного текста как источника речевых конфликтов органично вплетаются в контекст проблематики современной лингвистики. Более того, можно считать, что такое направление, как лингвистика текста со своим уже сложившимся научным аппаратом, с богатейшим опытом изучения текстов разных типов и жанров, начинает обращать особое внимание прикладным аспектам лингвистического анализа текста, в том числе и для решения юридических задач.

Интенсивные разработки юридического аспекта анализа спорного текста ведутся в рамках дискурсивного подхода к языку (изучение юридического дискурса как особого языка), юрислингвистики, судебной экспертизы (см., в частности, работы [1]; [3]; [5] и др.). Все это свидетельствует о лингвистическом экспансионизме, «вторжении» лингвистики в другие отрасли гуманитарного знания, с одной стороны, и существенном изменении облика самой лингвистики, расширении ее предметной области. Без учета этих изменений нельзя не только четко ориентироваться в проблематике лингвистики как науки, но и, главное, успешно решать практические задачи, в том числе и задачи по исследованию и экспертизе текста. Таким образом, знание современного состояния науки о языке, ее научно-исследовательского аппарата - непереносимое условие квалифицированной экспертизы юридического материала, прежде всего спорного журналистского текста как источника конфликтной ситуации.

Юридическая практика свидетельствует о том, что многие вопросы по проведению судебно-лингвистической экспертизы требуют не только четкого юридического регулирования, но и собственно лингвистического обеспечения при их решении. Спорный текст как продукт вербальной деятельности коммуникантов и как объект лингвистического исследования, осуществляемого с целью оказания помощи при решении правовых конфликтов, необходимо рассматривать в соответствии с требованиями самой юриспруденции, с одной стороны, и с положениями лингвистики как отрасли научного знания, с другой. Эти два аспекта исследования спорного текста должны иметь в виду все: инициаторы проведения экспертизы и лингвисты, проводящие исследование или экспертизу.

Собственно лингвистическая сторона исследования спорного текста предполагает анализ его как целостного речевого произведения, а также отдельных его фрагментов или отдельных языковых единиц. Совершенно ясно, что такой анализ можно сделать лишь на основе и с помощью современного научного и понятийного аппарата лингвистики, чрезвычайно сложного, но вместе с тем точного и обладающего большой объяснительной силой. Эксперт-лингвист прежде всего имеет дело со спорным текстом не как с юридическим документом, а с текстом как таковым, требующим анализа и описания. Естественно, каждый спорный текст содержит присущие лишь ему высказывания, слова, ставшие источником конфликтной ситуации при вербальной коммуникации. Однако

природа таких ситуаций и юридическая их оценка, как известно, определяются предварительно инициаторами проведения лингвистической экспертизы, благодаря этому можно говорить о каких-то стандартных конфликтных ситуациях, определенным образом идентифицируемых юридическими сторонами. В зависимости от типа ситуации можно более или менее определенно судить о круге заданий и вопросов, подлежащих рассмотрению экспертами-исследователями и действительно входящих в их компетенцию. Естественно, каждый тип конфликтной ситуации требует строго определенного перечня таких заданий и вопросов, однако в любом случае эксперт-лингвист при исследовании спорного текста должен учитывать природу языка, его антропоцентричность.

Антропоцентричность языка, его принадлежность человеку и «манипулирование» обыденным сознанием человека вызваны принципиальным свойством языка, которое в лингвистике называется избыточностью языка, следствием ее выступает потенциальная множественность интерпретации речевых произведений, что нередко приводит к коммуникативным неудачам или коммуникативным конфликтам. Решение подобных конфликтов входит, как известно, в компетенцию юридической науки, одной из задач которой является преодоление «избыточности» естественного языка, неоднозначного понимания сказанного или написанного. К числу же центральных задач относится формирование и регулирование собственно юридического языка, т.е. задача преобразования естественного языка в юридический. Для этого у правовых (юридических) отраслей знания имеются свой научный инструментарий и осознание необходимости своей стратегии, «... с одной стороны, стратегии повышения уровня правосознания рядовых граждан и, следовательно, уровня владения ими юридическим языком, с другой стороны, - повышения уровня лингвистических знаний профессиональными юристами, в частности, осознания ими закономерностей обыденного толкования речевых произведений, в частности, его необходимо субъективного характера, неизбежной ориентации на бытовые концепты, вследствие чего вынуждается «разъюрисдизация» текста закона» [2, 26]. Кроме «разъюрисдизации» текстов законов, не менее важной и существенной представляется задача «юрисдизации» естественного языка, перевода его в юридическую плоскость, связанного с формированием у носителей и пользователей языка однозначного понимания тех или иных языковых формаций, без чего невозможно вообще праворегулирование.

По отношению, например, к журналистскому материалу конфликтные ситуации чаще всего связаны с таким правонарушением, как «оскорбление чести и достоинства кого-либо, подрыв репутации лица или организации». Лингвист при исследовании материала должен прежде всего перевести данное понятие в юридическую плоскость (операция юрисдизации естественного языка), т.е. установить те и только те семантические компоненты, которые имеют отношение к правовому регулированию. Так, формулировка «информация, порочащая честь, достоинство, деловую репутацию кого-либо» включает в себя два следующих обязательных смысловых компонента: 1) «сведения, не соответствующие действительности» и 2) «утверждения о нарушении гражданином или юридическим лицом действующего законодательства, совершении нечестного поступка, о неправильном, неэтичном поведении в личной жизни, профессиональной деятельности». Из этого следует, что порочащими можно считать лишь те сведения, которые содержат **оба** указанных содержательных признака. В юридической практике чаще всего истцами по отношению к журналисту выступают организации или лица, о которых идет речь в публикации, при этом истцы имеют в виду лишь вторую семантическую составляющую понятия «информация, порочащая честь, достоинство, деловую репутацию кого-либо». Лингвист же при экспертизе текста должен учитывать обе обязательные семантические

составляющие. В качестве иллюстрации приведем фрагмент одного из заключений лингвиста-эксперта о конфликтном материале, опубликованном в одной из казахстанских газет, против которой организация и ее руководитель подали в суд. В статье под названием «Коррупция в законе» приводится негативная информация о ТОО «Nord» и ее руководителе. Вот этот отрывок из экспертного заключения:

«В практике лингвистического исследования спорных текстов и рассмотрения речевых конфликтов первый аспект понятия «порочащий» (соответствует или нет информация действительности) часто не может быть предметом собственно лингвистического анализа и передается на рассмотрение специалистов судебного профиля, которые могут проверить все сведения по фактическим материалам. В представленном же на исследование газетном тексте подобный фактический материал имеется, и он позволяет ответить на вопрос о достоверности информации на основе содержательного анализа всех частей публикации с учетом того, что при анализе любого речевого произведения (начиная с отдельно взятого предложения, кончая целым тестом) следует учитывать обе составляющие содержания высказывания, текста, а именно: 1) объективное содержание (диктум) и 2) субъективное содержание (модус). В исследуемой газетной публикации анализ модусной части содержания позволяет корректно решить вопрос о достоверности приведенных сведений. В модусную часть высказывания входят такие обязательные смыслы, как предположение, оценка, мнение, желание, побуждение и т.п. Эти исходящие от говорящего (пишущего) значения, раскрывающие его позицию по отношению к объективному содержанию, выражаются такими языковыми средствами, как вводные слова, вставные конструкции, модально-оценочные слова и др. К числу средств выражения модуса относятся также те компоненты высказывания (текста), которые связаны с категорией авторизации. С помощью этой категории излагаемая в тексте информация квалифицируется в отношении источника и способа ее получения. Другими словами, говорящий (пишущий) обязан, сообщая информацию, во-первых, квалифицировать ее как свою или чужую, во-вторых, квалифицировать информацию по способу ее получения. В представленном на исследование газетном материале в качестве средства выражения категории авторизации выступают название рубрики «Громкое дело» и отдельная часть композиции статьи, а именно, врезка. Анализ содержания этой части текста позволяет заключить, что негативная информация о ТОО «Nord» квалифицируется, во-первых, как чужая (автор статьи не является источником информации, т.е. утверждения о деятельности ТОО «Nord» принадлежат **не журналисту**), во-вторых, она получена в ходе судебного заседания. Как можно установить из анализа содержания врезки, негативная информация о ТОО «Nord» не является вымышленной журналистом (соответственно, не может быть отнесена к разряду клеветнических) и получена она в ходе судебного разбирательства. Таким образом, источником негативных сведений о ТОО «Nord» выступает не журналист, а участники процесса. Если эти сведения окажутся недостоверными, то ответственность за это несут участники судебного процесса, но ни в коем случае не журналист, информирующий общественность о первом в области судебном разбирательстве с участием присяжных заседателей. Из этого следует заключить, что именно данная газетная публикация и ее автор не должны нести ответственности за информацию, могущую как-то опорочить деловую репутацию ТОО «Nord». Поэтому на вопрос о том, можно ли считать исследуемую статью и представленную в ней информацию порочащими честь, достоинство, деловую репутацию ТОО «Nord», следует дать отрицательный ответ».

Таким образом, лингвистическое исследование конфликтного текста проводится только для решения прикладных задач, связанных с правовыми отношениями между людьми: «Экспертиза не претендует на полное и исчерпывающее исследование текста, это

не входит в ее задачи - оптимальным для экспертного исследования является описание текста, при котором в результирующем представлении зафиксированы только существенные характеристики, которые могут иметь юридические последствия. Правонарушения, совершаемые с помощью языка, могут быть квалифицированы по той или иной статье закона только с опорой на текст, следовательно, назначаемое по конкретному тексту экспертное исследование призвано дать такие ответы, на основании которых будет осуществляться квалификация конкретного правонарушения» [4, 372]. Тем не менее, несмотря на прикладной характер, экспертное исследование текста не может быть выполнено квалифицировано без использования научного аппарата современной лингвистики, обладающего огромной объяснительной силой, которую следует использовать в качестве доказательной базы при решении юридических задач.

Литература

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика. -М.: Флинта: Наука, 2009. – 592 с.
2. Голев Н.Д. Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Н.Д. Голева. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000. - С. 8-40.
3. Ли В.С. и др. Лингвистическое исследование конфликтного текста в юридической практике / Карымсакова Р.Д., Тапалова Р.Б. – Алматы: Казак университеті, 2008. – 146 с.
4. Матвеева О.Н. Экспертное исследование конфликтного текста как правового правонарушения // Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях. Материалы международной научно-практической конференции. - М., 2007. - С. 372-377.
5. Функционирование русского языка в юридической сфере и вопросы лингвистической экспертизы // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. - М., 2010. - С. 751-767.

Э.В. Ли

*Жетысуский государственный университет
имени Жансугурова (Казахстан)*

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОЙ СТОРОНЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Целостное восприятие художественного произведения предполагает необходимость самого внимательного изучения элементов, составляющих его. Основным компонентом текста, как известно, является слово, в лексическом значении которого реализуется определенное понятие, отражающее реальную действительность. Этим объясняется то, что лексическое значение слова соотносится с внеязыковой реальностью, которая оказывает на него воздействие.

Попытаемся проследить, как идейное своеобразие художественного произведения может повлиять на семантическую структуру слова.

Повесть В.Г. Распутина «Пожар» явилась в современной русской литературе одним из первых произведений, ознаменовавших начало нового времени, и вызвала в печати долгие, разноречивые толки. «Пожар» - произведение глубоко правдивое, это – «народная боль, народная слеза», это произведение, разъясняющее естественное требование жизни: «Порядок в душе – порядок в Отечестве». В этой связи несомненный интерес представляют наблюдения над особенностями словоупотребления в повести, в которой автор, не передоверяя чувства, гражданскую боль героям произведения, обращается к читателю с открытым, прямым словом, называемым публицистикой.

Но при всей публицистичности В. Распутин остался мастером утонченного психологического рисунка. Так, главный герой повести Иван Петрович Егоров,

леспромхозовский шофер, изображен автором в активном, энергичном действии, в его характере подчеркнуты сложности внутренней жизни, вызывающие несогласие, а порой горькое недоумение и яростное сопротивление лжи и несправедливости.

Анализ повести позволяет выявить языковые средства, которые играют существенную роль в формировании основной темы. Речь пойдет о лексических единицах, образующих своеобразную систему стилистических особенностей анализируемого произведения. При восприятии текста обычно из общего фона выделяются наиболее важные, существенные для понимания содержания слова, непосредственно соотносимые с темой. Кроме того, познание важных сторон эмоционального и идейного содержания художественного текста невозможно без выяснения тех семантических сдвигов, которые возникают в значении слов под влиянием идейно-образной стороны произведения.

В этом смысле интересным представляется употребление слова *пожар*. Слово это, вынесенное в заголовок, совмещает в себе основные и ассоциативные значения. Неоднократно повторенное в произведении, оно приобретает семантическую ёмкость и в сочетании с другими языковыми средствами активно служит осуществлению творческого замысла писателя: сближению авторского и читательского восприятия. Являясь первым сигналом смысла, заглавие «Пожар» сразу же вселяет в читателя чувство беспокойства и тревоги.

Повествование начинается со знакомства с главным героем повести, с констатации факта пожара на складах, описания состояния Егорова, и это изображение имеет композиционно-речевое значение для развертывания текста всего произведения. Организация речевых средств в этой части композиционно-тематического отрезка повести ориентирована как на информативность, так и на экспрессивно-оценочную перспективу, дающую представление о Егорове как о человеке, сильно физически и морально уставшем, утратившем в какой-то степени интерес к жизни. Об этом свидетельствуют следующие выражения:

И прежде чувствовал Иван Петрович, что *силы его на исходе*, но никогда еще так: *край, да и только*; каждый метр требовал шага и для каждого шага требовалось усилие; последняя рабочая неделя показалась теперь бесконечной – *дольше жизни*; и в завтрашний день верилось с трудом; не выдержал, *упал* на лежанку; Ничего не хотелось. *Как в могиле*; он <...> мусолил в себе непонятно чем соединившиеся слова «*март*» и «*смерть*» [1, 3-4].

И в этот момент до него долетают с улицы крики: «*Пожар! Склады горят!*»

Так, уже в конце маленькой первой главки незаметно разворачивается второй план повествования, намечается главное противопоставление произведения: *пожар на складах и пожар в душе героя*: «До того было *мутно и угарно на душе* у Ивана Петровича, что почудилось, будто *крики идут из него*» [1, 4].

В качестве опорных звеньев повествования в повести, таким образом, выступают слова, входящие в тематические группы, определяемые основным противопоставлением. Слова и выражения эти по характеру своего содержания могут быть лишены образности, но в тексте повести они способны исполнять роль изобразительно-оценочного определителя, придающего произведению различные оттенки экспрессивной тональности, встречаясь как в авторском повествовании, так и в репликах героев.

Так, первоначально это крики, доносящиеся с улицы: «*Пожар!*». Выбежав на крыльцо, Иван Петрович прежде подумал о том, что «*серьезный огонь*» может перекинуться на жилые дома, В первый момент он «*не увидел огня*», но, выскочив на открытое место, он увидел «*мутное прерывистое зарево*».

Употребление слова *огонь* первоначально определяется тем, что любой пожар вызывается огнем, герой лишь ассоциативно связал эти слова. Затем он увидел – горит, и то, что он зрительно воспринял, названо словом *зарев* – «отсвет пожара, пламени, огня и т.п. на небе» [2, 565]. И повторяется это слово трижды, пока Егоров бежал до орсовских складов: *Зарев* извивалось сбоку; *зарев* выпрямилось; *зарев* сдвинулось ближе к улице.

Прилагательные *мутное* и *прерывистое*, глаголы *извивалось*, *выпряилось*, *сдвинулось* подчеркивают, что Егоров пока лишь только видит отсветы пожара. Но вот он добежал до открытых настежь ворот. Употребленное неоднократно после этого слово *огонь* приобретает уже конкретное значение: Шифер <...> помешал *огню* кинуться по крыше; одна <...> группа скатывала с подтоварника близ *правого огня* мотоциклы; чтобы прервать *верховой огонь*; *огонь* запнулся о пустоту, вымахнул вверх; *огонь* <...> выфукивал длинными ярыми языками и т.д.

И теперь, когда герой находится в непосредственной близости от огня и сам принимается тушить его, тематическая группа пополняется словами, свидетельствующими о восприятии Иваном Петровичем огня разными органами чувств: Тут самое *пекло*; *припекало близким жаром*; сквозь *угар* пахло жареным мясом; соединяя весь продовольственный ряд в одно *высокое ревущее горение* и т.д.

Рисуя героя в моменты наивысшего напряжения, автор уверенно прописывает и общий фон его повседневного бытия, перемежая бытовые картины с мучительной, изнуряющей ум и душу внутренней борьбой. В повести, как и в других произведениях этого писателя, с поразительной силой звучит мотив нравственной ответственности человека за происходящее на земле. Именно это чувство заставляет Ивана Егорова бороться с безразличием, ложью и бездуховностью. Его отличает от других жителей Сосновки активное правдоискательство и неприятие нравственных компромиссов. Егоров не может понять, отчего все вокруг переменялось, «*перевернулось с ног на голову*, и то, за что держались недавно всем миром, что было общим неписанным законом, твердью земной, превратилось в пережиток, в какую-то ненормальность и чуть ли не в предательство» [1, 15].

В авторском повествовании находят выражение рассуждения героя, в нем как бы обнажаются его мысли, порой оно воспринимается как размышление вслух, отражающее сложный мир чувств, страстей, которыми охвачен герой по поводу фактов и поступков, проявляющихся на производстве и в повседневной жизни.

Например: «Иван Петрович иступленно размышлял: свет переворачивается не сразу, не одним махом, а вот так, как у нас: было не положено, не принято, стало положено и принято, было нельзя – стало можно, считалось за позор, за смертный грех – почитается за ловкость и доблесть. И до каких же пор мы будем сдавать то, на чем вечно держались?» [1, 17].

И, не умея молчать, Егоров на всех собраниях говорил о беспорядках на лесосеках, на складах, в гараже, в магазинах, вызывая недоумение у одних, злое непонимание у других, желание любыми путями избавиться от него – у третьих. Он не мог объяснить себе, неужели только он один это видит и есть ли это истинное видение и понимание. Порой он даже подумывает, «не покривился ли он сам тем именно, что слишком упирается, чтобы удержаться в прямизне?» [1, 27].

Оттенки чувств, переходы настроений героя тонко передаются писателем через систему стилистических приемов: внутренний монолог, различные изобразительные средства, и особенно через несобственно-прямую речь. У писателя и героя одна задача: заставить, наконец, разглядеть то очевидное, чего почему-то человек не склонен видеть.

Только один раз в первой главе автор прямо упоминает о разгорающемся в душе Егорова пожаре. Но имплицитно эта параллель проводится постоянно. Поэтому в контексте повести слово *пожар* претерпевает расширение значения, приобретая тем самым большую семантическую ёмкость, становится необходимым ключевым словом, возглавляющим тематическую группу. *Пожар на складах* и *пожар в душе героя* постепенно перерастают в *пожар социальный*, в пожар, призванный изменить жизнь, отношения людей в обществе. Этот пожар – серьезное испытание моральных устоев, нравственной чистоплотности всех жителей поселка.

Таким образом, рассмотренная группа слов делает обоснованным название повести, расширив и конкретизировав семантическую структуру слова, заставляет читателя задуматься о духовных ценностях, которые общество не может терять безнаказанно.

Вся жизнь и борьба Ивана Егорова направлены на одно: разобраться в окружающем, постараться установить порядок в леспромхозе, в Сосновке, в себе. Возможно, у других односельчан Егорова тоже болит душа, но болит она в одиночку. Автор подчеркивает, что общая же душа, которая формируется общим местом жизни, общими делами, незаметно распалась после затопления старой Егоровки. В новой Сосновке все стало по-новому. А без общей души человек нередко скудеет, превращается, точнее, вырождается в *архаровца*, в существо, лишённое нравственности.

В словаре *архаровец* имеет значение «буян, озорник, беспутный человек» [3, 47]. В повести это слово, давно исчезнувшее из активного употребления, обретает новую жизнь, наполнившись современным содержанием. Архаровцы – это «люди особого сорта», которые «по веснам, когда надо отправлять спущенный за зиму с гор лес, и по осеням, когда снова его надо срезать и спускать, приливают и отливают, приливают и отливают» [1, 16]. У них нет постоянного места проживания, любое место для них случайно и не освящено ничем, кроме желания жить легко и получать как можно больше личной выгоды. Это люди, «у которых и людские фамилии через одну», все больше прозвища, люди, за которыми требуется «особый надзор», так как многие из них познали «режимную жизнь» или подражают тем, кто ее познал. У них одна забота: урвать что-нибудь для себя. И все это опять видит и замечает Иван Петрович. В. Распутин психологически тонко и умело передает то, как Егоров ведет себя при первых признаках опасности и в продолжение всей схватки с огнем, что при этом думает и чувствует, что успевает заметить, и это изображено автором с неотразимой убедительностью.

Даже в трудную для всех минуту в архаровцах не просыпается чувство долга, ответственности. Так, Иван Петрович на пожаре крайним зрением видит: «Там, в левом углу, <...> стоял человек и, как гранаты, *метал* через забор *бутылки* <...> Это был один из архаровцев, один из самых отпетых, которого звали почему-то бабьим именем Соня» [1, 14]; «Она показала <...> на освещенную фигуру, которая, *скинув шубейку, что-то торопливо на себя натягивала*. Кто-то это был из архаровцев, Иван Петрович различал их по коротким и дерганым движениям» [1, 24]. Другого, архаровца в подгоревшей телогрейке, кто-то выпихнул изнутри как мешок, и <...> заметил Иван Петрович на нем *новые, неразношенные валенки* [1, 34].

Архаровцы не дорожат ничем, даже жизнь, чужая или своя, не представляется им чем-то ценным. Так, на пожаре за сверток с тряпками они убили человека, определяемого автором как «дух егоровский», ее совесть: «Хампо только-только сумел рассмотреть, кто это и что, как сбоку на него обрушился удар <...> И снова и снова ударили его чем-то тяжелым – не руками <...> И все били и били его, все били и били <...>» [1, 36].

Выбранные автором слова для характеристики архаровцев подчеркивают, как опустились эти люди, больше похожие на зверей, жестоких, жадных и беспощадных: «Этот кто-то на воздухе оказался Сашкой Девятым. Сашка *оскалил зубы и прохрипел* те же самые слова:

- Сгоришь, гражданин законник!... Ой, сгоришь!» [1, 13].

Как видим, слово *архаровец* приобретает в контексте повести новые смыслы. Первоначально, в конце XVIII столетия, это слово имело значение «сыщик, агент Архарова, московского обер-полицеймейстера, губернатора». Затем это малоизвестное слово стало употребляться для обозначения людей озорных, беспутных. В повести Валентина Распутина семантическая структура этого слова еще больше расширяется: это уже не просто «буян, озорник, беспутный человек», как определено в современных толковых словарях, а «человек без каких-либо нравственных устоев», даже «социально опасный человек», так как архаровцы приживаются только там, где жизнь людей определяется как «неурядье, развезень, когда ни шатко, ни валко», где хороший человек тот, «кто не делает зла, кто без спросу ни во что не вмешивается и ничему не мешает», где «не естественная склонность к добру стала мерилom хорошего человека, а избранное удобное положение между добром и злом, постоянная и уравновешенная температура души», где «хата с краю» с окнами на две стороны перебралась в центр» [1, 33].

И архаровцы, как стая хищников, почуяв слабину в отношениях людей, видя беспорядки, которые им на руку, начинают рушить и без того уже расшатанные хозяйства:

Люди, столкнувшись с какой-то невиданной сплоткой, держащейся не на лучшем, а словно бы на худшем в человеке, *растерялись и старались держаться от архаровцев подальше*. Сотни народу, а десяток захватил власть...» [1, 26]. Неоднократно раздумывая над последним, Егоров определил, «*что люди разбрелись всяк по себе еще раньше и что архаровцы лишь подобрали то, что валялось без употребления*».

Из анализа опорных слов повести следует, что между словами *пожар* и *архаровец* существует тесная связь, так как *пожар* обозначает внутреннюю борьбу героя, не умеющего жить, ни во что не вмешиваясь и ничему не мешая, а чтобы смириться с архаровцами, не обращать внимания на их безнравственный образ жизни, нужно уметь поддерживать «постоянную и уравновешенную температуру души», не мешать разрушению человеческой личности, что совершенно не свойственно Егорову. Бесхозяйственность, пьянство, воровство, с которыми Иван Петрович сталкивается каждый день, покорность и нежелание одних замечать нравственную распущенность других, неумение большинства противостоять отрицательной силе архаровцев, - все это вместе взятое и есть причина пожара, с этим постоянно боролся Егоров и сжег свою душу. В.Г. Распутину удалось убедительно показать, что Иван Петрович – живой человек, умеющий преодолевать тяжелейшие сомнения, неудачи, который никогда не станет считать ложь и корысть нормой жизни.

Таким образом, рассмотренные слова, изменившие семантическую структуру, составляют основные черты контекста, они способствуют раскрытию темы произведения, делают обоснованным его название и позволяют читателю определить собственную позицию и отношение к сложившемуся образу жизни и мышления.

Литература

1. Распутин В. Пожар // Наш современник. – 1985. - №7. - С.3-38.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998.
3. Словарь русского языка в 4-х томах. - М.: Русский язык, 1981. - Т.1.

Е.Ю. Медведев
Международный университет
информационных технологий (Казахстан)

ПРЕОДОЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ПРАВОСЛАВНОЙ ЛИТУРГИЙНОЙ ПРОПОВЕДИ

Настоящая статья освещает один из важнейших аспектов семантической структуры православной литургийной проповеди как текста, противоположного по своей сущности тексту ораторскому.

Носители русского литературного языка в процессе общения используют слова и те значения, которые за этими словами закреплены в системе литературного языка. Слово выражает некоторую абстракцию, выработанную в процессе познавательной деятельности. Собеседники, используя определенное слово, держат в сознании некоторый «набор необходимых и достаточных условий применимости – условий, которым должен соответствовать объект для того, чтобы его можно было обозначить с помощью данного слова» [1, 82].

Рассмотрим, например, слово **дружба**.

В слове **дружба** закодирована следующая информация:

– ‘близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов’ [2],

– ‘близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения’ [3],

– ‘отношения между друзьями’ (друг – ‘тот, кто вам очень хорошо знаком и кому вы доверяете’ [4], то есть ‘отношения между людьми, которые хорошо знакомы и доверяют друг другу’.

Соответственно, если один носитель литературного языка скажет: «*Дружба имеет большое значение в жизни человека*», то другой носитель литературного языка поймет это высказывание так: «*‘Близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов’, ‘близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения’, ‘отношения между людьми, которые хорошо знакомы и доверяют друг другу’ имеют большое значение в жизни человека*».

В литургийной проповеди формируется иное значение **дружбы**:

– ‘возможность выполнить долг по удвоению данного Богом таланта – жизни’,

– ‘прирост своей личности’,

– ‘приятие в себя личности другого’,

– ‘сила, посредством которой каждый обогащает и растит себя, впитывая в себя жизнь друга’,

– ‘укоренение себя в жизни другого’,

– ‘удваивание своего бытия’,

– ‘возможность стать другом самого Господа’,

– ‘обретение другого себя’:

«Жизнь – это талант, который дан Богом. Долг каждого из нас – этот талант в себе удвоить, удвоить путем прироста своей собственной личности. Подобно тому как живая сила организма не творит себе пропитания, а лишь усваивает его себе, так и человек не создаст себе прироста своей личности. Ему это не дано, у него нет сил на это, но он достигает этого прироста через приятие в себя личности другого. Любовь, дружба – вот та сила, посредством которой каждый обогащает и

растит себя, впитывая в себя жизнь друга. Отдавая себя и свое в чувстве любви, в чувстве дружбы, человек укореняет себя в жизни другого, и таким образом удваивает свое бытие.» Имеющий друга, говорит Златоуст, – имеет другого себя.» Удвоение себя – и есть “верность в малом.” Укореняя себя в дружбе, в любви к ближнему, человек становится другом самого Господа» [5].

Таким образом, высказывание «Дружба имеет большое значение в жизни человека» будет иметь иной смысл:

НЕ	А
« <i>Близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов, близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения, отношения между людьми, которые хорошо знакомы и доверяют друг другу</i> » имеют большое значение в жизни человека».	« <i>Прирост своей личности, приятие в себя личности другого, укоренение себя в жизни другого, удваивание своего бытия, обретение другого себя, возможность стать другом самого Господа</i> » имеет большое значение в жизни человека».

Соответственно, священнику недостаточно будет просто сказать: «Дружба имеет большое значение в жизни человека», поскольку значение дружбы в общеупотребительном языке отличается от значения дружбы, формируемого в литургийном пространстве. И для того, чтобы слушатель смог правильно понять смысл услышанного, проповедник должен предварительно «открепить» от знака то значение, которое этот знак имеет в другой семиотической системе.

Такое «открепление» происходит за счет семантизации – постоянного уточнения сущностно значимых понятий, в процессе которого происходит сдвиг всей этической системы, сформированной в общеупотребительном языке (см.: Табл. 1). Сравним:

Таблица 1. Иллюстрация семантических расхождений между системой общеупотребительного языка и системой, формируемой в литургийном пространстве

В общеупотребительном языке	В литургийном пространстве
ПОКАЯНИЕ	
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Добровольное признание в совершенном проступке, в ошибке’, • ‘у христиан: признание в своих грехах перед священником, отпускающим грехи от имени церкви и Бога, церковное покаяние’ [2]. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Внутреннее изменение’, • ‘не формальное, а реальное переосмысление своей жизни в отношении Бога, вечности, самого себя и того, как хочется жить дальше’, • ‘изменение отношения и оценки себя перед лицом Божиим’, • ‘изменение в отношении к другим людям’ [6].
ЛОЖЬ	
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Намеренное искажение истины, неправда, обман’ [2]; • ‘Не соответствующая действительному положению дел информация’ [4]. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Похоть духа зла, духа безумия, духа небытия, дьявола’, • ‘исчадие ада’, • ‘то, что сопровождает человека всю жизнь, всегда, везде’, • ‘то, что нравственно ранит’,

	<ul style="list-style-type: none"> • ‘то, что убивает в человеке жизнь внутреннего Я’, • ‘то, что нравственно убивает не только того, кто лжет, но и того, кому лгут’, • ‘то, что убивает во взаимных отношениях людей чувства любви, дружбы, привязанности, преданности, уважения’, • ‘то, что делает человека и самоубийцей, и убийцей одновременно’, • ‘то, из-за чего человек становится сыном дьявола’ [7].
ЛЮБОВЬ	
<ul style="list-style-type: none"> • ‘чувство привязанности, основанное на общности интересов, идеалов, на готовности отдать свои силы общему делу’, • ‘такое же чувство, основанное на взаимном расположении, симпатии, близости’, • ‘инстинкте’, • ‘половом влечении’, • ‘отношения двух лиц, взаимно связанных этим чувством’ [3] 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘величайшая из христианских добродетелей’, • ‘то, что делает полноту существования достоянием личности’, • ‘особое состояние человеческого духа, когда даже самый дальний становится близким’, • ‘готовность жертвовать для блага даже постороннего и незнакомца чем-то дорогим, а порой и жизнью’, • ‘желание пользы ближнего, как своей собственной’, • ‘желание успеха ближнего, как своего собственного’, • ‘отклик на горести и нужды другого’, • ‘то, что постоянно наполняет человека радостью и счастьем’, • ‘то, что является целью, которую человек должен достигнуть на жизненном пути’, • ‘то, что предполагает самовоспитание и самосовершенствование’ [8, 74].

Важным шагом – не только в языковедческом, но и в общекультурном плане – будет составление словаря сущностно значимых понятий.

В богословских текстах формируются оппозиции, окказиональные с точки зрения общеупотребительного языка, преимущественно относящиеся к сфере этики.

Как нам представляется, такой словарь должен содержать статьи на каждый день церковного годового круга, в которых будет представлено толкование сущностно значимых понятий. В статьях должны быть отсылки к боговдохновенным текстам, с помощью которых семантизируются этически значимые понятия.

Пример словарной статьи:

Счастье – ‘устойчивая радость, удовлетворенность жизнью’, ‘сознание личного бессмертия’, ‘уверенность в неиссякаемой любви Божией к своему творению’, ‘постоянная любовь человека к человеку’, ‘полное непрерывное психофизическое блаженство’, ‘постоянное, сознательное наслаждение своей разумно-творческой деятельностью на земле’, ‘свободное участие в вечной блаженной жизни божества’.
«Счастье есть устойчивая радость, удовлетворенность жизнью. Сознание личного бессмертия, уверенность в неиссякаемой любви Божией к своему творению, постоянная любовь человека к человеку. Короче, счастье – это полное непрерывное психофизическое блаженство. И именно для такого блаженства на земле человек и был

создан Богом, который хотел, чтобы **вся психофизическая природа человека, созданная по образу и подобию Божию, постоянно, сознательно, наслаждалась своей разумно-творческой деятельностью на земле**» [9, 160-162].

Антоним: **несчастье** – ‘рабство у собственного безрассудства’, ‘нарушение Божественной заповеди блаженства’, ‘выход за пределы возможного блаженства’, ‘выход за пределы запрограммированной при творении целесообразности’, ‘искажение образа и подобия Божия’. *«Итак, человек был создан Богом для счастья. Но, будучи только образом и подобием Божиим – творением Божиим, – человек преступил Божественную заповедь блаженства и вышел за пределы возможного для него как творения блаженства, вышел за пределы запрограммированной при творении целесообразности, исказил образ и подобие Божие, утратил блаженство и стал несчастным, стал рабом собственного безрассудства»* [9, 160-162].

В литургийной проповеди и в общеупотребительном языке слова могут звучать одинаково, но иметь разное значение. Значение слова в литературном языке закреплено синонимией, антонимией. И эту закрепленность нельзя перебороть одной фразой. Вся структура проповеди направлена на это преодоление.

Система общеупотребительного языка в проповеди преодолевается многократно, многоуровнево, разрушая сложнотвержденные системные отношения.

Иными словами, чтобы закрепить за знаком новое значение, необходимо «открепить» то, что есть в общеупотребительном языке.

Чем больше система общеупотребительного языка секуляризируется, тем больше усилий нужно для ее преодоления.

Значения слов, относящихся к этической сфере, закрепленные в системе общеупотребительного языка, в проповеди переустанавливаются, и равенства между этими значениями не будет, поскольку в проповеди формируется иная этическая система.

Создание толкового богословского словаря позволит предельно эксплицировать принципиальное несовпадение семантических оппозиций, в первую очередь, этических, богословской семиотической системы, отражающей онтологически заданные смыслы, и светской семиотической системы.

Литература

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика : учебник . – Изд. 4-е. – Москва: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. – 350 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений . -4-е изд., доп.: Б.м., 2002. – 944 с.
3. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н.Ушакова. Т.4.: С – Я. М.: Русские словари, 1995.
4. Шушков А.А. Толково-понятийный словарь русского языка: 600 семантических групп : около 16500 слов и устойчивых выражений. – Москва: АСТ, 2008. – 988 с.
5. Симеон (Нарбеков), архимандрит. Дружба // https://azbyka.ru/otechnik/Simeon_Narbekov/sostranits-evangelija/#0_36 (дата обращения: 18.05.2017)
6. Максим Козлов, протоиерей. Проповеди // <https://azbyka.ru/propovedi/propovedi-protoiereya-maksima-kozlova.shtml#n11> (дата обращения 15.02.2017)
7. Симеон (Нарбеков), архимандрит. Ложь // https://azbyka.ru/otechnik/Simeon_Narbekov/sostranits-evangelija/#0_36 (дата обращения: 18.05.2017)
8. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Тайна покаяния. Великопостные проповеди (2001-2011). – М.: Изд-во Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2012. – 479 с.
9. Архиепископ Гермоген. Проповеди о вере и спасении / Сост. Н.Г. Княжинская. – М.: Вече, 2006.

Л.Ю.Мирзоева

Университет имени Сулеймана Демиреля
(Алматы, Казахстан)

НЕНОРМАТИВНОСТЬ И ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОЛОФРАЗИСА В ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТАХ

В процессе изучения речевых произведений, размещенных в сети Интернет, становится очевидным то, что мы имеем дело с целой системой новых ресурсов речевой самореализации носителей языка, и в особенности – с совершенно новыми способами выражения отношения к предмету речи, т.е. с новыми способами актуализации аксиологического компонента. Соотнося объект оценки с позитивной либо негативной частью оценочной шкалы, субъект речи, являясь в то же время субъектом оценки, находит совершенно новые (и зачастую – обладающие значительным эмотивным потенциалом) способы и средства выражения оценки. К числу таких оценочных средств, эмотивный и воздействующий потенциал которых реализован в значительной степени в Интернет-текстах и активно функционирующих в основном в Интернет-пространстве, мы относим новообразования голофрастического характера, т.е. соединение предложения (или даже нескольких предложений!) в одно слово. Это как раз тот случай, когда почти стерты границы между словом и текстом, когда речь балансирует на грани нормы и ее нарушения, и когда уместным становится вопрос, что же представляет собой данный речевой феномен: экспликацию скрытых возможностей языка, языковую игру, своеобразный эмоциональный всплеск, который уже не является окказиональным образованием (так как в большинстве случаев голофрастические образования характеризуются достаточно высокой частотностью использования в Интернет-текстах), или это свидетельство трансформации самого понятия «норма»? В любом случае, как это будет показано далее, образования такого рода сближают категории «слово» и «текст», а в плане аксиологическом служат для яркого и экспрессивного выражения негативной оценки.

Как указывает М.Н. Эпштейн, «самым кратким литературным жанром считается афоризм – обобщающая мысль, сжатая в одно предложение. Но есть жанр ещё более краткий, хотя и не вполне признанный и почти не исследованный в качестве жанра: он уместается в одно слово. Именно слово и предстаёт как законченное произведение, как самостоятельный результат словотворчества. Подчёркиваю: слово не как единица языка и предмет языкознания, а именно как литературный жанр, в котором есть своя художественная пластика, идея, образ, игра, а подчас и коллизия, и сюжет. Однословие – так я назову этот жанр – искусство одного слова, заключающего в себе новую идею или картину. Тем самым достигается наибольшая, даже по сравнению с афоризмом, конденсация образа: максимум смысла в минимуме языкового материала» [1, 258].

Относительно голофрастических конструкций как явления, находящегося на грани между словом и текстом, представляется вполне правомерной характеристика, представленная в работе В.П. Изотова и И.А. Ковыневой: «Определяющим характерологическим свойством голофрастических конструкций является их самоконтекстуальность, т.е. свойство быть понятными без дополнительной информации, без дополнительного контекста что создаёт определённую парадоксальность, поскольку изолированность употребления им не свойственна. Самоконтекстуальность обеспечивается тем обстоятельством, что голофрастическая конструкция представляет собой свою же производящую базу: слитное или полуслитное написание

голофрастического окказионализма легко развёртывается в синтаксическую единицу, на базе которой слово создано»[2].

В данной работе нами будет рассмотрено голофрастическое образование, которое не является наиболее высокочастотным, но в то же время обладающее значительным экспрессивным потенциалом и позволяющее увидеть общую тенденцию формирования и функционирования единиц такого рода, находящихся на грани слова и высказывания и подвергающимся процессам семантического и прагматического свертывания и развертывания, а также актуализирующих целостную идею путем использования целостного же оформления их графической оболочки. Использование нарушения на уровне графики, то есть слитного написания целостного высказывания (в особенности, если данное высказывание само по себе обладает значительным аксиологическим потенциалом) порождает новое понятие, к тому же активно взаимодействующее с контекстуальным окружением и прецедентными знаниями.

По данным поисковых сервисов Yandex и Google, отмечено более 4000 случаев использования такого голофрастического образования, как *тымойкрест*. Однако в большинстве случаев мы имеем дело с повтором и цитированием одного и того же текста. Тем не менее, на материале данного голофрастического неологизма (частота употребления и тот факт, что новообразования такого рода «подхватываются» в Интернет-пространстве и начинают жить независимо от авторского контекста, от конкретного случая словотворчества. В то же время, безусловно, образования такого рода не зафиксированы как факты *системы* языка, не нашли отражения в таких базах данных, как Национальный корпус русского языка ввиду своей нестабильности и нерегулярности.

Внутренняя форма голофрастического новообразования *тымойкрест* тесно связана с фразеологизмом *нести свой крест*, значение которого в современных онлайн-словарях представлено следующим образом: Нести крест.

Высок. Терпеливо и последовательно переносить испытания, страдания, превратности судьбы. Она не отходила от него ни на минуту, где могла, вливала слово утешения, чаще всего молилась и несла свойкрест со смирением христианина (Герцен. Елена)
https://phraseology.academic.ru/7277/%D0%9D%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%82

Таким образом, налицо семантика *смирение, терпение*, а само понятие *крест* в толковых словарях (в частности, в Толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова) наделяется следующим метафорическим значением:
4. перен. Тяжелая судьба, страдание, испытания (*устар.*). Это – мой крест. Безропотно нести свой крест. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/843754>

Таким образом, значение стержневого слова *крест* связано с такими приращениями семантического и прагматического характера, как *бремя, ярмо*, соотносящимся с негативной частью шкалы оценок.

Учитывая некоторую архаичность выражения, а также отмечаемую словарями стилистическую окраску (см. помету *высок.*), мы можем говорить о некотором диссонансе стилистического и эмотивного компонента. Далее представляется необходимым привести достаточно обширный контекст, который, во-первых, демонстрирует очевидное преобладание негативной оценки в данном голофрастическом образовании и актуализацию отрицательной оценки в речевой цепи, и, во-вторых, генерирует эмотивность целого текстового фрагмента, взаимодействуя со сходными по структуре, семантике и аксиологическому колориту элементами текста: *Тут почти все любящие родители вдруг резко начинают своих детей ненавидеть: Мы для тебя, а ты! Разница лишь в том, что у одних эта ненависть выражается в полной капитуляции с дальнейшим*

направлением отрока в образовательное учреждение закрытого типа (суворовское училище, элитная британская школа), а другие врубают в своей голове пластинку с надписью **ты мой крест!** Смирившись с тем, что ничего путного из человека не вышло, родители с **Тымойкрестом** на шее продолжают добивать в своем уже почти взрослом ребенке личность. Отмазывают от армии, устраивают на платное отделение в ВУЗ, дают деньги на взятки преподавателям и просто текущие расходы, покупают квартиру, машину, подбирают синекуру в меру своих возможностей. Если от природы **Тымойкрест** не слишком талантлив, то эта стратегия даже приносит какие-то более-менее съедобные плоды вырастает психически искалеченный, но вполне добропорядочный гражданин. Вот только гораздо чаще на заживление ран, нанесенных избыточной родительской любовью, дети расплачиваются совсем иначе: здоровьем, жизнями, душами... <https://foma.ru/detskaya-bolezn.html>

Приведенный здесь текст является наиболее часто цитируемым текстом Интернет-сети, содержащим анализируемое оценочное образование. Интерес представляет то, что первое употребление фразеологизма в данном фрагменте достаточно традиционно в плане графики, но своеобразно в плане стилистики и контекстуального окружения, когда стилистически приподнятое выражение, ассоциирующееся с библейским крестом, находится в окружении сниженных (вплоть до грубо-жаргонных) лексических единиц: **врубают в своей голове пластинку**

Далее актуализация голофрастического характера новообразования нарастает, и мы видим, помимо слитного написания, единство грамматического оформления данной единицы, переходящей в данном случае из статуса фразеологизма в статус слова: родители с **Тымойкрестом** на шее продолжают добивать в своем уже почти взрослом ребенке личность... Таким образом, подтверждается тезис, выдвинутый в работе Т.М. Данилиной и О.С. Шумиловой о том, что «в тексте ГК функционируют как одна лексическая единица, грамматически согласуясь с соотносимыми с ним лексемами...» [3, 17].

Бытование данной единицы в сети Интернет в качестве закрепившегося голофрастического новообразования подтверждается следующими случаями ее использования, в том числе в качестве своеобразного полемического вызова: *Только мы сами можем взять ответственность за свою жизнь и своё будущее, никто другой этого не сделает и никто, кроме нас самих, не обязан этого делать. Жизнь продолжается. И она только в НАШИХ руках. Не надо вешать себя на близких (и не только), как мешок картошки или ярмо #тымойкрест на шею. Лучшие своих ног вас никто к цели не донесёт.* <https://picgra.com/tag/%D1%82%D1%8B%D0%BC%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%82>

Весьма интересным, как уже говорилось выше, является и взаимодействие голофрастического новообразования *тымойкрест* с контекстуальным окружением; так, цитировавшаяся выше статья о родительской любви характеризуется многократным перепостом в сети Интернет, сопровождаемым контекстуальным взаимодействием со следующими сочетаниями, также наделенными высокой степенью негативной оценки, ср.: *уничтоженные родительской любовью, отравленные родительской любовью, изнасилованные родительской любовью* (<https://www.b17.ru/blog/21995/>); *Детоцентризм: что это за зверь?* <https://ponaroshku.ru/blog/detotsentrizm-cto-eto-za-zver/>; *Недородители, или как найти грань допустимого в любви;* <https://forumrostov.ru/topic/50679/>; *когда родительская любовь непомерна* <https://econet.ru/articles/71795-kogda-roditelskaya-lyubov-nepomerna> и др.

Важно отметить, что во всех приведенных случаях налицо *превышение* нормы, отмечаемое на уровне семантики и прагматики (ср. близкое к оксюмору сочетание *отравленные родительской любовью* и подобные ему). Таким образом, как в случае самого голофрастического новообразования, так и в случае с контекстуальным

окружением мы имеем дело с нарушением нормы, с отклонением, которое проявляется на разных языковых уровнях – от семантики до графического оформления, индуцируя тем самым негативную оценку и высокую степень эмотивности. Приведем ряд случаев, также извлеченных нами из материала Интернет-форумов, зачастую реализующих скрытую полемичность, коммуникативную тактику несогласия путем использования анализируемого голофрастического новообразования и подтверждающих выявленный выше экспрессивный и оценочный потенциал данной единицы, балансирующей на грани фразеологии и лексики:

*Детей нужно просто любить, но не так, чтоб прям жизнь положить перед ними, и **ТЫМОЙКРЕСТ** в результате, а любить как равноправного взрослого человека. Помогать, направлять, вкладывать в мозги принципы.... Но не делать ЗА них и ВМЕСТО них...*

*Поэтому ребенка нужно любить как ребенка. Как маленького своего пупсёночка. Сколько бы лет ему при этом ни было. И да, отдавать ему лучшее. Только не потому, что "**тымойкрест**", а потому, что нужно успеть это самое лучшее ему дать, пока мы у него есть.*
<http://smolmama.com/forum/viewtopic.php?f=280&t=21283&start=10>

*Большое отчаянное ДА! Как ребенка, прошедшего каждый этап до **Тымойкрест**. Так и мамы, наделавшей кучу ошибок (на первом ребенке)*
<https://otvet.mail.ru/question/191376948>

Бытование голофрастического новообразования не только в Интернет-пространстве, но и в сложившейся за его пределами реальности подтверждается текстом следующего объявления:

Информация для родителей | Детский сад № 2

*Консультация "**ТЫМОЙКРЕСТ**" · Родителям о формировании здорового образа жизни · План работы с воспитанниками ДОУ по профилактике жестокого ..*
<http://2dou.ru/page/83>

Таким образом, представляется вполне обоснованным утверждение Т.М. Даниловой и О.С. Шумиловой о том, что «к лингвистическим причинам появления голофрастических конструкций относятся стремление автора к экспрессивности и оживлению повествования, вариативности использования языковых средств, семантической компрессии» [3, 19]. Отметим также, что широкое бытование данных конструкций, которые мы охарактеризовали выше как балансирование на грани фразеологизма и слова, слова и высказывания, дает возможность утверждать, что этот эмотивно окрашенный (в нашем случае – имеющий высокий негативно оценочный потенциал) аксиологически ориентированный речевой ресурс вышел за рамки окказиональности и стремится к статусу потенциального узуса.

Литература

1 Эпштейн М.Н. Слово как произведение. О жанре произведения // Эпштейн М.Н. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – С. 254- 320.

2 Изотов В.П., Ковынева И.А. От голофрастической конструкции к словотексту // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20369> (дата обращения: 01.02.2018).

3 Данилова Т. М., Шумилова О. С. Голофразис как способ окказионального образования в английском языке. // Проблемы общего языкознания и когнитивной лингвистики : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 244 с. – С. 16-20.

A.M. Nurbayeva
Abai Kazakh national pedagogical
University (Kazakhstan)

TERMS OF ADVERTISING DISCOURSE AND ADVERTISING TEXT

By the end of the twentieth century, through the use of mass media, advertising had become a single global industry in which thousands of people were employed. In the history of advertising technologies, there has been an evolution from mass advertising to the division of consumer audi-torii into so-called target groups. In modern society, advertising is both a powerful industry of the industry and a product of its activity, aimed at providing the potential addressee of the advertising message with information about goods or services for the purposes of their promotion.

The need of society in understanding and conceptualizing advertising is manifested in the diversity of discourses, within the framework of which reference is made to this phenomenon. Advertising becomes a subject of many discussions of scientists, legislators, politicians, culture, PR specialists and linguists.

What is advertising? Advertising is an extremely multifaceted and multi-aspect phenomenon. Advertising occupies a border position between various professional fields and attracts the attention of representatives of various professions. Therefore, it is not surprising that there are different interpretations of this concept and definition of the term itself.

The criteria for this concept is not clearly defined. "Dictionary of foreign words" treats the concept of advertising as "information about goods, various types of services, etc. in order to alert consumers and create demand for these goods, services, etc. ".

The Dictionary of the Market Language considers a recalculation as "information about goods and services with the purpose of alerting the consumer and creating demand for these goods and services, ways and forms of communicating information about the goods and services being sold to interested parties to arouse the interest of the consumer and provide him with the necessary set of information about the properties of the object of realization ".

The American Marketing Association draws attention to the fact that the way of presenting information depends on its nature and features of the target audience, and interprets the concept of advertising as follows:

«Advertising is any paid-for form of non-personal representation of the facts about goods, services or ideas to a group of people» (*Advertising is information of impersonal nature disseminated in a certain form about goods, services or ideas and undertakings, intended for a group of persons (target audience) and paid for by a certain sponsor*).

F. Kotler interprets the concept of advertising in the following way: "Advertising is a non-personal form of communication carried out through paid media with a clearly indicated source of funding."

Domestic researchers I.A. Golman and N.S. Dobrobabenko clarifies: "Advertising is any form of non-personal representation and promotion of commercial ideas, goods and services, paid for by a clearly indicated advertiser."

Researchers identify various types of advertising. So, depending on the goals of advertising, F. Kotler identifies the following types:

- prestigious advertising;
- brand advertisement;
- classified advertising;
- advertising sales;
- advocacy advertising.

Foreign researchers talk about the existence of the following types of advertising:

- brand advertising;
- retail and retail advertising;
- political advertising;
- advertising in directories;
- institutional (corporate advertising);
- social advertisement;
- interactive advertising.

The authors of the “Language of Advertising” research divide advertising into commercial and non-commercial. Commercial advertising is divided into image, industrial and consumer.

Essential in terms of linguistic design of advertising texts is the division of advertisements into headings and advertisements on the spread.

In modern Russian linguoculture, the word advertisement syncretically combines the meanings of a product and an activity.

They denote:

- 1) the text of the advertisement (*to place an advertisement*);
- 2) separate advertising genre or subgenre (television advertising, political advertising);
- 3) promotional activities (*to engage in advertising*).

The genre specifics of the phenomenon of advertising constitute a method of transmitting an advertisement and the purpose of composing an advertising text. The text, immersed in the situation of advertising, is the basis for the allocation of the general meaning of the term advertising - *advertising discourse*.

Discourse, as indicated by A.A. Kibrik and his co-authors are “a broader concept than text. Discourse is at the same time a process of linguistic activity, and its result - and the result is the text”.

The knowledge of the world is systemic, it is organically connected with the continuity of knowledge, in a linguistic sense, expressed through discourse - a dynamic process with the help of which the predicative connection of the phenomena of the surrounding world with its direct expression through language is carried out.

To study the language dynamically, which is of paramount importance for the study of the language of advertising, knowledge of linguistic dynamism is necessary: on the one hand, on the dynamics of speech unfolding in a certain pragmatic situation; and, on the other hand, about the correlation of what is expressed with reality.

The definition of the *concept* of discourse in different linguistic sources is ambiguous, which shows a different attitude of linguists, belonging to different linguistic schools, to this concept. In American linguistics, discourse means, first of all, oral, spontaneous speech. In domestic linguistics, the term discourse is used more broadly. We consider the discourse as a coherent text in conjunction with extra-extrinsic, sociocultural, psychological and other factors.

The discourse, being a dynamic process, reflects the functional features of speech and has a set of pragmatic, expressive and cognitive properties.

For the language of advertising, it is important to distinguish between oral and written discourses, the construction of which has its differences. Oral discourse allows for a large lexical and grammatical variability, while prosody plays a significant role. Many of the phenomena considered as belonging to oral discourse were subsequently included in the language system, fixed by dictionaries and became part of the written discourse. Among these are single-word sentences, the use of elliptical constructions, various violations of word order, which is especially significant for a language like English, where there is a fixed word order. These phenomena can be understood only on the basis of context, both linguistic and extra-linguistic.

Written discourse in the media has its own characteristics of construction. Punctuation plays an important role in this process. In languages of different systems, punctuation varies. For example: the German reclusive discourse is strictly regulated by grammar rules; French - more free; Russian punctuation, rather, can be attributed to the "German" model (the placement of punctuation marks is strictly defined by grammar rules); punctuation of the English language refers to the "French" type (it has, rather, a semantic-stylistic character and depends largely on the taste and common sense of the author). The use of punctuation tools in writing, as well as the prodia in oral speech, largely determines the rhythm of speech, its perception of the reader and hearer.

The texts of the media are precisely the discourse, they are always dynamic and modern, they are perceived by the participants of communication in the context of current events.

Advertising text has its features. In addition to verbal elements, most advertising texts include audiovisual ones. Perceived by us as a whole with written or oral statements, these elements may relate to different subjects and not have a clear structure. Texts, in the structuring of which, in addition to verbal means, are used iconic (drawing, photo), as well as means of other semiotic codes (such as color, font), are called creolized. Their texture consists of two inhomogeneous parts: verbal (language / speech) and non-verbal (belonging to other sign systems, but not natural language). As a rule, the presence of a non-verbal component is perceived as an indispensable attribute of a full-fledged advertising text.

The text is considered as a reflection of reality, which, in turn, becomes a fragment of this reality. The advertising text is understood as a set of audiovisual means in an arbitrary combination (with a valid absence of any element) aimed at the recipient in order to provide the planned impact, directly or indirectly associated with the object of advertising. An obligatory minimal element of the advertising text is the word / digital number / abbreviation or symbol, when decoding, the outputting object of influence on the sender.

The advertising text reveals the main content of the advertising message. His task is to attract with his appearance the attention of a potential buyer, with an explanation to interest and convince with a conclusion to buy the offered goods. The main structural elements of advertising texts are the heading, the main text and the motto; also used subheading, inserts and frames, prints, logos and autographs (signatures).

The title draws attention to the text, interests the buyer. Therefore, it must be effective in effect and clear in meaning. Headers are subdivided into several types: headers, reporting useful properties; provocative; informative; interrogative and containing command. The subtitle is a kind of bridge between the title and the main text.

The main text fulfills the promises of a headline. The main text of the advertising message can be narrative, pictorial, stunt (original); it can be written in the form of a monologue or dialogue. According to its structure, the text is divided into three parts: the introduction, the main part and the conclusion. In the introduction, the advertiser introduces a new subject to the topic. This is appropriate if the consumer is unfamiliar with the problem or may not be aware of it. For example, in the advertising of medicines, water treatment systems, as well as financial and consulting services, such an introduction would simply be necessary. If we are talking about the company reclamation, then you should not start from afar, and specifically indicate the place that the enterprise occupies in the market, how long it has been working and what success it has achieved. At the same time, the main part contains the essence of the commercial offer. It indicates the main benefits of a product or service. It is known that the reader of a recital text is not so much interested in goods, as in the benefits that he can derive from them. Therefore, the main thing in this section is to prove to the consumer logically, with examples, that the advertised product is what he really needs. In conclusion summarizes the proposed.

The final phrase - a slogan - should encourage the buyer to make them act (“buy today”, “call now”, etc.) This is the most potent form of trading offers. When you come up with a slogan, you need to strive to ensure that it corresponds to the general advertising theme, to be brief, formulated by the original wordplay and contain the name of the company, if possible.

When creating advertising text, the authors use the entire arsenal of linguistic and non-linguistic means in order to find the most effective form of influence on the addressee.

References

1. Dictionary of foreign words // Ed. ed. Spirkin AG, Anchurin IA, Moscow., 1987. - 426 p.
2. *Edwards Ch. Mundy*. Retail Advertising and Sales Promotion. - N.Y., 1981.
3. Golman N.A., Dobrobabenko N.S. Advertising practice.
4. Novosibirsk, 1991.- 467 p.
5. Shindaliev M.B. Poetics of the essay genre in Kazakh literature: Diss. Ph.D. - Almaty 2006 - 282 p.
6. Adibaeva S.T. Poetics of myth in fiction of the end of the 20th - beginning of the 21st century : Diss. Ph.D. –A., 2005 - 146 p.

Е.В. Огольцева
Московский педагогический
государственный университет (Россия)

ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВА: МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ПОИСКА

Цель данной статьи – представить алгоритм научного анализа весьма сложного языкового феномена, который требует интегративного подхода. Этот феномен – образное значение производного слова, т.е. детерминированное национальными и культурно-историческими условиями и отраженное в словообразовательной структуре чувственно-наглядное представление, являющееся семантической базой номинации и источником эмоционально-оценочных коннотаций.

Система образных значений – это «экспрессивный фонд» семантики производного слова, который может осознаваться как нереализованная потенция словообразовательной системы, а может актуализироваться в разговорной речи, в художественных и публицистических текстах.

Материал исследования ограничивался отсубстантивными производными с признаковым, или предикатным, значением. Это прилагательные, наречия и глаголы суффиксального и префиксально-суффиксального образования, мутационные производные с «нефразеологическим» типом семантики (*деревянный, льняной; детский, свиной; сосновый, шелковый; бескостный, беззубый; по-братски, по-царски, по-княжески; по-старушечьи, по-человечьи; по-орлиному, по-куриному; змеиться, петушиться; сатанеть, звереть* и т.п.).

В качестве источников языкового материала были использованы данные словарей (толковых, словообразовательных, фразеологических); картотека образных употреблений исследуемых единиц в современных художественных и публицистических текстах; результаты ассоциативных экспериментов.

Отсубстантивные дериваты трёх частей речи оказались богатным материалом для реализации нашей концепции словообразовательной потенциальности.

Потенциальность – неотъемлемое свойство языка как системы – проявляется на уровне словообразования не только в так называемых потенциальных словах, но и в **потенциальных значениях**; «нереализованными» могут быть не только возможности

словообразования по модели, – нереализованными, т.е. неиспользованными языком, могут быть и пути развития деривационного (словообразовательного) значения. Таким образом, словообразовательная потенциальность имеет два аспекта – структурный и семантический, между которыми наблюдаются отношения взаимообусловленности. Данные теоретические положения могут рассматриваться как гипотеза нашего исследования.

При этом мы интерпретируем потенциал и как языковую реальность, и как возможность. Иными словами, нас интересуют не только уже реализованные в лексической системе, но и нереализованные, остающиеся на уровне деривационных, образные значения.

Вопрос о проявлении образного компонента в семантике производного слова решался до сих пор в двух основных аспектах: в русле исследований, посвящённых типам словообразовательной мотивации (О.И. Блинова, Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, В.В. Лопатин, И.А. Мельчук, М.Б. Ташлыкова, И.С. Улуханов, Н.А. Янко-Триницкая,) и в русле изучения лексической многозначности (Ю.Д. Апресян, П.Н. Денисов, О.П. Ермакова, Ю.П. Солодуб, И.А. Ширшов, М.Н. Янценецкая). В первом случае обсуждается проблема «метафорической», «образной», «ассоциативно-сравнительной» мотивации, во втором случае исследуемый нами объект оказывается связанным с вопросом об «источниках полисемии» производного слова.

В системе образной производной лексики могут быть выделены следующие качественно различные группы слов:

- а) случаи «отраженной полисемии» (*сухарь, ловушка* и проч.);
- б) компаративно-производные слова (термин В.М. Огольцева: [1, 5]) с нефразеологичной семантикой, выражающие своей производящей основой образ сравнения (*винтообразный, копьевидный; обезьянничать, звереть; по-волчьи, по-обезьяньи*);
- в) отсубстантивные прилагательные и наречия с контекстуально обусловленными образными значениями (*медвежий, лисий, чертовски, по-женски*);
- д) слова с “потенциальным прямым значением” (О.П. Ермакова) (*безликий, бессердечный, горластый, языкастый*).

Слова этих четырех групп могут быть объединены на основе критерия, имеющего для нас решающее значение: наличие у них образного потенциала, т.е. реализованного или нереализованного образно-оценочного значения.

Образное значение рассматривается нами как один из компонентов семантической структуры производного слова, наряду с этимологическим, лексическим, грамматическим, словообразовательным (деривационным).

Деривационное значение занимает особое место в семантике производных слов. Во-первых, его мотивационные связи со значением лексическим образуют тот сложный феномен, который в соответствии с давней лингвистической традицией именуют **внутренней формой**; во-вторых, деривационное значение, предопределяя номинативную функцию производного слова, во многих случаях является и источником образно-оценочного, коннотативного семантического компонента.

Таким образом, очевидна глубокая внутренняя связь образного значения производного слова и значения деривационного.

Исследование образных значений неизбежно должно опираться на изучение типов полисемии в сфере производной лексики. Полисемия фразеологичных производных в большинстве случаев представляет собой результат вариативного преобразования деривационного значения и не сопряжена с развитием образного компонента. Ср., к примеру: *крапивник* ‘1. Заросли крапивы. 2. Очень мелкая подвижная птичка отряда

воробьиных, серовато-бурой окраски с коротким вздёрнутым хвостом»; *грибница* '1. Вегетативное тело гриба, состоящее из очень тонких переплетённых нитей; мицелий; 2. Теплица для разведения грибов'; *лошадник* '1. Любитель лошадей. 2. Торговец лошадьми' [2] Полисемия нефразеологичных производных, как правило, связана с «семантическим сдвигом», переносом либо метафорической, либо метонимической природы.

Нас интересовали образные (компаративные и метафорические) значения, мотивированные живой, осознаваемой всем языковым коллективом (т.е. всеми говорящими на русском языке как родном) внутренней формой и являющиеся источником эмоционально-оценочных коннотаций. Ср.: стеклянный '1. Прил. к *стекло* (в 1 знач.); 2. **Сделанный из стекла. 3. Такой, как у стекла, похожий на стекло (блеском, прозрачностью, звоном и т.п.). 4. перен. Неподвижный, безжизненный (о глазах, взгляде).**<...> [2, 259] (Выделено нами. – Е.О.)

Как уже было отмечено выше, исследование образного потенциала словообразовательной системы требует обращения к категории «потенциальности» как общеязыковому и словообразовательному явлению.

В результате анализа языкового материала были выдвинуты следующие положения:

а) потенциальность словообразовательной системы проявляется в так называемых потенциальных словах; в фактах окказионального словообразования; в способности модели к установлению различных отношений между деривационной базой и её лексической реализацией (т.е. в «потенциальных значениях»).

б) потенциальные значения могут носить регулярный характер, т.е. проявляться в семантике разных производных слов одной модели при определенных контекстуальных условиях (ср.: *баранья шерсть* – *баранья глупость*, *петушиное оперение* – *петушиная задиристость*).

Исследование потенциальности возможно в двух взаимодополняющих ракурсах: «от модели» и «от гнезда».

Первый подход, который подразумевает анализ семантических отношений в рамках одной словообразовательной модели (например, прилагательных с суффиксом -аст(-ый), образованных от существительных-соматизмов: *глазастый*, *ушастый*, *зубастый* и т.д.), дает возможность исследовать взаимодействие лексических значений с деривационным; изучить семантические наращения, проанализировать характер и источники многозначности, проявляющейся у производных данной модели.

Второй подход, требующий от исследователя обращения ко всем производным словам, объединённым общностью образной основы (*звериный*, *по-звериному*; *зверский*, *по-зверски*, *зверствовать*; *звероподобный*, *звероподобно* и т.д.), имеет два аспекта: внутригнездовые и межгнездовые связи образных производных.

Внутригнездовые сопоставления дают возможность проследить интегрирующую роль производящей базы-субстанции в формировании системы образных значений; исследовать внутригнездовые системные связи (синонимические, антонимические, омонимические). Межгнездовые сопоставления дают возможность изучить интегрирующую роль словообразовательной модели, структуры, предопределяющей сходные пути преобразования деривационных значений в лексические у дериватов, принадлежащих разным гнездам (*безголовый*, *головастый* – *бесхвостый*, *хвостатый* – *безъязыкий*, *языкастый*; *безрукий* – *рукастый*):

Дом-то старый, проводка хилая, Папка хоть и вырос здесь, но безрукий совсем, только головой работать может, доктор наук, а ни полку прибить, ни проводку починить, ничего не умеет. (А. Маринина. Ангелы на льду не выживают); *Вячеслав Фёдорович не просто жил и охранял дачу, но и много помогал нам, переделывал почти всё*

после строителей – человек он был очень работающий и **«рукастый»**» (Т. Шмыга. Счастье мне улыбалось); *А я, понимаешь, не очень-то испугался, потому что знал: я же не шпион, меня они не возьмут. Почему так думал, дурень **безголовый?** Они же не только шпионов брали.* (В. Быков. Народные мстители); – *А зачем он будет сидеть, дожидаться, чтобы не выпустили, – усмехнулся Белецкий. – Нет, он мужик **головастый!** Он ещё за год или два уехал из Москвы.* (Ю.О. Домбровский. Хранитель древностей) [3]

В семантических структурах прилагательных – представителей одного словообразовательного гнезда обнаруживается сложное взаимодействие противоположных и подобных семантических признаков. Первые связаны с различием словообразовательных моделей, обуславливающим системную (деривационную и лексическую) антонимию, вторые – с единством образа-«соматизма», с его символической силой, предопределяющей общность внутренних семантических взаимоотношений в структурно различных дериватах.

Гнездовой подход существенно обогащает выводы, касающиеся образного потенциала производной лексики. Многие потенциальные образные значения, остающиеся незамеченными при анализе словообразовательных моделей, выявляются при сопоставлении одногнездовых дериватов; последние зачастую оказываются связанными между собой не только словообразовательными, но и парадигматическими отношениями.

Двухаспектное исследование образного потенциала дает возможность ещё раз продемонстрировать роль производных слов в системной организации лексики, причем их системообразующая функция проявляется и на уровне модели (общность форманта), и на уровне словообразовательного гнезда (общность корня, образного ядра номинации).

Поскольку высокая степень потенциальности модели, как правило, сопряжена с высокой степенью отвлеченности деривационного значения и, как следствие, – с широким семантическим диапазоном номинации, **любое потенциальное значение, в том числе образное, является контекстуально обусловленным.** Мы выделяем три степени такой обусловленности и, соответственно, три типа взаимодействия образных значений с контекстом («иллюстрирующий», «интерпретирующий», «формирующий»).

Изучение проблемы взаимодействия генетического и функционального аспектов внутренней формы слова дает возможность изучить соотношение двух факторов, вечно противоборствующих в семантической структуре производного слова и определяющих её специфику. Эти два начала – **система** («наследственный» фактор, т.е. внутренняя форма в её изначальной, генетической ипостаси) и **среда**, т.е. контекст, точнее, речевая ситуация, определяющая реальное функционирование внутренней формы.

В системе образной лексики функциональный аспект мотивации явно покрывает аспект генетический. Преобладающим типом контекста является здесь контекст «формирующий», яркой иллюстрацией которого могут послужить относительные и притяжательные отсубстантивные прилагательные с суффиксами -н, -ов(-ев), -ск, -ий (*железная крыша* – сделанная из железа и *железный клюв* – жесткий, твердый, как железо; *лебединый пух* – пух лебедя и *лебединая поступь* – плавная и величавая, как у лебедя).

Образно-компаративное значение отсубстантивных прилагательных можно квалифицировать как синтагматическое; оно формируется в синтагме, в минимальном контексте, в сочетании с определяемым существительным. В семантике деривата оказывается воплощенным лишь образ сравнения (субстантивная основа) и показатель сравнительных отношений (формант); предмет же, подвергающийся сравнению, выражен за пределами слова.

Следовательно, образное слово является частью аналитической компаративной структуры. Последнее обстоятельство выводит рассмотрение образного потенциала в сферу фразеологии, требуя обращения к таким «вечным» вопросам фразеологической

теории, как разграничение свободных и связанных значений, отграничение связанности фразеологической – от связанности лексической, проблема отождествления и разграничения фразеологического и лексического значений и т.д.

Ещё одно яркое свидетельство неразрывной связи образной производной лексики с фразеологической системой – отношения межуровневой синонимии: прилагательные, наречия и глаголы с образно-компаративным значением функционально сближаются с раздельнооформленными компаративными единицами, в том числе с устойчивыми сравнениями: *воск-ов-ое* лицо – *лицо /бледное / как воск; жемчуж-н-ые* зубы – *зубы /белые и блестящие / как жемчуг; угольное /лицо – лицо тёмное, чёрное как уголь; паясничать – кривляться, гримасничать / как паяц; тропинка / змеится – тропинка /извивается как змея; петь, заливаться по-соловьиному – заливаться / как соловей; вести себя / неблагоприятно / по-свински – вести себя как свинья; вести себя / притворно, наигранно / по-актёрски – вести себя /как актёр* и т.п.

Как «синтетические», так и «аналитические» компаративные структуры характеризуются устойчивой, то есть воспроизводимой всем языковым коллективом, связью трех обязательных элементов: предмета, образа и основания сравнения. Глубокая внутренняя связь сравнений, представляющих одно компаративное гнездо, подтверждается многочисленными примерами из художественных и публицистических текстов:

1) *Он только забылся, как откуда-то сбоку прокрался ему под плечо какой-то оборвыш – весь загаженный с головы до пят, угольный, так что и круглые белые глаза его с красными разводами дышали жаром, будто угля.* (О. Павлов. Дело Матюшина); *Матвей превратился в плечистого, рослого и статного парня, чёрного, как уголь, красивого, с полоской ещё мягких усиков над упрямо изогнутыми губами и с тёмным, грозным взглядом колдовских материнских глаз.* (А. Иванов. Сердце Пармы); 2) *Фрадкис начал плакать (он по-актёрски очень легко выжимал слезу), встал на колени, говорил, что лишится работы, что его дети (хотя у него никогда не было детей) будут голодать.* (И.Э. Кио. Иллюзии без иллюзий); *Вышло то, что даже теперь я ломаюсь, как актёр, даже теперь я не то, что я на самом деле.* (В.М. Гаршин. Ночь)

В образной лексике сложно переплетаются «языковое» и «речевое», окказиональное и узуальное, реальное и потенциальное. Здесь трудно бывает отграничить значение слова – от употребления, значение свободное – от фразеологически и лексически связанных, денотативный компонент семантики – от коннотативного.

Поскольку описание зыбких, в том или ином смысле нетипичных случаев всегда было и будет камнем преткновения для составителей словарей, затронутая нами проблема имеет большие перспективы в практическом, лексикографическом плане.

Практическая перспектива исследования состоит 1) в совершенствовании существующей лексикографической практики словарной интерпретации образных значений производных слов; 2) в разработке лексикографических принципов Учебного словаря русской образной лексики для учащихся-иностранцев. В основе концепции этого словаря лежит мысль о внутренней форме языка как проявлении его поэтичности, образности, а следовательно, и национальной самобытности, – мысль, берущая начало в «философской антропологии» В.-фон Гумбольда и получившая блестящее продолжение в работах А.А. Потебни и его последователей.

Рассмотренные нами методологические принципы дали возможность на основе лексикографических, текстовых и экспериментальных данных осуществить системное описание образного потенциала русской производной лексики. [4]

Проблематика, связанная с анализом образного производного слова и представленные нами подходы к её освещению отвечают основным тенденциям

современного этапа словообразования как особой отрасли лингвистической науки. Дериватологов интересует не столько образование слова, сколько его функционирование в разных условиях общения, коммуникативные возможности, участие в оформлении мысли, иными словами, жизнь слова в высказывании и тексте. На первый план выходит обращение к языковому опыту говорящих и их «языковой компетенции», т.е. к практическому использованию творчески осмысленного слова мыслящим субъектом. Исследование образного производного слова, этого наиболее яркого языкового воплощения внутренней формы, способствует решению именно этих задач.

Литература

1. Огольцев В.М. Модели компаративного словообразования: Учебное пособие по спецкурсу. – Пермь: Пермский университет, 1978. – 70 с.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / Ин-т русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1981 – 1984.
3. Источником иллюстративного материала здесь и далее является Национальный корпус русского языка: ruscorpora.ru.
4. Огольцева Е.В. Образный потенциал словообразовательной системы русского языка: отсубстантивное словообразование: дис. на соискание учёной степени д-ра филол. наук. – М., 2007. – 457 с.

Послесловие...

Сейчас, после больших потерь, возвращаясь мыслями в незабываемые студенческие и аспирантские годы, я отчётливо осознаю: всё, что (смею надеяться) удалось сделать в науке, неразрывными нитями связано с моими Учителями. Неоценимо влияние их лекций, спецсеминаров, спецкурсов, поучительны и закономерны их поиски в науке, плодотворны уроки их научного руководства. Я уже не говорю об уроках высокой человечности, понимания, сиюминутной готовности помочь и поддержать, пристального внимания к успехам и неудачам, к радостям и огорчениям каждого из учеников.

Истоки моего интереса к семантической структуре производного слова и его происхождению, к проблемам словообразовательной мотивации, взаимодействию этимологического, деривационного и лексического значений, несомненно, в общении с моим первым научным руководителем Рашидой Садырвной Зуевой и с Надеждой Ивановной Гайнуллиной, прекрасным специалистом в области лексикологии, стилистики, истории русского языка. Обращение к разговорной лексике и фразеологии, к «внутреннему синтаксису» образного производного слова берёт начало в замечательных лекциях по синтаксису умного, требовательного преподавателя Валентины Семёновны Михайловой и в спецкурсе по разговорной речи нашей изящной, всегда спокойной и уравновешенной Галины Васильевны Ким. Интерес к проблематике языкового сравнения – от моего отца, специалиста в сфере компаративной фразеологии Василия Михайловича Огольцева. Потребность в детальном исследовании и систематизации образных, коннотированных лексических значений, к выявлению их связи с фразеологическими значениями – от фразеолога-полиглота, интеллигентнейшего Человека Юрия Петровича Солодуба. И ещё многих, многих можно было бы вспомнить...

Каждый аспект нашего бытия в науке имеет свою закономерную и вполне осознаваемую «внутреннюю форму». И неразрывна эта связь настоящего – и прошедшего, ученика – и Учителя. Мы по-прежнему вместе...

А.Б. Рысбаева
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

«КВАРТИРНЫЙ ВОПРОС» КАК ЧАСТЬ ЦЕНТРАЛЬНЫХ СМЫСЛОВЫХ ПАРАДИГМ МОТИВНОЙ СТРУКТУРЫ В РОМАНАХ М.Б.ЗЕМСКОВА «КОГДА «МЕРЛО» ТЕРЯЕТ ВКУС» И «ПЕРИГЕЙ»

Одним из важнейших направлений современного литературоведения является изучение так называемых «городских текстов». Обращение к проблеме дает возможность осмыслить город как категорию культуры, как пространство символическое, целостное. В русской и зарубежной литературе не уменьшается научный интерес к культурологическому понятию текста, в котором объектом изучения становится город.

В городской прозе выражение «квартирный вопрос» оборачивается разными смысловыми обертонами. Прежде всего, это благоустройство жилья, семейные отношения, коммунальная перенаселенность и т.д. Но самым главным и распространенным оказывается мотив обмена, который вошел в городскую прозу вместе с романами, повестями, рассказами. Это узнаваемая жизненная ситуация, связанная с квартирными действиями. Переезды в другие города, свадьбы, рост или убавление в семье – все это требовало увеличения или уменьшения жилплощади.

В 70-80-е годы XX века квартира оказалась некой вершиной, символизирующей материальный достаток. Обмены, покупка кооперативной квартиры превращались для жителей города в манящую цель, наполняли жизнь смыслом, становились своего рода "маленькими трагедиями" и "маленькими радостями".

По мнению исследователя А.В. Шаравина, в городской прозе 70-80-х годов особое звучание мотив обмена получил прежде всего в романе "Мастер и Маргарита" М.Булгакова. Действительно, "квартирный вопрос" получает в романе М.Булгакова особое художественное воплощение. Его первый аккорд - безуспешные попытки Максимилиана Андреевича Поплавского, считавшегося одним из умнейших людей в Киеве, обменять квартиру в столице Украины на "меньшую площадь в Москве" [1, 204].

«Квартирный вопрос» становится также частью одной из центральных смысловых парадигм мотивной структуры городской прозы в творчестве Михаила Земскова. Главные герои его романов – городские жители, обитатели жилых квартир, озабоченные разными жизненными проблемами. В его произведениях «квартирный вопрос» имеет самые различные формы воплощения. В романе «Когда «Мерло» теряет вкус» для Михаила Земскова квартира – не только стены и метраж, для него это прежде всего особый внутренний, психологический климат: *«Я вернулся домой — в свою маленькую уютную квартирку. Это может показаться странным, но мне любое место, где я живу дольше одного дня, кажется невероятно уютным. Какая разница... Это мой дом. Хотя сейчас я мечтал о том, чтобы мое место было действительно моим, а не съемным. Чтобы в своей квартире я мог раскрасить стены и потолок в те цвета, которые хочу, на белой кухонной стене изобразить иероглиф “Ом”, а на дверях и окнах писать примитивистские картины. Почему-то именно примитивистские и именно на дверях, и особенно — на окнах. Я бросил ключи на пол около входной двери (как обычно — чтобы потом не искать их долго), прошел в комнату и включил телевизор. Что бы по нему ни показывали — пусть идет. Пусть вещает. Ему ведь это нравится... Повалявшись на диван, я уставился в окно»* [2]. Хоть это и съемная квартира и несмотря на то, что Егор не может позволить себе изменить что-либо в ней, ему здесь уютно и спокойно.

В романе «Когда «Мерло» теряет вкус» автор описывает не только новые высотные

жилые дома, но и «сталинский трехэтажный дом». Именно в этом доме главный герой Егор Харламов провел все свое детство, в котором сейчас живет его мать: «Старый двор — двор моего детства, “сталинский” трехэтажный дом. Ностальгия накатывает волнами; одно воспоминание за другим. Восстановление связи между видимым забором, старой детской площадкой и ощущением целого мира, целой жизни, которая когда-то незримо, но так прочно была к ним привязана... Я поднялся на второй этаж и уже собирался было позвонить в дверь маминой квартиры, но вдруг услышал доносящуюся оттуда музыку, смех, громкие веселые разговоры. Я замер в недоумении, и палец мой завис в пяти сантиметрах от звонка. “Сильно заболела”. Уже выздоровела или веселится кто-то другой? Еще более встревоженный, я резко и нервно надавил на кнопку звонка. Дверь мне открыла мама. Нетрезвая, веселая, с покрашенными губами и подведенными тушью глазами».

В следующем эпизоде читателю романа открывается понимание, что квартира — не только жилье для людей, но и место, где случаются трагедии: «Я вошел в подъезд пятиэтажного дома, где жил Леша, и остановился. Две лестницы с бетонными ступеньками. Одна — вверх, ведущая к квартирам. Другая — вниз, ведущая в подвалы. На этой лестнице, ведущей вниз в подвалы, когда-то убили человека. Мы с Пашей прибежали к Лешкиному подъезду посмотреть на труп еще до того, как приехала милиция. Мужчина лет сорока полулежал-полусидел на ступеньках, а кровь стекала вниз и собиралась в большую лужу около подвальной двери. Крови было невероятно много — не верилось, что столько крови может вытечь из одного человека. Потом говорили, что это убийство так и не смогли раскрыть. Еще ходили слухи, что убитый был другом Белого Бека, известного вора в законе, с которым они не поделили какие-то деньги» [2].

Поиски жилья как дома воспринимаются в "контексте" общей неустроенности городской жизни. Герои произведений Михаила Земскова сохраняют ощущение временности своего настоящего местопребывания. Для них поиски квартиры не столько конкретная форма поступка — действия, вызванная насущными потребностями и возможностями, сколько реакция на неустойчивость своего положения, лишённого духовных опор.

Другими словами, в подсознании героев заложена готовность к переезду, смене жилья. Так, в романе «Когда «Мерло» теряет вкус», Наташа просит помощь у Егора устроиться на съемную квартиру. Для этого он должен сыграть роль ее мужа, так как хозяйка квартиры хочет сдать жилье именно супружеской паре: «Встретившись у Никольской церкви, мы пошли по Космонавтов-Байтурсынова вниз, мимо Никольского рынка.

— Спасибо тебе большое, что согласился помочь. Короче, тебе нужно будет сыграть роль моего мужа. — Наташа объяснила мне суть дела.

— В смысле? Перед кем?

— Я от Лешки решила наконец съехать и снять квартиру. По объявлению уже договорилась с одной женщиной, но она хочет молодой семье сдать. А меня одну явно за какую-нибудь проститутку примет. Слушай, тебе это не в напряг? — Она вдруг неожиданно остановилась и повернулась ко мне.

— Нет. — Пожал я плечами. — А почему ты Дэна не попросила?

Наташа только усмехнулась:

— Дэн похож на мужа?

— Ну... — Улыбнулся я в ответ, и мы продолжили наш путь.

— Вот и я так думаю... Уже здесь.

На пороге квартиры нас встретила полная женщина лет пятидесяти пяти с пепельными волосами:

— Здравствуйте-здравствуйте. Проходите, пожалуйста. Я и есть Вера Александровна.

— Здравствуйте! — Мы вошли в узкую прихожую.

— Проходите, смотрите, спрашивайте, — хозяйка суетливо повела нас по квартире. — Здесь кухня, направо — комната. Здесь туалет и ванная, совмещенные. Из комнаты — выход на балкон. — Она обернулась к нам. — Молодожены? Сразу видно.

— Ну да, — Наташа осмотрела трубы и батарею отопления в комнате.

— Да, сразу видно. Даже похожи друг на друга. Это самая хорошая пара, когда муж и жена похожи друг на друга. Хороший знак.

Наташа мило улыбнулась.

— А то нынче все: сбежались — разбежались. Вот и весь брак, и вся семья... — Скороговоркой продолжала Вера Александровна, потом вдруг резко обернулась ко мне: — А как долго вы планируете квартиру снимать?

— На полгода пока, а дальше посмотрим, — быстро ответила за меня Наташа.

— А дальше, может, вам и побольше квартира понадобится, — улыбнулась хозяйка.

— Может быть, — улыбнулась моя псевдожена.

— Ну, смотрите все, что хотите, спрашивайте, что хотите...

Мы с Наташей вышли на балкон.

— Ничего квартира... — Я оглядел зеленый, заросший деревьями и кустарниками, двор. — Вид из окон тоже вполне симпатичный.

— Да, мне очень нравится, но дороговато, блин...

— Сколько просит?

— Шестьсот. А если за полгода вперед заплачу — то пятьсот пятьдесят. Но где мне сразу такие “бабки” взять... — Наташа прикусила губу.

— А ты сколько можешь?

— Блин... Даже не знаю. Ну, наверное, максимум четыреста пятьдесят, и то, если только ежемесячно платить...

— Как она сказала, ее зовут?

— Вера Александровна.

Я прошел в комнату:

— Вера Александровна, в целом нам понравилось, аванс можем завтра заплатить, а въехать со следующих выходных, но максимум, что мы можем платить, — четыреста пятьдесят ежемесячно.

— Ну вы что... Вы газеты смотрели?

— Мы не газеты смотрели, а квартиры... — Возразил я. — У вас нет бытовой техники — ни стиралки, ни микроволновки, ни музыкального центра. Телевизор старый. Нам придется свое покупать. А это дополнительно больше тысячи...

— У меня уже несколько человек смотрело, и все соглашались, что шестьсот — справедливая цена, — Вера Александровна сбавила тон.

— Но сами ведь они не сняли... И я тоже соглашусь, что действительно, — я скрестил на груди руки, — когда-нибудь кто-нибудь у вас снимет и за шестьсот. Но такого арендатора вы будете искать еще минимум один-два месяца, а это вам минус тысяча двести долларов. А если через риэлтора — то вам еще минус шестьсот. Плюс вам еще раз пятнадцать-двадцать приезжать сюда, чтобы показать квартиру. И опять же неизвестно, какие жильцы попадутся. А нам можете абсолютно доверять...

— Я даже не знаю... — Вера Александровна принялась задумчиво перебирать пояс своего платья.

— Блин, ну ты даешь! — Восторженно говорила Наташа, когда мы шли обратно.

— Классно! Мне бы так. Считаю, на двадцать процентов цену сбавил...

— Если бы ты знала, сколько квартир я снимал в своей жизни, — усмехнулся я.

— Здорово. Спасибо тебе большое! — Она взяла меня за руку и рассмеялась. — Вот, опять же жалко, что мы не останемся друзьями — ты бы мне помогал квартиры снимать... И вообще торговаться...» [2].

По сравнению с романом «Когда «Мерло» теряет вкус», в романе «Перигей» «квартирный вопрос», затрагивается не так часто. В этом романе автор стремится рассказать о вырванном из времени и пространства молодом человеке, поставившем перед собой задачу разобраться даже не со своим прошлым и с теми, кто, упрятав героя в кубинскую тюрьму, к моменту начала действия романа стал кем-то вроде “серого кардинала” власти, а в первую очередь с самим собой. Результат тем не менее оказывается для героя плачевным. Не в будущее обращен пафос романа, а в “сказочное прошлое”, которое, как верит герой, предоставит шанс “начать все сначала”. Не себя будущего видит герой впереди, а себя прошлого, перенесенного из светлого и беззаботного детства, открытой и полной надежд юности. Вот только прошлое уже прожито, возврат к нему невозможен...

Восприятие многоквартирного жилого дома автор передает через воспоминание главного героя Михаила Иванова: «Ночью мне приснился сон. Точнее, мне это снилось уже давно, но долго мучило какое-то ночное внутрисонное дежавю, и только после той ночи я наконец смог вспомнить сон. Лара и я сидели на скамейке в ботаническом саду. Очень гармоничная картина, если посмотреть со стороны. Парень и девушка сидят на скамейке. Девушка и парень разговаривают и улыбаются. Все это происходило не только во сне. Все это произошло однажды на самом деле тринадцать лет назад. Лара и я сидели на скамейке в ботаническом саду. А позже вечером мы прошли по аллее мимо какого-то несчастного щенка. Лара очень хотела остановиться и взять его с собой, но я отговорил ее. Лара жила в однокомнатной квартире с родителями и братом. На следующий день Лара плакала. Я заметил покрасневшие нос и глаза. Она пошла на ту аллею и искала щенка. Не нашла. Я больше никогда не видел ее плачущей. Я больше никогда не видел ее. Сколько щенков я привел к себе домой за эти тринадцать лет! Точнее, за последний год из тринадцати, когда у меня появился дом вместо тюремной камеры. Все они живут или у меня дома или в квартирах моих соседей и каких-то знакомых. Моя квартира была полна щенков — почти так же, как она когда-то была полна Лары. Давно, тринадцать лет назад, в другом городе, в другом государстве, в другой валюте и в другом измерении. Однокомнатная квартирка в панельной многоэтажке. Окна с видом на трубы какой-то ТЭЦ вдалеке и рельсы с вечными электричками слева направо и справа налево. И больше ничего. Ничего не было видно из окна моей квартирки на одиннадцатом этаже. При всем при этом мне почему-то казалось, что я жил в прерии. В той прерии, где только что провели железную дорогу и по которой в качестве эксперимента теперь все время пускают электрички. Я могу достать свой винчестер, прицелиться из окна и выстрелить в головной вагон электрички. Ни в кого не попаду, наверное, но заставлю бледного юношу-студента закрыть форточку» [3].

Таким образом, через описания воспоминаний главного героя романа Михаила мы узнаем не просто об однокомнатной квартире в панельной многоэтажке, с видом на трубы ТЭЦ, но и о том, что в этой однокомнатной квартире ему было не по душе. Ему казалось, он живет где-то в степи, в прерии.

"Квартирный вопрос" - это центральный мотив городской прозы. В произведениях Михаила Земскова хронотоп "квартирного вопроса" в городской прозе имеет границы, четко обозначенные семейным, частным, личным характером происходящего.

Событийная основа не выходит за рамки личных и деловых отношений между владельцами жилья. В его романах можно заметить, что художественное исследование "квартирного вопроса" в городской прозе представляет собой действительно уникальное, специфическое явление в русской литературе XXI века.

Литература

1. Шаравин А. В. Городская проза 70-80-х годов XX века: Дис. ... докт. филол. наук. - Брянск, 2001.
2. <http://magazines.russ.ru/druzhba/2009/2/ze4.html>
3. <http://magazines.russ.ru/druzhba/2007/8/ze2.html>

Н.К.Сарсекеева

А.С.Демченко

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

**ВОПРОСЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АРХЕТИПА «ДОМ»
В ТРАНСКУЛЬТУРНОМ ТЕКСТЕ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Г.БЕЛЬГЕРА)**

Как пишет Н.Е. Сатаров, «культура нашей республики включает в себя наиболее ценные черты и культурные традиции каждого народа, населяющего ее» [1, 93]. Один из языковых «фрагментов» ее – это культура российско-казахстанских немцев, представителем которой является Герольд Бельгер – выдающийся казахстанский писатель, переводчик, публицист, общественный деятель, творивший в зоне сменности трех языков (русского, казахского и немецкого. Романы Г. Бельгера написаны на русском языке, однако по внутренним идейным параметрам его прозу трудно отнести к русской литературе: в определенном смысле она маргинальна, отмечена кросс-культурным диалогом между русским, немецким и казахским языковыми мирами. В значительной мере это интеллектуально-ассоциативная проза, насыщенная интертекстами и реминисценциями, историческими экскурсами, ретроспекциями, параллелизмами, контрастами. Нарратор этой структуры – умудренный жизнью человек, напряженно размышляющий об итогах истории.

Трехязычие, которое писатель метафорически выразил формулой «*три струны*», стало той ресурсной базой, благодаря которой писателю удалось создать более сложную в эвристическом и эстетическом планах модель мира: «Речь немецкая, речь русская, речь казахская – как мелодии трех струн. Три струны моей души» [2, 2]. Исходя из концепции М. Хайдеггера, что именно Язык есть Дом Бытия, можно прийти к выводу, что бытие Бельгера перманентно протекало в трех языковых измерениях – не изолированно, но континуально.

Бельгер писал: «Родина во всех моих произведениях – основополагающая тема. Не тема – суть моего Бытия. Боль. Творческое кредо. Основа. То, что немцы называют штандпункт. Мои герои, депортированные и ссыльные немцы, люди искалеченной судьбы, взрослые и малые, постоянно и настойчиво рассуждают на тему: что такое Родина, где она, есть ли у нас вообще Родина? Или мы вечные скитальцы, изгои, бездонные, неприкаянные на этой земле?». Это чувство неприкаянности свойственно также многим российским немцам. Как отмечает в своей диссертационной работе Е. Зеферт, основными элементами этнической картины мира российских немцев являются осознание окруженности своего чужим, бытование внутри другого, стремление к автономности, приоритет статики над динамикой, ощущение “нигде на родине” или

“езде на родине”, генетический страх перед изгнанием, состояние постоянной уязвимости, страх быть заметнее других, повышенный интерес к растительной символике (слабые растения, растения без корней), обострённое желание законного отношения к родному этносу, стремление подчеркнуть своеобразие родного этноса, стремление к интеграции внутри своего этноса» [3, 445].

Мысль о судьбе народа неизбежно актуализирует архетип «дом». В прозе Г. Бельгера он превратился в магистральный архетипический образ, особенно в его поздних романах «Дом скитальца» и «Туюк су». Данная тенденция приобрела черты ясной авторской стратегии, динамика которой, на наш взгляд, свидетельствует о том, что макрообраз дома служил для Г. Бельгера своего рода фокусом, через призму которого он стремился высветить важную для него проблему – самобытность культуры немецкого народа России как самостоятельного субэтноса, сохранившего и развившего все параметры традиционной культуры материнской Германии.

Контекст романов «Дом скитальца» и «Туюк су» достаточно определенно говорит о том, что Г. Бельгер не только глубоко понимал архетипическое значение образа Дома, но и предпринял попытку художественного анализа и обобщения исторической судьбы немецкого народа России через призму этого значимого фокуса. Поскольку эта диаспора практически исчезла в конце XX и начале XXI вв., его авторская интонация пронизана горечью и ностальгией, порой превращаясь в плач по исчезнувшей культуре целого народа...

Тем не менее, Г. Бельгер – один из немногих «счастливых немцев», которым удалось преодолеть кризис собственного инобытия и найти точку опоры в своем полиязычии. Так, свою новую родину Казахстан писатель определил для себя просто: «Земля моей чести». Однако к подобному определению Бельгер пришел не сразу. Достаточно эскипировать семантику заглавий его произведений, чтобы увидеть траекторию нарастающего авторского самоощущения себя-в-мире, себя-в-доме: «Сосновый дом на краю аула», «Туюк Су» («Тупик», «Тихий омут»), «Дом скитальца». В первом случае перед нами – выраженное ощущение своей периферийности, «окраинности», нахождения за пределами своего круга. Усиливает это ощущение словосочетание «Сосновый дом» - дом, построенный из дерева, репрезентующий модель иного жизненного положения и уклада – оседлого, земледельческого. «Дом» как бы вступает в своеобразное противостояние «аулу» - иной культурной модели. Нельзя не обратить внимание и на контраст внутри самого заглавия: *дом* единичен (человек, живущий в доме – одинок), а *аул* – коллективен, многонаселен.

Следующее название – «Туюк Су», что значит «Тихая вода», «Заводь», метафорически – «тупик». Этим именем герои романа нарекли свой аул, определив тем самым его дальнейшее запустение, упадок, угасание. Симптоматично, что название аула, представляющее «тихую», «оседлую» жизнь, сущностно противоречит самой ментальности казахов, на протяжении сотен лет бывших подвижным коллективом. Наконец, «Дом скитальца» - это своеобразный роман-итог, рассказывающий о том, как через три поколения героев – чужих, «пришлых» - протагонист, наконец, становится «своим»: не случайно дом ему строят жители всего аула. Стоит отметить, что хронологически «Дом скитальца» написан раньше, чем «Туюк Су», однако большинство исследователей склонны видеть в нем идейно-смысловую завершенность романа-итога.

Главный герой романа «Туюк Су» – этнический немец Эдмунд Ворм, возвратившийся в родной аул Туюк Су спустя десять лет, и он такая же полиязычная личность, как и автор романа, Г. Бельгер. В Туюк Су герой Бельгера попал в раннем детстве, когда его родителей депортировали в Казахстан. Аульные жители хорошо приняли трудолюбивых родителей Эдмунда – Карла и Паулину. Сам мальчик оказался на

перекрестке нескольких языков и культур. Воспитываемый дома на немецком и русском языках, он очень быстро освоил казахский, удивляясь при этом, когда его, случалось, не понимали: «*Ай-ай, Турсунчик, - обращался он, бывало, к соседскому сверстнику. – Кел, кел сюда, волен вир шпиелен*». *Турсун сердился, не понимая: «Немене, шпиелен не? Ойнайык па?»*. «*Іа, іа, кел давай, ойнайк*», - подтверждал смущенный пришелец [4, 28].

Показательны здесь пометы автора – «будто так и положено», «удивляясь, когда его не понимали». Это – свидетельство естественного сосуществования нескольких языковых моделей в пределах одного сознания, которые не разграничены, но и не смешаны полностью. В данном примере выражена частичная языковая диффузия, когда взаимопроникновение разнородных языковых элементов происходит на уровне синтагматики, пока еще не затрагивая деривацию и морфологию. Однако здесь мы можем наблюдать действие механизма, который У.М. Бахтикиреева обозначила как «трансфер» - иными словами, перенос определенных знаков из одной языковой системы в другую в процессе речевой деятельности автора-билингва [5]. Это могут быть как словообразовательные элементы (исследователь приводит примеры из творчества русскоязычных писателей советского и постсоветского пространства), так и целые «импортированные» концепты. В данном случае мы наблюдаем пример трансфертирования лексических единиц из трех языковых систем, выстроенных синтагматически сначала по образцу немецкого, затем – казахского языков.

Привлекает внимание множество других иллюстраций языкового контактирования, порождающего смежные семиотические «пространства». Так, имена родителей Эдмунда, Карла и Паулины, в процессе восприятия их аульчанами подвергаются фонетическим изменениям. Карл – немецкое имя, в русскоязычном варианте которого два сонорных (полугласных) звука поставлены в условия тесного соседства, нехарактерного для фонетики казахского языка. Постепенно между согласными появляется дополнительный гласный, облегчающий артикуляцию; ударение смещается с первого (единственного изначально) на второй (приобретенный) слог в соответствии с правилами казахской акцентологии, в результате чего появляется новое имя – «*КарЫл*». И эта адаптация – знак не только системных внутриязыковых приспособлений, но и идеологического приятия «немца» (этнического чужого) за «своего».

То же самое происходит и с именем «*Паулина*», которое проходит несколько ступеней модификации: Паулина – Поля – Поляжан – Болажан. Так, немецкий вариант сменяется более привычным русским; к сокращенному русскому имени добавляется компонент сложносоставных казахских имен – «жан» («душа», т.е. ласкательное, любовное отношение к человеку); под влиянием инкорпорированного элемента («жан») фонетически видоизменяется основа имени, в результате чего происходит его полная трансформация. Оба имени являют пример «новообретенных» знаков идентификации героев, когда «чужие» постепенно становятся «своими».

Трагические события разлучают Эдмунда с матерью и отцом: сначала Карла забирают на фронт, затем Паулину призывают на тыловые работы. Мальчика берет на воспитание казашка Хадиша, на год ставшая ему приемной матерью. Паулину, вернувшуюся год спустя, изможденную после болезни, мальчик не узнает. Он не понимает обращенных к нему немецких слов: когда мать протягивает ему и его названной сестренке Асиме леденцы, дети принимаются за гостинец лишь после пояснения Хадиши - «кампит» («конфета»). Ребенок оказывается в ситуации, когда контактный язык (казахский) стал для него «вторым родным», временно функционально вытеснив и немецкий, и русский на периферию сознания. Долгий путь воссоединения с матерью – родной, а не приемной, - мальчику помогают пройти два понятия, равноправно существующих в его картине мира: «апа» и «мама».

«– Ой, айналайын. Я люблю тебя, но я не твоя мама. Я твоя апа. Апа, понимаешь?
– А разве апа не мама?
– Апа много, а мама одна».

В метафорическом плане две матери символически уподоблены двум родинам, двум культурам, двум языкам, утраченным, обретенным, навсегда взаимосвязанным в жизни маленького Эдди.

Языковая интерференция может проявляться не только в трансфертировании и взаимном приспособлении различных языковых моделей. Иногда она затрагивает план содержания, сохраняя при этом план выражения, то есть слово, сохранившее фонетическую оболочку одного языка, обретает семантику другого. Когда Эдмунд обращается к Асиме «*сестренка моя*», лексема «*сестренка*» вбирает в себя значение казахского слова «*карындасым*» («младшая сестра», «любимая младшая сестра»). В русском языке слово «*сестренка*» представляет собой модель словообразовательной модификации, то есть возникновение добавочного (уменьшительно-ласкательного) компонента при сохранении прежней семантики. Так, «*сестренкой*» можно ласково назвать и старшую, и младшую сестру.

В казахском языке существуют специальные обозначения для младших и старших членов семьи, в том числе сестер. При длительном контакте языков (русского и казахского) слово «*сестренка*» у жителей Казахстана ассоциируется с «младшей сестрой», то есть у него появилось новое значение (а не добавочный компонент, как в случае с русским словом «*сестренка*»). Обращаясь к Асиме «*сестренка*», Эдмунд наполняет его значением «*карындасым*» («моя младшая сестра»), что многократно подтверждает контекст.

Хотя Бельгер причислял себя к «счастливым немцам», судьба его героя совпадает с судьбами большинства «потерянных» Руссландойче. Отправившись на этническую родину, землю предков, они так и остались «внутренними чужими». «Родина» стала для них «*Notwohnung*» - временным обиталищем, «промежуточной землей», «транзитной зоной». Если в Казахстане русский и казахский языки выступали для героя своеобразным коммуникативным мостом, способом освоения дома, то на родине обретенной эти же языки стали коммуникативным барьером: «*После трех-четырех «лезунгов» у Эдмунда Ворма напрочь отпало желание в них участвовать. Он чувствовал себя среди этих амбициозных сочинителей «белой вороной» <...> Писал он по-русски, так ему было сподручнее. Писал о российских немцах, писал, как умел, как понимал, как чувствовал, излагая свою неизбывную, невытравляемую боль и обиду давних лет <...> Здесь, в Германии, он был сыт, ухожен, обрел работу, уверенность и надежность, вошел в размеренное течение жизни, в монотонное русло, но был не нужен, никому не нужен, чужак, сам по себе...» [4, 115].*

Эдмунд не раз мысленно возвращается к родному аулу, в котором был по-своему счастлив. В тесном соседстве с множеством других этносов он ощущал себя в большей степени «*своим*», чем на «родине предков». Знаменательно, что Германия в тексте Г.Бельгера имеет эту константную характеристику – «родина предков», «родина отцов», но лишена при этом сочетаний с притяжательными местоимениями («*моя*», «*его*», «*наша*» родина). Еще одна устойчивая конструкция – «Там, в Германии», где указательное местоимение второй степени отдаленности свидетельствует об отстраненном отношении героя к вновь обретенной «родине». В свою очередь идентификация себя как «своего» в Туюк Су для героя была обусловлена тем, что аул стал этническим общежитием для многих национальностей.

Автор подробно перечисляет жителей «*странноприимного дома*», среди которых казахи, русские, сарты, татары, корейцы, немцы, чеченцы, ингуши, курды, карачаевцы,

турки, кумыки, крымские татары, поляки. Представители каждого из переселенных этносов по-разному относятся к «навязанному» им дому. Так, гордые поляки Войцеховские отказываются дать имя своему новорожденному ребенку в пределах земли, где они стали «рабами», «ибо только на Родине человек может быть человеком». Своенравные чеченцы, лишённые гор, не могут жить в мире и ладу с соседями, однако они по возвращении на Родину испытывают благодарность к краю, некогда их приютившему. Махмуд Арсланов, мальчишкой кравший кур у «апашек», вернулся годы спустя, чтобы отдать дань благодарности аулу, где он рос.

Таким образом, Туок Су может быть дешифрован как архетип «дом», но дифференциальные семы этого архетипа будут весьма своеобразны. «Дом служит связующим звеном в общей картине мира: с одной стороны, принадлежит человеку, с другой, связывает человека с внешним миром. Это как бы внешний мир, уменьшенный до размеров человека, т.е. здесь реализована триада: дом – человек – мир», - отмечает исследователь [6, 90]. В художественном мире Бельгера ауыл – точка отсчета жизненного вектора, с понятием аула автор связывает идею нравственности, духовности.

В этом аспекте угасание аула, его мучительное и медленное умирание, связанное с утратой родовой памяти, подменой нравственных основ, миграцией молодого поколения в города обретает в романе «Туок су» трагическое звучание. На страницах своих произведений Бельгер рисует «ментальный портрет» казахского этноса, который выражен в соблюдении важных заповедей (скриптов, предписаний). Так, в своем «Воздухе времени» автор приводит наиболее значимые из них: уважение к памяти предков, почитание старейшин, соблюдение канонов этики и норм народной педагогики и др. [7, 10].

В романе «Туок су» у всех приведенных качеств есть субъектные воплощения: Хадиша, Жаймурза, Асима и многие другие персонажи, представляющие в своей совокупности коллективного героя – казахский народ.

Аул – первый онтологический «круг» главного героя: «Аул – как родной очаг. Аул – как большая семья. Аул – родной кров на единой земле, под единым небом. Аул – твоя совесть, любовь, забота, гордость, зеленый причал, отрада. Аул – начало родины». Последняя граница «вокруг человека» - граница его родины. «Родной дом – это первая вселенная человека, объединяющая его воспоминания, мысли, мечты и тем самым организующая связь времен. Дом – это еще и убежище, последняя опора в жизни», по мнению В.Абашева [8, 263]. Именно поэтому серьезной антропологической проблемой становится осмысление архетипической пары «дом – бездомье». Бездомье – это не только утрата человеком дома как организующего центра жизни, но и всякий выход за порог, путешествие, поиск, скитание вплоть до возвращения либо обретения нового дома.

Билингвизм (полилингвизм), а также транслингвизм способны выступить в качестве стратегии освоения в новом пространстве, т.е. стратегией обретения дома. На примере анализа сюжетной линии Эдмунда Ворма (как и многих других жителей Туок Су), можно сделать вывод о том, что билингвизм (или, в некоторых случаях, многоязычие) – феномен выживания, социальной адаптации, благодаря которому происходит формирование более сложных семиотических пространств:

Россия его изгнала, отторгла, разом перечеркнув судьбу предков, навсегда оставив зарубку в сердце.

Казахстан приютил на долгие десятилетия, взрастил, вспоил, принял в свои объятия. Здесь он познал и себя, и людей, и жизнь, и печаль, и радость, обрел достоинство и веру.

Германия его приняла, впустила, милостиво, с состраданием, как далекого потомка немецкого предка, отправившегося в лихолетье в Руссland на поиски счастья.

Потомок вернулся – круг замкнулся.

Но ему, Эдмунду Ворму, Германия родиной не стала.

Она стала ему местом постоянного жительства.

Родиной она станет его внукам. Возможно.

Так кто же он, спецпереселенец, потом – поздний возвращенец Эдмунд Ворм?

Человек без родины? [4, 245].

Вместе с тем Эдмунд смотрит на реалии казахской жизни глазами умудренного западного человека. И то, что он видит, не радует его... Все человеческое, духовное для него – это его родной дом. Тем самым Архетипический образ немецкого дома становится в романе своего рода магическим кристаллом, который позволяет в укрупненном виде увидеть все самое главное в людях. Когда-то Эдмунд Ворм, успешный человек, построил в ауле образцовый немецкий дом на двух уровнях. Этим домом он очень гордился, он приводил в восхищение даже видавших виды немцев. Но что теперь, через двадцать лет, стало с этим домом? «... *За два-три года многолюдный недавно Туяк су захирел, опустел до неузнаваемости. Приуныли сады в «немецкой слободе...».*

Т.о., главный дом в жизни человека, по мысли Бельгера – не только и не столько «земля», сколько память. Таковы ощущения вернувшегося на казахскую родину немца Эдмунда Ворма и таковы семантические аспекты метафорически акцентированного амбивалентного архетипического образа «дом» в романе Г. Бельгера «Туяк су». Транслингвальный текст предполагает, что произведение автора, этнически представляющего одну культуру, создано на языке другой культуры – обретенной, усвоенной. Транслингвальный художественный текст способен проиллюстрировать студентам, как именно происходит констелляция художественных элементов, контаминация различных картин мира, создание «усложненной» модели действительности, где указанные единицы взаимодействуют разными способами. Одним из постулатов транскультурного анализа текстов является интерпретация художественно нагруженных единиц с позиции всех культур, задействованных в создании образа и – шире – произведения. В приведенных примерах подобной единицей выступил архетипический образ «дом».

Литература:

1. Сатаров Н.Е. Экспликация концепта «Эль» («Родина») в русскоязычном дискурсе Г. Бельгера // Фольклорная традиция и литературный процесс: Матер. междунар. науч. конф., посв. 75-летию М.М. Багизбаевой: в 2 ч. – Алматы: Казак Университеті, 2007. – Ч 2. – С. 93 – 97.

2. Бельгер Г. Мотивы трех струн. – Алматы: Жазушы, 1986. – 112 с.

3. Зейферт Е.И. Жанровые процессы в поэзии российских немцев второй половины XX – начала XXI века: Дисс. доктора. филол.наук. – М., 2007.– 495 с.

4. Бельгер Г. Туяк су: роман. – Алматы: Дайк-Пресс, 2004. – 246 с.

5. Бахтикиреева У.М. Трансфер // <http://magazines.russ.ru/druzhba/2009/12/ba12-pr.html>

6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 296 с.

7. Бельгер Г. Воздух времени. – Алматы: Балалар адебиеті, 2012. – 429 с.

8. Абашев В.В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 2000. – 404 с.

**М.А. Сарсенов
А.Б. Туманова**

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

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИИ ЯЗЫКА

Общеизвестно, что проблема экологии языка актуальна как никогда и требует всестороннего изучения и освещения. В школьную программу введена дисциплина «Экология», в рамках которой речь идет о необходимости сохранения природной среды. Но ведь в обществе «созрели» и другие важные вопросы, связанные с экологией духа, экологией нравственности и человечности, в которых главное – сохранить наш язык, нашу речь. В этой связи в настоящее время нужно говорить о лингвоэкологическом воспитании личности, общества в целом. Каждый из нас в ответе за состояние языковой среды, которую мы должны сохранить для последующих поколений в чистоте и богатстве накопленных социально-культурных, художественных традиций.

Цель статьи – показать важность сохранения языка как национального достояния, как показателя культуры и попытаться выразить к данному вопросу собственное отношение.

В современное время термин «экология» в науке не воспринимается только как понятие естественно-научной сферы, он широко используется и в гуманитарном дискурсе. Данный термин способствовал написанию значимых работ об экологии культуры (Д. С. Лихачев), об экологии языка малых народов (Ф. Данеш и С. Чмейркова), об экологии слова (Л.И. Скворцов); ученые Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина разработали новое научное направление «Проблемы экологии русского языка» (под руководством В.Г. Руднева) и др. Так, Д.С. Лихачев, рассуждая об экологии, соотносит это понятие с культурой человека. Он пишет: «Я давно уже говорю о том, что наш «дом», в котором живет человечество, состоит не только из природного комплекса (в который входит и человек как часть природы), но и из комплекса культуры». Он утверждает, что экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим [1, 176-179].

Мысль о сохранении чистоты (правильности) литературного языка как обязательного компонента культуры речи как индивида, так и общества в целом представлена во всех учебниках и учебных пособиях по культуре речи (см. работы Розенталя Д.Э., Максимова В.И., Введенской Л.А., Павловой Л.Г., Граудиной Л.К., Ширяева Е.Н., Сквородникова А.П. и др.). С более широких позиций к этому вопросу подходит Л.И. Скворцов, предлагая осмыслить культуру языка в экологическом аспекте – как часть здоровой окружающей «речевой среды существования», освобожденной от ошибок и неточностей, нежелательной нивелировки, негативно влияющих на жизнь языка, на общую духовность и нравственность. Экологический подход к вопросам культуры речи, речевого общения предполагает ответственное отношение к национальным языковым традициям, воспитание действенной любви к родному языку, заботу о его прошлом, настоящем и будущем [2, 81-86].

В другой своей работе Л.И. Скворцов утверждает: «В русском литературном языке сконцентрирована наша национальная культура. И пока мы хорошо говорим и пишем по-русски, нам не грозит никакая денационализация – при всех экономических и политических переменах или даже катаклизмах» [3]. Он указывает на то, что лингвоэкологическое «культивирование» родного языка как языка нации помогает

духовному возрождению народа. Оно служит базой для укрепления экономической, хозяйственной, политической, государственной и других сторон общественной жизни. Оно ведет к общему обустройству, к самоуважению нации, к стабильному и гармоничному общественному развитию и, в конечном счете, к экономическому и культурному процветанию народа и страны [3].

Л.И. Скворцов справедливо считает: «Причина многих экономических и политических трудностей, с которыми столкнулась наша страна в последние годы, состоит в заметном падении нравственного уровня общества. Как никогда прежде общество наше нуждается в духовном возрождении, моральном развитии, в утверждении высокой нравственности. Это должно проявляться во всем, в том числе и в языке, в манере нашего повседневного общения и поведения, в понимании задач постоянного культурного совершенствования каждого из нас»[3]. Кроме того, он отмечает, что современная устная и письменная речь стилистически снижается и огрубляется. Язык художественной литературы испытывает тенденции к безликости и стандартности. Язык науки страдает от ненужной усложненности, обилия не всегда оправданных иноязычных заимствований в области терминологии... [3].

Действительно, в современное время появилась естественная необходимость в экологии слова. Под экологией слова в широком смысле можно понимать сохранение родного языка, его словесного богатства, чистоты, здоровья. Ведь родной язык – душа нации; в языке и через язык можно увидеть важные особенности и черты человека как индивида, национальную психологию, национальный характер народа, склад его мышления. Если исчезнет язык, то мы перестанем существовать как нация. Речь идёт о родном языке каждого человека.

Мириться с деградацией своего языка – это преступление перед страной, перед своей нацией. Наша любовь к языку должна быть действенной. Только высокообразованное общество в целом, а не отдельно взятые люди, может сохранить величие родного языка, его самобытность и многогранность во всех его проявлениях.

Состояние русского языка в наши дни вызывает общую озабоченность. Упрёки и претензии идут от писателей и журналистов, от педагогов и актёров, общественных деятелей, специалистов-языковедов, от рядовых любителей и ценителей классической русской речи. Какова же ситуация в обществе, где мы живём?

Известно, что Казахстан – многонациональное государство, в котором проживают более 130 народов и национальностей. Русский язык является родным языком для русского населения Казахстана, межнациональным для других национальностей, используется в качестве официального языка на всех уровнях официально-деловой сферы. А также выступает как второй (родной) язык для отдельной части населения республики, в состав которой входят и казахи.

Как показывает практика, в полиязычном пространстве Казахстана процент использования казахского и русского языков меняется в зависимости от сферы общения. По мере движения от сферы бытовой к профессиональной казахский язык часто замещается русским. Так, казахи (не все) в семье общаются преимущественно на родном языке. В кругу друзей и знакомых процент использования русского языка растёт – отчасти из-за того, что в этот круг входят люди, не владеющие казахским языком, отчасти из-за расширения тематики общения. А на работе, – в силу того что сфера общения и получения специальной информации становится профессионально ориентированной – русский язык доминирует. Этому способствует и то, что в Казахстане действует официальное двуязычие (Конституция РК, Закон о языках в РК).

В настоящее время языковая ситуация, связанная с реализацией культурного проекта о триединстве языков в РК, нуждается в пристальном внимании и исследовании.

Поэтапно проводимая политика трехязычия в стране имеет как сторонников, так и противников. Однако программа по реализации проекта уже внедряется во всех образовательных структурах. Возникает вопрос: возможно ли успешное развитие одновременно трех языков?

В Казахстане реально функционируют три группы людей: те, кто говорит на казахском и русском языках, те, кто говорит только на казахском или только на русском языке, и те, кто говорят на казахском, русском и английском (или другом иностранном) языках (они в меньшинстве). Высокий процент использования русского языка и попеременное использование казахского и русского языков в зависимости от ситуации общения отмечается в больших городах, где активно разворачивается общественно-политическая, социально-культурная и образовательная жизнь (гг. Алматы, Астана, Караганда, Павлодар, Петропавловск и др.). Только в регионах массового скопления коренного населения используется казахский язык (Южно-Казахстанская, Мангыстауская и другие области). Основной объем информации официально-делового и профессионального характера представлен на русском языке. Поэтому все, кто работает, поддерживают и будут поддерживать ситуацию билингвизма. До тех пор, возможно, пока не изменится ситуация с казахским языком, с уровнем его развития. Если человеку нужна специальная информация, он находит ее на русском или английском языке. То есть английский язык входит в жизнь казахстанца по той же схеме, что и русский, и это дает ему большие перспективы для развития и использования в Казахстане. А каким образом это поможет поднять статус государственного (казахского) языка? Вопрос остается открытым.

По нашим наблюдениям, в последние годы количество часов на изучение русского языка и русской литературы в русских школах сократилось почти в 2 раза. За счет того, что сократили количество часов, успевают только изучать новые правила без закрепления. В нынешнем учебном году внедрена новая учебная программа, суть ее заключается в том, что ученики будут совершенствоваться, занимаясь самостоятельно. Однако в реальной жизни школьники к такой форме самоподготовки еще не подготовлены.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что в последние десятилетия заметно снижение общего уровня грамотности (устной и письменной) и культуры у молодого поколения нашего общества. Этому способствовали объективные факторы: развитие и повсеместное внедрение современной техники и технологий, активизация роли СМИ в жизни человека и общества, популяризация современных форм и видов проведения досуга молодежи и т.п. В целом это привело к снижению интереса к чтению художественной литературы, живое общение заменено Skype, короткими sms через Whats up и др. К чему это может привести?

В ближайшее время вырастет общество, которое училось по программе сокращенных часов по языку, которым не помогает никто, они учатся и «растут» в интернете, в социальных сетях; грамотности учатся с помощью автокоррекции слов и предложений. К сожалению, здесь кроется серьезная проблема, связанная не только с полной или частичной утратой носителями языка и культуры, но и потерей личности для общества. И процесс глобализации этому способствует... .

Как следствие, по словам Д.Е. Прокудина, возникла и остро ощущается еще одна проблема – происходит усиление индивидуализма вплоть до эгоизма, так как использование телекоммуникационных, компьютерных технологий носит ярко выраженный индивидуальный характер. В связи с этим наблюдается угасание социальной активности молодежи, ее безразличие к проблемам нашего общества, к проблемам современной цивилизации [4, 431-433].

Для подтверждения вышесказанного приведем и высказывание Д.С. Лихачева: «Сейчас русский язык очень портится, да и не только русский язык, страдают и малые народы, как будто происходит усыхание мозгов, люди становятся все более мелкими и в рассуждениях, и в поступках. Чтобы дать полную силу слову, необходимо лучше изучать классиков, составлять словари...» [1, 178].

Кроме того, известно, что язык – это самонастраивающаяся система, на которую сильное влияние оказывают СМИ, радио и телевидение, научно-техническая и информационная революции и др. Конечно, никто не имеет права запрещать использовать иноязычные слова, но если наравне со словом *брокер* дикторы будут произносить слово *посредник*, то это будет шаг в направлении борьбы за чистоту речи родного языка. Мы формируем язык, а он формирует нас. При произнесении слов *комьюнити* или *лайфхак* не меняется язык в целом, но он засоряется варваризмами, а мы этому способствуем, образно говоря сами становимся варварами.

В итоге наших размышлений хотелось сказать следующее: бороться за чистоту языка – это долг каждого носителя языка. Пусть каждый из нас будет следить за своим словом, за своей речью. Будем любить родной язык, родное слово!

Литература

1. Лихачев Д. С. Экология культуры. – М., 1979. – С. 173-179.
2. Скворцов Л.И. Язык общения и культура (экология и язык), 1994. РЯШ, №1. – С.81-86.
3. Скворцов Л. И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. – М.: Просвещение, 2009. – 208 с.
4. Прокудин Д.Е. Рефлексия электронного общения на общую культуру человеческого общения // Ритуальное пространство культуры: материалы международного форума. Санкт-Петербург, 26 февраля – 7 марта 2001 г. – СПб: 2001. – С. 431–433.

П.А. Семенов

*Балтийский институт иностранных языков
и межкультурного сотрудничества
(Санкт-Петербург, Россия)*

ИНОСТРАННОЕ СЛОВО В ПОЛЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Эта заметка о жизни иностранного слова в контексте отдельного произведения посвящается памяти моего любимого учителя и друга – Надежды Ивановны Гайнуллиной.

В центре исследовательских интересов Н. И. Гайнуллиной всегда была история русского литературного языка, поскольку, как истинный филолог старой школы, Надежда Ивановна была убеждена, что историческое объяснение факта – самое надежное и правильное, что в истории можно и нужно искать ключ к пониманию многих процессов, происходящих в современном языке. Вот она дает интервью одной из казахстанских газет и, размышляя вместе с корреспондентом о состоянии современного русского языка, о «засорении» его заимствованиями – англицизмами, отсылает к истории: «Обилие англицизмов, это, на мой взгляд, как лексиколога, знающего историю русского литературного языка, – не представляет собой ничего нового. Эти исторические процессы были и в прошлом... Если вспомнить Петровскую эпоху, основной предмет моих научных интересов, то заимствования тогда были из самых разных западноевропейских языков. И далеко не все они адаптировалось в русском языке... Когда в язык приходит слово из другого языка, то начинается его “обработка”. И какие пути использования такого иноязычного слова использует, например, русский язык? Он начинает подчинять чужое слово именно своим законам. Например, произносительным (орфоэпическим), писательным (орфографическим), морфологическим. Он включает ассоциативный

аппарат носителей языка. И переосмысляет, расширяет значение иноязычного слова. И таким образом включает слова из других языков в свою словообразовательную систему. И вот эта деривационная, словообразовательная способность самого русского языка – как внутренняя его способность – перерабатывает иноязычный материал до такой степени, что от одного иноязычного слова язык благодаря внутренним своим законам получает массу других возможностей выражения... Точно так происходит и сегодня. Я недавно читаю в газете слово “он-лайн”. Это сейчас очень модное словечко, действительно очень емкое, синтетичное. “Он-лайн”, то есть “в момент речи”, в линейной речи что-то, допустим, используемое. Но от него-то уже пошло словообразование – посмотрите, как легко и хорошо. А всего-то было взято одно английское слово, причем вначале даже не адаптированное, оно писалось по-английски и было варваризмом. А язык взял и растворил его в собственном материале... Мы знаем, что если язык имеет сильную основу, которая на протяжении тысячелетий развивается и сохраняется при контактах с другими языками и заимствовании из них, – такой язык силен, и это культурный язык. Вот русский – как раз один из таких языков. И он прекрасно переработает любой иноязычный материал, при этом заимствуя то, что ему нужно, но дальше развиваясь при этом по своим законам. Так что по-русски мы еще поговорим. И в он-лайне тоже» [1].

Проблема адаптации заимствованных слов в Петровскую эпоху на материале «Писем и бумаг Петра Великого» была предметом исследования Н. И. Гайнуллиной в кандидатской диссертации [2]. Этот труд молодой тогда исследовательницы был востребован и оценен таким маститым ученым, как Ф. П. Филин [3, 82].

В 90-е гг. Надежда Ивановна расширяет и углубляет направление своих научных исследований. Ее интересует языковая личность в истории русского литературного языка. Одной из первых в казахстанской русистике она увидела, как важно подключить к исследованию текста прошлого *фактор адресата*, причем адресата не только синхронного адресанту, но и адресата *диахронического*, как важно видеть не только текст, но и *адресанта – языковую личность* создателя текста. Этот комплекс проблем стал предметом исследования в докторской диссертации Н. И. Гайнуллиной и ряде последующих статей и монографий [4]. При этом проблема адаптации заимствований не отходит на задний план, а получает новое осмысление. Иностранное слово теперь начинает интересовать исследователя как элемент дискурса, как одна из характеристик языковой личности [5; 6].

1. Текст и дискурс. Первые попытки разграничения категорий «текст» и «дискурс» в языкознании относятся к началу 70-х гг. прошлого века. В самом общем виде это разграничение представляют следующим образом: дискурс – это «текст + конситуация», или «речь, погруженная в жизнь» [7, 87]. Российские лингвисты, настаивающие на необходимости обоих терминов, в целом приняли именно это разграничение. Однако при этом оставалась неясной возможность приложения категории «дискурс» к текстам прошлого и вообще к таким *письменным текстам*, «связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [8, 137]. Поэтому историки языка по-прежнему высказывались в этом отношении крайне осторожно. Всё, что связано с исследованием прагматики текста, выявлением интенций, экстралингвистического контекста, – в диахронической лингвистике было как бы под запретом.

Иную позицию заняла в этом вопросе Н. И. Гайнуллина. Надежда Ивановна привлекает для анализа эпистолярный жанр, как один из наиболее «эгоцентричных», в котором очень хорошо просматривается личность автора, понимая под дискурсом всю совокупность текстов, принадлежащих конкретной языковой личности, либо шире – совокупность всех текстов, относящихся к одной сфере жизни и коммуникативного поведения людей [9, 65]. Действительно, временная удаленность от нас текстов прошлого

не обязательно является непреодолимой преградой для установления связей этих текстов с «живой жизнью», и современный письменный текст в этом отношении *принципиально* ничем не отличается от древнего: мы можем вообще не знать экстралингвистическую ситуацию, породившую этот текст, либо знать ее хуже, чем, скажем, экстралингвистическую ситуацию, создавшую какой-нибудь текст XVIII в.

Дискурс-анализ – это всегда *выход за пределы данного текста*: если речь идет о современном тексте (синхронном исследователю), то это выход к конситуации («транскрипция» дискурса включает в себя описание места, времени, состава участников коммуникации, их социального статуса и коммуникативных ролей, жестов, мимики и др. невербальных реакций и т. п.); если же речь идет о диахронии, то это *привлечение других текстов, позволяющих реконструировать конситуацию*. Следовательно, вопрос о возможности дискурс-анализа в диахронии упирается в материал: располагаем ли мы текстами, которые могут составлять «внешний контекст» для анализируемого памятника. Здесь категория дискурса соприкасается с другой категорией – *интертекстуальность*, также активно разрабатываемой в рамках антропоцентрической парадигмы.

Интертекстуальные элементы, несомненно, представляют собой явления дискурсивного характера, так как включают данный текст в диалогические отношения с другими текстами. Благоприятным материалом в этом отношении является не только эпистолярный жанр, но и, к примеру, произведения полемического характера, которые тоже, в силу своей жанровой специфики, вступают в диалогические отношения.

2. Иностранное слово как интертекстуальный элемент. В настоящей статье мы рассмотрим особенности функционирования иностранного слова в полемическом дискурсе начала XIX в. Материалом для наших наблюдений стал известный трактат А. С. Шишкова «Рассуждение о старом и новом слоге русского языка» [10], породивший бурную литературно-языковую полемику, вошедшую в историю русской культуры как «полемика шишковистов и карамзинистов».

Известно, что Александр Семенович Шишков занимал в этом споре пуристическую позицию, выступая против так называемого «нового слога» Н. М. Карамзина и его последователей. Одной из ярких особенностей «нового слога» были многочисленные галлицизмы – прямые лексические заимствования из французского языка или семантические и фразеологические кальки. А. С. Шишков активно использовал в своем сочинении этот лексико-фразеологический материал «нового слога» в литературно-полемических целях. Дискурс, по мнению Ю. С. Степанова, «часто, но не всегда концентрируется вокруг некоторого опорного концепта» [11, 37]. Предметом наших дальнейших наблюдений будет функционирование в контексте А. С. Шишкова только одного карамзинского словечка – *элеганс (élégance)*.

Впервые оно появляется в прямой цитате из Карамзина, в пассаже о том, что «в наше время... образуется приятность слога, называемая французами *élégance*» (3). И далее комментарий Шишкова: «Правда, ежели французское слово *élégance* перевести по-русски *чепуха*, то можно сказать, что мы действительно и в краткое время слог свой довели до того, что погрузили в него всю полную силу и знаменование этого слова» (4).

Второе появление слова всё еще в нетраслитерированном виде и в составе той же карамзинской цитаты, только теперь раскавыченной. Прочитав отрывок из «Петра Великого», Шишков восклицает: «Какое *сладкогласие и чистота* слога в двух последних стихах! Верьте после этого *несомненной истине* писателей наших, что ныне токмо образуется приятность слога, называемая французами *élégance!*» (17). Здесь карамзинские «*приятность*» и «*élégance*» противопоставлены «*сладкогласию и чистоте*» ломоносовского слога, и на уровне формальной подачи интекста – варваризм *élégance*

стилистически противопоставлен «славянской» двучленной формуле «*сладкогласие и чистота*».

В другом месте карамзинизм является в составе антитезы и риторического восклицания: «Итак, с одной стороны, в язык наш вводятся нелепые новости, а с другой – истребляются и забываются издревле принятые и многими веками утвержденные понятия: таким-то образом процветает словесность наша и образуется приятность слога, называемая французами *élégance!*» (47).

А. С. Шишков постепенно приучает читателя к «элегансу», и вот варваризм появляется уже в транслитерированном виде, да еще и с разговорным окончанием -у (Р. ед.): «Вот беда для них, когда кто в писаниях своих употребит слова: *брашно, требище, рясна, зодчество, доблесть, прозябать, наитствовать* и т. п., которых они сроду не слыхивали, и потому о таком писателе с гордым презрением говорят: *он педант, провонял славенициною и не знает французского в штиле элегансу*» (28-29). Здесь Шишков прибегает к приему несобственно прямой речи. Заметим, что присоединение разговорной флексии -у к иноязычным основам было весьма типично для сатирических текстов, высмеивающих щегольскую жаргон, для пародийных произведений. Ср.: «Чернавка, милая, *петиту* нет совсем; Ну что за прибыль есть, коль я без вкусу ем? Сегодня поутру и то совсем без смаку Насилу съест смогла я с сигом кулебяку» (И. А. Крылов, «Трумф»). Слово *смак* – тоже европеизм, но уже вполне адаптированный к началу XIX в. «Русифицированный» варваризм оказался в окружении других разговорных форм (*вкусу, смаку*), разговорных наречий (*поутру, насилу*), разговорного фразеологизма (*что за прибыль*). То же контекстуальное окружение и у Шишкова: разговорные слова и формы *сроду, не слыхивали, провонял*.

Антитеза – основной стилистический маркер, с помощью которого Шишков оформляет интекст *элеганс*. Ср., напр., следующий риторический блок. Цитата из Карамзина, оформленная курсивом: ... *Все французские писатели, служащие образцом тонкости и приятности в слоге, переправляли, так сказать, школьную свою риторiku в свете, наблюдая, что ему нравится и почему* (166). Шишков не соглашается: «Французские писатели познавали и исправляли погрешности свои от суждения об них других писателей; Волтер судил Корнелия и Расина, Лагарп рассматривал Волтера и т. д. Всякий из них один на другого делал свои замечания, доказывал, что в нем худо и что хорошо, разбирал каждый стих его, каждую речь, каждое слово. Сверх сего многие и самые лучшие писатели поправляли сами себя, и в новых изданиях их все сии перемены напечатаны, так что читатель, с великою для себя пользою, может сличить старую и новую мысль сочинителя. Отсюда рождался *общий свет для всех*, язык получал *определение и чистоту*, словесность процветала. Но мы где рассуждали о сочинениях своих? <...> Кто вподинну захочет двадцать лет рыться в книгах, писать и бросать в огонь свои сочинения, доколе не почувствует их достойными издания в свет, когда ясно видит, что попечение его будет тщетно; что и читателей таких мало, которые бы двадцатилетний труд его могли распознать с однолетним; и что к совершенному упадку прекрасного языка нашего отчасу более распространяется зараза называть некую *чуждую и несвойственную нам нескладицу приятностию слога и элегансом?*» (167-170).

В этом риторическом блоке *элеганс* появляется у Шишкова уже как реминисценция. Он цитирует фрагмент из Карамзина («Все французские писатели, служащие образцом *тонкости и приятности* в слоге...»), где слово-стимул *приятность* немедленно воскрешает в сознании Шишкова *элеганс*. К тому же, включенный здесь Карамзиным в бинарную формулу компонент *тонкость* может рассматриваться как калькирование французского *élégance*, и Шишков откликается на карамзинский пассаж своими двучленными формулами, выстраиваемыми как антитеза: *определение и чистота*

слога (как положительное качество) – *приятность и эlegанс* (как отрицательное или, по крайней мере, сомнительное). Так карамзинизм *элеганс* достигает высшей степени стилистической адаптации в сочинении Шишкова, оказавшись включенным в его фразеологические серии (двучленные формулы) и выйдя за пределы цитаты. Интересно в этом контексте и столкновение разных значений слова *свет*: у Карамзина *свет* – ‘общество’ (*переправляли, так сказать, школьную свою риторiku в свете*), у Шишкова *свет* – ‘просвещение’ (*Отсюда родился общий свет для всех, язык получал определение и чистоту*).

3. Иностранное слово в системе языка. В заключение следует сказать несколько слов о дальнейшей судьбе карамзинизма *элеганс* в истории русского литературного языка. Хорошо известно, что это слово не вышло за пределы дискурса начала XIX в., порожденного полемикой о «старом» и «новом» слоге, нет его даже в языке А. С. Пушкина, который в юности был одним из активных участников этой полемики, членом «Арзамаса». Можно с известными оговорками утверждать, что это заимствование – стилистический «каприз» Карамзина: его употребление было вызвано сиюминутной необходимостью, потребностью конкретного контекста. Характеризуя такого рода заимствования в языке Петровской эпохи, Н. И. Гайнуллина справедливо называет их окказиональными и делает ряд важных замечаний относительно судьбы таких слов в литературном языке. По наблюдениям исследовательницы, «с лексико-семантической точки зрения окказионализмы такого типа представляют абсолютные синонимы (или дублиеты) автохтонных слов. Эта их особенность приводит к лексической избыточности в языке-реципиенте» [6, 191]. Поскольку появление таких слов не вызвано номинативной необходимостью, связано с игрой случая, то и дальнейшая их судьба также зависит от воли случая.

Было бы слишком просто думать, что если в иностранном слове нет номинативной необходимости, то оно непременно уйдет из литературного языка. Язык нередко поступает весьма «иррационально», вопреки здравому смыслу сохраняя и культивируя варваризмы. Так, в современном русском языке прочно утвердились *тинэйджер*, *лузер*, *юзер*, *секьюрити*, *имидж*, *креативный*, *слоган* и мн. др., несмотря на наличие русских эквивалентов, которые ничем не хуже англицизмов. Значит, для чего-то языку нужны эти «излишества», и впоследствии эти лексемы могут получить дополнительные смыслы и стилистические оттенки.

Судьба карамзинизма *элеганс* как раз весьма интересна в этом отношении. Само слово, как уже было сказано, быстро вышло из употребления, по сути, оставшись внутри полемического дискурса шишковистов и карамзинистов, но продолжало жить подспудной жизнью и дало в русском языке производные – *элегантный* (возможно, заимствованного параллельно или несколько позже из франц. *élégant*), *элегантно*, *элегантность* (фиксируются разными словарями с середины XIX в.). Эти производные семантически разошлись с близкими к ним русскими словами – *изящный*, *изысканный*, *разборчивый*.

Семантическим дублетом *элеганса* можно считать наиболее близкое ему по внутренней форме существительное *изящество* (и соответствующее прилагательное *изящный*), поскольку французское *élégance* восходит к латинскому *ex-lego* – ‘вы-бираю, вы-дергиваю’, а затем уже и ‘разбираюсь в чем-л.’ [12, 445]; в свою очередь, и русское *изящный* этимологизируется как ‘отборный, особый, *изъятый* из множества подобных’. Ср. в трактате И. П. Войцеховича «Опыт начертания общей теории изящных искусств» (1823), относящемуся как раз к интересующему нас времени: «все то, что изъято из круга вещей обыкновенных, есть изящно. Соименным слову *изящный* некоторым образом может служить слово *избранный*»; у П. А. Вяземского в «Старой записной книжке»

(1825): «Вольтер сказал в опыте своем о различных вкусах народов: «Французы имеют за себя ясность, точность, изящество (*élégance*)»» [13, 336-337].

Довольно близким синонимом к *элегансу* является и существительное *изысканность* – ‘утонченное изящество в поведении, вычурная манерность’, появление которого В. В. Колесов относит к началу XIX в., считая калькой с французского [13, 336]. Заметим, что по отношению к слогу это качество оценивалось, скорее, как отрицательное даже «западниками». Ср.: «Изысканность выражения всегда может служить верным признаком отсутствия поэзии» (Белинский); «Изысканность – дурного вкуса признак» (Ключевский). «Рассуждение» А. С. Шишкова, по всей видимости, сыграло-таки свою роль в формировании стойкого негативного отношения к этому качеству слога. Что же касается прилагательного *эlegantный* и производных от него, то в современном русском языке они практически не используются для характеристики речи, слога, литературного стиля, а употребляется преимущественно по отношению к одежде, манерам [14, 1806-1807].

Таким образом, на примере истории варваризма *элеганс* мы видим полное подтверждение мысли Надежды Ивановны о том, что «язык, имеющий сильную основу», способен переработать, подчинить своим законам и поставить себе на службу любой иноязычный элемент, даже такой, в заимствовании которого не было, на первый взгляд, никакой насущной необходимости, появление которого было вызвано сиюминутным «капризом» публициста.

Литература

1. Козлов С. Ясность речи // Газ. Новое поколение. 30 января 2009 г.
2. Гайнуллина Н. И. Заимствованная лексика в «Письмах и бумагах Петра Великого» (К проблеме освоения слов иноязычного происхождения в Петровскую эпоху): Дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1973.
3. Филин Ф. П. Истоки и судьбы русского литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 326 с.
4. Гайнуллина Н. И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века. Алматы, 1995. – 276 с.
5. Гайнуллина Н. И. Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания). – Алматы, КазНУ, 2002. – 141 с.
6. Гайнуллина Н. И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: Процессы адаптации. – Алматы: КазНУ, 2008 – 295 с.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М., 2003.
8. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
9. Гайнуллина Н. И. О новом типе дискурса носителя русского языка на стыке XVII-XVIII вв. // Вестник КазНУ. Серия Филологическая. №10(61). – Алматы, 2002.
10. Шишков А. С. Разсуждение о старомъ и новомъ слогъ российскаго языка. – СПб., 1803. При цитировании этого издания в тексте статьи в круглых скобках указывается страница; цитаты приводятся в современной орфографии.
11. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт ... // Язык и наука конца XX в. – М., 1995.
12. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка: В 2 т. –Т. 2. – М.: Русский язык, 1994.
13. Колесов В.В., Колесова Д. В., Харитонов А. А. Словарь русской ментальности: В 2 т. – Т.1. – СПб.: Златоуст, 2014. – 592 с.
14. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – Т. 17. – М.-Л.: Наука, 1965.

П.А. Семенов
Балтийский институт иностранных языков
и межкультурного сотрудничества
(Санкт-Петербург, Россия)

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «СЛУЧАЙ ИЗ ПРАКТИКИ»

Синтаксис А. П. Чехова был излюбленной темой исследований Галины Васильевны Ким, у которой мне посчастливилось учиться. Эти скромные наблюдения над синтаксическим строем одного из чеховских рассказов посвящаются памяти любимого учителя.

Одна из главных особенностей синтаксиса А. П. Чехова – пушкинская простота. «И сложность человеческих отношений, и сложность человеческих чувств Чехов стремится передать не через подробные описания, а через внешние проявления, через отдельные детали. В этом он следует Пушкину. Отсюда – совмещение субъективных и объективных начал в семантике слов, синтаксическое сгущение речи» [1, 284]. У Чехова редко встречаются риторические фигуры, элементы периодической речи, конструкции экспрессивного синтаксиса – т. е. весь тот арсенал синтаксических средств, которые относятся к числу стилистически маркированных, к так называемому «поэтическому синтаксису». Подавляющее большинство синтаксических средств, используемых А. П. Чеховым, стилистически нейтральны и, на первый взгляд, невыразительны. Сказанное, однако, не означает, что синтаксический строй прозы Чехова лишен какого-либо своеобразия и выразительных возможностей. Мастерство писателя проявляется, по нашему мнению, в том, что он удивительно точно и органично использует синтаксические ресурсы русского языка для создания художественного образа. Чехов, как и Пушкин, очень экономен в средствах, но то, как он использует обычные нейтральные структуры русского языка, как распределяет их, сочетая с экспрессивными, – создает неповторимый творческий контекст чеховской прозы.

Каждый чеховский рассказ удивительно продуман в композиционном отношении, и синтаксический строй, несомненно, является одним из важных конструктивных элементов, создающих языковую композицию текста. В распределении синтаксических средств в рассказах Чехова всегда прослеживается определенная закономерность. Продемонстрируем сказанное на примере рассказа А. П. Чехова «Случай из практики» (1898). Сюжет рассказа прост: больна Лиза Ляликова, дочь владелицы подмосковной текстильной фабрики; в Москву посылают за профессором. Профессор сам не едет и отправляет вместо себя к Ляликовым доктора Королева. Тот едет поездом, затем на лошадах и, наконец, прибывает на место. После осмотра больной выясняется, что болезнь не столько физическая, сколько психологическая: Лиза нуждается не в медицине, но в беседе. Мать, встревоженная состоянием Лизы, уговаривает доктора заночевать. Утром Королев уезжает в Москву. Но основное место занимает не эта событийная канва, а размышления Королева, и это соединение объективного (внешнего, событийного) и субъективного (медитативного, психологического) планов повествования создается использованием различных типов синтаксических структур.

1. Функции односоставных предложений в рассказе. Важную роль в языковой композиции этого рассказа, как и в других произведениях Чехова, играют различные типы односоставных предложений.

1) Повествовательная канва рассказа создается неопределенно-личными предложениями: *Профессор получил телеграмму из фабрики Ляликовых: ею просили поскорее приехать* (75); *За Королевым **выслали** на станцию тройку* (75); *...она в первую*

минуту произвела на Королева впечатление существа несчастного, убогого, которое из жалости **пригрели** здесь и **укрыли**... (76); В это время **принесли** в спальню лампу (77); В зале и гостиной для него **зажгли** все лампы и свечи (79); К ужину **подавали** стерлядь, куриные котлеты и компот; вина были дорогие, французские (79); После ужина доктора **отвели** в комнату (80); По случаю праздника не **работали** (80); – Кто идет? – **окликнули** его у ворот грубым голосом (81); В соседних комнатах **шептались** (82); Меня часто **лечат**, – продолжала она, глядя себе в колени, и улыбнулась застенчиво... (83); На другой день утром, когда **подали** экипаж, все вышли на крыльцо проводить его (84); Было слышно, как пели жаворонки, как **звонили** в церкви (84). Использование именно этого типа предложений в повествовательном регистре не случайно, поскольку, как уже было сказано, сама по себе событийная сторона рассказа не играет существенной роли, с помощью этих предложений Чехов передает не действия главных героев рассказа (Королева и Лизы), а третьих лиц, которые не важны для внутреннего, психологического действия рассказа. Неопределенно-личное предложение, как известно, используется в тех случаях, когда производитель действия неизвестен либо не важен. В нашем случае – не важен: это **внешнее** по отношению к главным героям действие, никак не связанное с теми внутренними переживаниями и размышлениями, которые являются главной темой чеховского рассказа.

2) **Безличные предложения**, в отличие от неопределенно-личных, используются в медитативных контекстах, представляющих собой размышления Королева о той безличной, бессмысленной, бесчеловечной силе, дьявольской силе, которая правит людьми в мире капитала. Ср. «монолог на досках», находящийся в центральной части рассказа, являющийся и композиционным, и идейным центром произведения:

(а) «Тут недоразумение, конечно... – думал он, глядя на багровые окна. – Тысячи полторы-две фабричных работают без отдыха, в нездоровой обстановке, делая плохой ситец, живут впроголодь и только изредка в кабаке отрезвляются от этого кошмара; сотня людей надзирает за работой, и вся жизнь этой сотни уходит на записывание штрафов, на брань, несправедливости, и только двое-трое, так называемые хозяева, пользуются плодами, хотя совсем не работают и презирают плохой ситец. Но какие выгоды, как пользуются ими? Ляликова и ее дочь несчастны, **на них жалко смотреть**, живет я свое удовольствие только одна Христина Дмитриевна, пожилая, глуповатая девица в рпсе-пез. И **выходит** так, значит, что работают все эти пять корпусов и на восточных рынках продается плохой ситец для того только, чтобы Христина Дмитриевна могла кушать стерлядь и пить мадеру» (80).

(б) Королев сел на доски и продолжал думать: «Хорошо чувствует себя здесь только одна гувернантка, и фабрика работает для ее удовольствия. Но это так **кажется**, она здесь только подставное лицо. Главный же, для кого здесь всё делается, – это дьявол» (81).

(в) И он думал о дьяволе, в которого не верил, и оглядывался на два окна, в которых светился огонь. **Ему казалось**, что этими багровыми глазами смотрел на него сам дьявол, та неведомая сила, которая создала отношения между сильными и слабыми, эту грубую ошибку, которую теперь ничем не исправишь. ...Так думал Королев, сидя на досках, и мало-помалу им овладело настроение, как будто эта неизвестная, таинственная сила в самом деле была близко и смотрела. Между тем восток становился всё бледнее, время шло быстро. Пять корпусов и трубы на сером фоне рассвета, когда кругом не было ни души, точно вымерло всё, имели особенный вид, не такой, как днем; **совсем вышло из памяти**, что тут внутри паровые двигатели, электричество, телефоны, но **как-то всё думалось** о свайных постройках, о каменном веке, чувствовалось присутствие грубой, бессознательной силы... (81).

Любопытно, что сама эта «безличная» сила представлена личными агентивными двусоставными структурами (*надзирает* за рабочими, *смотрит* на героя из темноты багровыми глазами фабричных окон и т.п.); а вот мысли героя по этому поводу даны безличными предложениями (*жалко смотреть, выходит так, казалось, вышло из памяти, думалось*), выполняющими *обрамляющую роль*, композиционно замыкающими этот внутренний монолог. Мысли эти как бы навязаны персонажу этой безликой дьявольской силой, стоящей *вне жизни*. Следовательно, безличные и другие односоставные предложения, не являющиеся преобладающим структурным типом в рассказе, они используются в сочетании с другими односоставными предложениями, с двусоставными предложениями агентивного типа (ср.: *думал* и *думалось*), рефлексивными конструкциями и другими типами синтаксических структур; но они занимают в тексте сильную стилистическую позицию.

3) Только дважды в тексте рассказа встречаются предложения с обобщенно-личным значением. Но оба раза их появление мотивировано необходимостью ввода размышлений подытоживающего характера.

В первом случае обобщенно-личное предложение появляется в связи с размышлениями Королева о грубой, бессознательной силе капитала, которая постепенно в ходе размышлений персонифицируется у него в образе дьявола: *Ему казалось, что этими багровыми глазами (окон фабрики – П. С.) смотрел на него сам дьявол, та неведомая сила, которая создала отношения между сильными и слабыми, эту грубую ошибку, которую теперь ничем не исправишь* (81).

Второй раз обобщенно-личное предложение понадобилось автору для того, чтобы предварить «диагноз» Королева, который он должен произнести Лизе. Речь, конечно, идет о диагнозе социальном, а не медицинском: *У приговоренных людей стесняются спрашивать, за что они приговорены; так и у очень богатых людей неловко бывает спрашивать, для чего им так много денег, отчего они так дурно распоряжаются своим богатством, отчего не бросают его, даже когда видят в нем свое несчастье; и если начинают разговор об этом, то выходит он обыкновенно стыдливый, неловкий, длинный* (83-84).

2. Оптативные конструкции. Г. В. Ким заметила, что в драматургии Чехова и, в частности, в пьесе «Три сестры» большая смысловая нагрузка приходится на конструкции с оптативной семантикой, которые создают «словесный образ душевного состояния тоски, ирреальность надежды на счастье, любовь, безвыходность создавшегося положения. Оптативные конструкции, можно сказать, содержат сгусток авторской мысли, которая разлита по всему произведению: отвлеченность, бездейственность мечты о прекрасном будущем» [3, 14].

То же можно сказать и о прозе писателя. В частности, в анализируемом рассказе оптативное значение передано разнообразными лексическими средствами и различными типами синтаксических структур: *у нее было такое сердцебиение, что все в доме не спали; боялись, как бы не умерла* (76); *Полноте, стоит ли плакать?* – сказал он ласково, – *Ведь на свете нет ничего такого, что заслуживало бы этих слез. Ну, не будем плакать, не нужно это... А сам подумал: «Замуж бы ее пора...»* (77); *«Кажется, ни за что не остался бы тут жить...»* – подумал он и опять принялся за ноты (79); *«...я, конечно, очень благодарна и не отрицаю пользы лечения, но мне хотелось бы поговорить не с доктором, а с близким человеком, с другом, который бы понял меня, убедил бы меня, что я права или неправа»* (83); *Вы в положении владелицы фабрики и богатой наследницы недовольны, не верите в свое право и теперь вот не спите, это, конечно, лучше, чем если бы вы были довольны, крепко спали и думали, что всё обстоит благополучно. У вас почтенная бессонница; как бы ни было, она хороший признак. В самом деле, у родителей*

наших **был бы немислим** такой разговор, как вот у нас теперь; по ночам они не разговаривали, а крепко спали, мы же, наше поколение, дурно спим, томимся, много говорим и всё решаем, правы мы или нет. А для наших детей или внуков вопрос этот, – правы они или нет, – будет уже решен. Им будет виднее, чем нам. Хорошая будет жизнь лет через пятьдесят, жаль только, что мы не дотянем. **Интересно было бы** взглянуть (84).

Заметим, что почти во всех случаях оптативность сочетается с безличностью: *стоит ли плакать; не нужно это; замуж бы ее пора; кажется, ни за что не остался бы тут жить; мне хотелось бы поговорить; им будет виднее, чем нам; жаль только, что мы не дотянем; интересно было бы взглянуть*. Любопытны переключки с пьесой «Три сестры» и другими произведениями А. П. Чехова, показывающие, насколько значимы для творческого контекста писателя отдельные словесные образы. Ср. концовку пьесы «Три сестры»: *Ольга. Музыка играет так весело, бодро, и хочется жить! О боже мой! Придет время, и мы уйдем навеки, нас забудут, забудут наши лица, голоса и сколько нас было, но страдания наши перейдут в радость для тех, кто будет жить после нас, счастье и мир настанут на земле, и помянут добрым словом и благословят тех, кто живет теперь. О милые сестры, жизнь наша еще не кончена. Будем жить! Музыка играет так весело, так радостно, и, кажется, еще немного, и мы узнаем, зачем живем, зачем страдаем... **Если бы знать, если бы знать!** [3, 17-18].*

И в пьесе «Три сестры», и в анализируемом рассказе оптативные конструкции приходятся на конец произведения, т. е. занимают стилистически сильную позицию, выражают мысли, наиболее важные для автора. И в том и в другом произведении это мысли о будущем.

3. Лексико-фразеологические средства. В целом ряде статей Галина Васильевна обращала внимание на взаимосвязь лексики и синтаксиса при изучении стиля Чехова, на то, что те или иные синтаксические структуры становятся стилистически значимыми, стилистически нагруженными прежде всего потому, что содержат в себе сквозные образы и ключевые слова чеховского текста [4, 5]. Ограничимся здесь только наблюдениями над лексическим наполнением некоторых типов безличных предложений и ролью этих предложений в языковой композиции рассказа.

1) Весьма значительную смысловую нагрузку несут безличные глагольные предложения со значением восприятия и других психических и ментальных процессов. Они появляются в ключевых местах текста и почти все связаны с размышлениями главного героя. В большинстве случаев это глагол *казаться* в разных формах, но встречаются и другие безличные глаголы, имеющие значение интеллектуальной деятельности: *...казалось, вместе с рабочими теперь, накануне праздника, собирались отдыхать и поле, и лес, и солнце, – отдыхать и, быть может, молиться...* (75); *«Хорошо чувствует себя здесь только одна гувернантка, и фабрика работает для ее удовольствия. Но это так **кажется**, она здесь только подставное лицо. Главный же, для кого здесь всё делается, – это дьявол»* (81); *Ему **казалось**, что этими багровыми глазами смотрел на него сам дьявол* (81); *...ему **казалось**, что она верит ему, хочет говорить с ним искренно и что она думает так же, как он.* (83). Другие глаголы: *...не верилось, что это была наследница пяти громадных корпусов* (76); *И **выходит** так, значит, что работают все эти пять корпусов и на восточных рынках продается плохой ситец для того только, чтобы Христина Дмитриевна могла кушать стерлядь и пить мадеру* (80); *...совсем **вышло** из памяти, что тут внутри паровые двигатели, электричество, телефоны, но как-то всё **думалось** о свайных постройках, о каменном веке, чувствовалось присутствие грубой, бессознательной силы...* (82). Все медитативные контексты в рассказе, так или иначе, сопряжены с безличными структурами.

2) Показательно также лексическое наполнение безличных предложений с категорией состояния:

а) Большая часть из них обозначает состояние главного героя, причем это одновременно и оценка действительности: *Королеву стало скучно* (78); *...ему было тяжело провести в чужом доме без надобности весь вечер и всю ночь* (79); *Ляликова и ее дочь несчастны, на них жалко смотреть* (80); *И похоже было, как будто среди ночной тишины издавало эти звуки само чудовище с багровыми глазами, сам дьявол, который владел тут и хозяевами, и рабочими, и обманывал и тех и других* (81); «Ужасно неприятно!» – подумал Королев (82); *Им будет виднее, чем нам. Хорошая будет жизнь лет через пятьдесят, жаль только, что мы не дотянем. Интересно было бы взглянуть* (84).

б) Три предложения характеризуют состояние Лизы и ее отношение к Королеву, к окружающему миру: *Мне почти каждую ночь тяжело* (82); *В вашем голосе мне слышится участие, мне с первого взгляда на вас почему-то показалось, что с вами можно говорить обо всем* (83); *Мне кажется, что у меня не болезнь, а беспокоюсь я и мне страшно, потому что так должно и иначе быть не может* (83); и одно – состояние ее матери: – *Совестно вас беспокоить, но будьте так добры... ради бога, – продолжала она вполголоса, оглядываясь на дверь, – переночуйте у нас* (78).

в) Обрамляющую роль играют безличные предложения со значением долженствования. Они появляются в начале, в середине и в конце рассказа. В начале рассказа: *Нужно было проехать от Москвы две станции и потом на лошадях версты четыре* (75). В середине рассказа – в размышлении главного героя об алогичности существующего мироустройства: *Нужно, чтобы сильный мешал жить слабому, таков закон природы...* (81). В конце рассказа – перед тем как поставить «диагноз» Лизе: *...для него было ясно, что ей нужно поскорее оставить пять корпусов и миллион, если он у нее есть, оставить этого дьявола, который по ночам смотрит; для него было ясно также, что так думала и она сама и только ждала, чтобы кто-нибудь, кому она верит, подтвердил это...* (83); «Как сказать? – раздумывал Королев. – Да и нужно ли говорить?» (84).

3) Таковую же обрамляющую роль играют предложения со значением физического состояния (человека и окружающей среды): свежий воздух и простор свободного мира природы – и спертая, удушающая атмосфера дома Ляликовых.

а) Начало рассказа – дорога на фабрику Ляликовых: *И его пленял вечер, и усадьбы, и дачи по сторонам, и березы, и это тихое настроение кругом, когда, казалось, вместе с рабочими теперь, накануне праздника собирались отдыхать и поле, и лес, и солнце, – отдыхать и, быть может, молиться...* (75). Структур с категорией состояния здесь нет, возможно, не случайно: природа здесь активна и олицетворена, она находится в единении с людьми. Основное конструктивно-синтаксическое средство – фигура многосоюзия.

б) Середина рассказа (атмосфера в доме и вне его): *...ему было тяжело провести в чужом доме без надобности весь вечер и всю ночь* (79); *Но ему не хотелось спать, было душно и в комнате пахло краской* (80); *На дворе было прохладно* (80); *...было в окнах темно* (80);

в) Конец рассказа – герой снова на вольном воздухе: *Было слышно, как пели жаворонки, как звонили в церкви. Окна в фабричных корпусах весело сияли, и, проезжая через двор и потом по дороге к станции, Королев уже не помнил ни о рабочих, ни о свайных постройках, ни о дьяволе, а думал о том времени, быть может, уже близком, когда жизнь будет такою же светлою и радостной, как это тихое, воскресное утро; и думал о том, как это приятно в такое утро, весной, ехать на тройке, в хорошей коляске и греться на солнышке* (84).

Подводя общий итог нашим размышлениям, уместно будет привести весьма точное наблюдение Н. Берковского: «Факты, которые Чехов сопоставляет в своих рассказах, могут лежать в разных областях жизни: один из них может относиться к внешнему быту, другой – к внутреннему миру человека. Мы читаем, внимаем, и вдруг как бы понижается дно рассказа, связь между фактами лежит на большей глубине, чем мы того ожидали, она только и возможна на этой глубине. Эстетическая, общефилософская ценность рассказа в этом внезапном нашем углублении в жизнь, лежащую внутри рассказа» [6, 240]. Синтаксический строй рассказа как раз и является одним из важных средств, с помощью которых Чехов решает эту художественную задачу: от внешнего повествовательного плана, представленного двусоставными агентивными и неопределенно-личными предложениями, читатель вместе с автором движется к постижению общефилософского смысла рассказа, выраженного через ментально нагруженные безличные конструкции различного типа, обобщенно-личные предложения, выразительные звуковые и зрительные образы, созданные великим художником слова.

Литература

1. Горшков А. И. Теория и история русского литературного языка. – М.: Высш. шк., 1984. – 319 с.
2. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – Т. 10. – М.: Наука, 1986. При цитировании этого издания в тексте статьи в круглых скобках указывается страница.
3. Ким Г. В. Изобразительные потенции опативных конструкций в пьесе А. П. Чехова «Три сестры» // Взаимодействие грамматики и стилистики текста. Сб. научн. трудов. – Алма-Ата: КазГУ, 1988. – 98 с.
4. Ким Г. В. О семантике некоторых парцелированных конструкций в пьесе А. П. Чехова «Три сестры» // Индивидуальность автора и контекст: Научн. сб. – Алма-Ата, 1992. – 112 с.
5. Ким Г. В. О синкретизме семантики и синтаксиса в художественном тексте // Вестник КазНУ. Серия филологическая. № 10 (61). – Алматы, 2002. – 199 с.
6. Берковский Н. Я. О русской литературе: Сб. статей. – Л.: Худож. лит., 1985. – 384 с.

В.П. Синячкин
Российский университет
дружбы народов (Россия)

ОПИСАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Изучение общечеловеческих ценностей как объектов лингвокультурологического анализа имеет недолгую историю. Поэтому новую область исследования лингвистических единиц с социально сконструированным значением (*добро, зло, семья, родина, здоровье, труд* и т.п.) целесообразно поместить в существующую парадигму исследования.

Языковые единицы, обозначающие ценности, указывают на предметы, действия, явления, получившие социальную определенность, которая сформировалась в результате включения их в социальные отношения членов конкретного общества.

Интерес лингвистов к языковым единицам, обозначающим предметы культуры, возник давно, хотя объектом интенсивных усилий ученых лингвокультуремы (см. ниже) стали во второй половине XX века.

В 90-е годы наметился преимущественный интерес к лингвокультурологии. Лингвокультурологическое направление получило развитие в работах Ю.Г. Прохорова, который в своих работах обосновал этносоциокультурную концепцию речевого общения, выделив и подчеркнув в ней особую роль национальных социокультурных стереотипов в обучении языку [10].

Накопленный в отечественной традиции опыт обучения русскому языку с использованием подхода “язык и культура” был теоретически и методологически развит в монографии В.В. Воробьева “Лингвокультурология. Теория и методы” [4]. В этом исследовании разрабатываются теоретические основания лингвокультурологии как новой лингвистической дисциплины, в центре которой находится национальная языковая личность. В качестве таксономической единицы синтезированного описания элементов языка и культуры выдвигается понятие *лингвокультуры*, которое определяется как комплексная межуровневая единица, представляющая собой единство лингвистического и эстралингвистического (понятийного или предметного) содержания [4, 44-45].

Разрабатываемые в рамках нового направления — лингвокультурологии — проблемы в свою очередь ставят перед исследователями задачу первостепенной для становления в качестве самостоятельной дисциплины важности. А именно, задачу построения терминопонятийных оснований формирующегося научного направления.

В ставшей уже классической статье С.А. Аскольдова (Алексеева) “Концепт и слово” [2, 269] исследователь самой главной функцией концептов, как средств познания (мы сейчас сказали бы самой существенной когнитивной функцией) считал функцию заместительства.

Сам же концепт, по Аскольдову, “есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов. Он может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий, как, например, концепт справедливость”. Наконец, завершает свою мысль С.А. Аскольдов, концепт может быть заместителем разного рода мыслительных функций, такими как математические концепты [2, 270].

Д.С. Лихачев в своей статье “Концептосфера русского языка”, развивая концептологическую теорию С.А. Аскольдова, назвал концепт “алгебраическим выражением для каждого основного (словарного) значения слова, которым носители языка оперируют в речи, устной и письменной” [7, 281]. Вопрос о том, какое из словарных значений слова замещает собой концепт, считает Д.С. Лихачев, решается, исходя из контекста словоупотребления или из ситуации [7, 281]. Тем самым расширяется понимание концепта не только как мыслительного (ментального) образования, но и как инструмента формирования концептосферы языка. “Концептосфера языка это в сущности концептосфера русской культуры”, — подчеркивает Д.С. Лихачев [7, 284].

В поисках определения сущности концепта Н.Д. Арутюнова определяет его как понятие практической, т.е. обыденной философии, которая представляет собой результат целого ряда факторов, — таких как национальная традиция, религия, фольклор, ощущения, идеология и система ценностей.

Тем самым концепты формируют “своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром” [1, 3].

Такое понимание концепта носит этнокультурологическую направленность. Оно как бы переводит концепт из сферы ментальной, философской и психологической в сферу ценностнокультурную.

Не углубляясь в проблему соотношения понятий концепта и ценности в культуре, отметим лишь, что феномен культуры объединяет в себе совокупность ментальной и физической деятельности человека, в том числе и ее артефактурируемые результаты. Не случайно в этнографии уже давно различают так называемую “духовную” культуру и “материальную” культуру. Вторая вытекает из первой. Поэтому нам представляется необходимым выделить в корпусе концептов (концептуарии) не только ментальные концепты, философско-абстрактные, такие как “справедливость” у С.А. Аскольдова,

“правда – истина” у Ю.С. Степанова, эмоционально-психологические по А. Вежицкой, но и предметно-культурологические или точнее реально-культурные концепты. Они составляют ту часть концептосферы языка, которая связана с национальным, историческим и культурным опытом. В зарубежной лингвистике проблема культурных концептов активно разрабатывается в трудах А. Вежицкой, которая определяет КК как “ключевые слова – key words” [3].

Как отмечает Д.С. Лихачев, отдельных концептосфер национального языка очень много, они по-разному группируются, по-разному себя проявляют [7, 282].

Прежде чем перейти к основной части работы необходимо остановиться и на других базовых терминопонятиях лингвокультурологии.

Существенно значимым терминопонятием для лингвокультурологии является термин *константа* в значении *константа культуры*, введенный академиком Ю.С. Степановым в его основополагающем труде “Константы. Словарь русской культуры” [11]. “Константа в культуре, это концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время”, — пишет Ю.С. Степанов [11, 78]. В строгой дефиниции константами можно назвать такие фундаментальные концепты, которые существуют в культуре народа постоянно в течение длительного времени. Такой константой русской национальной культуры, ее константным концептом является **хлеб**.

И, наконец, завершая обзор новейших направлений, возникших на стыке языка и культуры как объектов комплексного исследования, мы обратимся к направлению, которое обозначают как “культурная концептология” (Культурные концепты, 1991), “филологический концептуализм” [8], “лингвистический концептуализм” [8]. Базовыми понятиями этого направления выступают *концепт* и *слово*, которые, следуя за В.В. Воробьевым, мы дополняем понятием *культурема*, а ее реализацию в слове – понятием *лингвокультурема*, конструируя понятийную цепочку *концепт – слово – культурема – лингвокультурема*.

Совокупность концептов культуры составляет концептосферу языка. Термин *концептосфера* впервые по аналогии с термином ноосфера применительно к русскому языку употребил Д.С. Лихачев в статье “Концептосфера русского языка” [7, 9].

Как одну из важнейших проблем лингвокультурологии следует рассматривать проблему установления корпуса, состава, фундаментальных (основных, базовых) национально-культурных концептов. Эта проблема носит интердисциплинарный характер, так как она включает в себя не только философские и лингвистические аспекты, но и культурологические в широком значении этого слова, а также аспекты этнологии и этнопсихологии, рассматривающие такие актуальные для нашего времени понятия, как *национальное/этническое самосознание*, *национальный характер* и *менталитет*, и их роль в межкультурном взаимодействии. Направление исследований в этой области, как мы уже отмечали выше, называют *лингвистическим* и *филологическим концептуализмом* [8]. С другой стороны, концепты национальной культуры составляют объект лингвокультурологии.

Направление филологического концептуализма получило после упомянутой нами работы С.А. Аскольдова (Алексеева) новое развитие в отечественном языкознании в рамках школы Н.Д. Арутюновой по логическому анализу языка и работ академика Ю.С. Степанова. В 1991 году в серии “Логический анализ языка” вышел сборник, посвященный теоретическим проблемам изучения концептов культуры (Культурные концепты, 1991), который вызвал значительный интерес к проблеме концептов культуры у лингвистов, филологов и культурологов.

В 1997 году в статье “Концептосфера русского языка” Д.С. Лихачев, анализируя теорию С.А. Аскольдова (Алексеева), предложил рассматривать в качестве концептов

национальной культуры не только отдельные базовые общие терминопонятия, но и национально маркированные имена собственные (Обломов, Хлестаков), а также фразеологизмы и крылатые выражения классиков русской литературы, прежде всего Пушкина. Он в частности пишет: “При этом надо иметь в виду, что своими концептами обладают не только отдельные слова, но и целые фразеологизмы, например ‘тьма египетская’, ‘демянова уха’, ‘преданья старины глубокой’, ‘дистанция огромного размера’ и т.д. Надо сказать, что в этих последних примерах концепт фразеологизмов как бы вытесняет даже значение фразеологизмов, занимает в языке большее значение, чем значение фразеологических единиц” [7, 6]. Д.С. Лихачев считает, что наличие концептов-фразеологизмов, подтверждается устойчивыми оборотами из “Горя от ума” А.С. Грибоедова, басен Крылова, пословиц, поговорок, песен.

В этом случае мы должны отметить, что концептуализация имен, словосочетаний, микротекстов происходит в процессе воспроизводства (цитирования), закрепляясь в прецедентных текстах. Интересно отметить, что в более ранней своей широко известной работе “Заметки о русском” Д.С. Лихачев рассматривает “концепцию русского человека у Достоевского”, что предполагает существование и макроконцепта **русский человек в сфере** национальной русской культуры [6, 35]. Более подробно эта тема развивается у В.В. Воробьева [4].

В этой связи в концептосфере языка мы могли бы выделить макроконцепты – *Россия, русский народ, русский человек, русский язык, русская культура*. По нашему мнению, они составляют верхний ярус концептосферы русского языка.

В системе констант русской культуры у Ю.С. Степанова выделяемый нами ярус макроконцептов не представлен. В его фундаментальном труде “Константы. Словарь русской культуры” концептосфера русского языка включает в себя: базовые концепты, “вообще небазовые” или “производные от базовых”.

Одним из самых спорных вопросов в исследованиях концептов культуры, несомненно, можно считать вопрос: какая реалья, какое понятие и какое обозначающее их слово можно считать концептом национальной культуры. Другой не менее важный вопрос – каково число национально маркированных культурных концептов в языке, в нашем случае, в русском языке. Можно ли считать, что их список носит ограниченный характер, т.е. исчислимы ли они. Большинство современных исследователей в этой области сходятся во мнении, что список культурных концептов исчислим и носит закрытый характер. Однако оценки количественного состава национально-культурных концептов существенно расходятся: от трех до нескольких сотен единиц.

Фундаментальным исследованием концептов русской культуры явился труд академика Ю.С. Степанова “Константы. Словарь русской культуры” [11]. В труде впервые систематизируются важнейшие базовые и некоторые производные от базовых концепты.

Во вводных статьях своего капитального труда Ю.С. Степанов дает определение основополагающих терминопонятий, включая определение макроконцепта *культура* и терминопонятий *концепт* и *константа*.

Из многочисленных определений культуры, которые рассматриваются в работе Ю.С. Степанова, приведено толкование из “Толкового словаря русского языка” С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [9, 321]: “Культура совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей”. Для исследования концептов национальной культуры важным представляется для нас определение культуры как системы концептов: “Культура – это совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных ‘рядах’, в “эволюционных семиотических рядах”, а также в “парадигмах”, “стилях”, “изоглоссах”, “рангах”, “константах” и т.д.” [11, 38].

Ю.С. Степанов отмечает дальше, что нет ни чисто “духовных”, ни чисто “материальных” рядов. Так, например, храм связан с концептом “священного”, а ремесла связаны с целыми рядами различных концептов. “Концептуализированные области”, где соединяются, синонимизируются “слова” и “вещи” — одно из самых специфических проявлений этого свойства в духовной культуре”, — подчеркивает Ю.С. Степанов [11, 38].

Таким образом, мы впервые отмечаем определение макроконцепта *культура*, как совокупности концептов, как базовых, так и производных от базовых.

Значительный интерес представляет интерпретация понятия “концепт” у Ю.С. Степанова. Рассматривая структуру концепта, Ю.С. Степанов выделяет три компонента или слоя: 1) основной актуальный признак; 2) дополнительные “исторические” признаки; 3) внутренняя форма концепта (его буквальный смысл), запечатленная во внешней словесной форме [11, с.44 и далее].

Ю.С. Степанов различает константу в культуре как принцип – “некий постоянный принцип в культуре”, и константу как концепт. В Словаре констант русской культуры Ю.С. Степанова “все базовые концепты рассматриваются как константы”.

В русской культуре, а значит и в концептосфере русского языка Ю.С. Степанов выделяет 20 концептуализированных областей, каждая из которых содержит от одного до пяти базовых концептов. Примерно в тех же пропорциях представлены небазовые, производные от базовых концепты.

К концептуализированным областям русской культуры согласно Ю.С. Степанову относятся следующие семиотические и синонимические (а подчас и антонимические) ряды концептов:

№	Базовый концепт	Небазовый или производный от базового
1.	<i>вечность, вечное</i>	<i>Кащей Бессмертный, Баба Яга</i>
2.	<i>мир</i>	<i>1. Ментальные миры (Воображаемый мир; Возможный мир, Вселенная-Универсум) 2. Сущность /Быть, существовать (в мире, в искусстве, в языке) 3. Время</i>
3.	<i>огонь и вода хлеб (подчеркнуто нами. — В.С.)</i>	
4.	<i>действие, ремесло</i>	
5.	<i>слово вера любовь радость воля (хочу)</i>	
6.	<i>правда и истина</i>	<i>Партийность (литературы, искусства, науки, философии)</i>
7.	<i>знание, наука</i>	<i>София</i>
8.	<i>число, счет письмо, алфавит</i>	
9.	<i>закон</i>	<i>Двоеверие, Тайная власть</i>
10.	<i>“свои и чужие”</i>	<i>Интернационализм</i>

		<i>Космополитизм Русь, Россия, Русские, Россияне Родная Земля</i>
11.	<i>цивилизация</i>	<i>Гражданское общество Славянофилы и Западники</i>
12.	<i>человек, личность, душа</i>	<i>Ипостась Гений и Ангел Харизматическая личность Табель о рангах</i>
13.	<i>мир (община) мещанство</i>	<i>Город-посад (торговый) Черная сотня и черносотенный</i>
14.	<i>интеллигенция</i>	<i>диссиденты Облик толпы</i>
15.	<i>совесть нравственный закон мораль моральный кодекс Чехова</i>	<i>“Береги Мать, Помогай бедным, Живите мирно”</i>
16.	<i>деньги, бизнес</i>	
17.	<i>страх, тоска, грех грусть, печаль</i>	
18.	<i>дом, уют</i>	
19.		<i>Буратино</i>
20.	<i>язык причина и цель эволюция</i>	

В соответствии со списком Ю.С. Степанова концептосфера русского языка и русской культуры по своей структуре состоит из двадцати концептуализированных областей, в которых представлены 37 базовых и 21 небазовый концепт. При этом некоторые из названных в списке Ю.С. Степанова как небазовые (19 *Буратино* и 13 *Черная сотня и черносотенный*, – почему не *опричнина*?) не могут быть вообще отнесены к концептам русской культуры.

В списке концептов Ю.С. Степанова есть и другие спорные выдвижения в ранг концептов. Так, например, неправомерно, на наш взгляд, включение в один из фундаментальных концептов русской культуры *правда* и *истина* побочного концепта *партийность* (литературы, искусства, науки, философии) [11, 332-339], который следует отнести к разряду идеологем, а не концептов национальной культуры.

К числу лакун, подлежащих концептуализации в русском языке и русской культуре, концептосфера *ментальности* и *этики*. В концептуарии акад. Ю.С. Степанова в ментальной концептосфере представлены концепты *мысль*, *разум*, *ментальные миры*. В рубрике 15 в качестве базовых этических концептов, наряду с такими базовыми макроконцептами-константами как *совесть*, *нравственный закон*, *мораль* отдельно концептуализируется *моральный кодекс Чехова*.

Основания для концептуализации имеет и *моральный кодекс Толстого, Достоевского*.

Особый интерес представляет выдвинутое В.Г. Костомаровым, Е.М. Верещагиным и Н.Д. Бурвиковой понятие *логоэпистемы*, как единицы описания семиотической системы русского языка.

В ряде публикаций они обосновывают необходимость выдвижения и использования в лингвострановедческой практике в качестве таксономической единицы

описания и представления новое терминопонятие *логоэпистема*. Понятие логоэпистемы лежит в сфере антропологических теорий соотношения языка и культуры и поиска единиц, их объединяющих, отмечают авторы новой концепции. Они помещают постулируемую единицу лингвострановедения, а также лингвокультурологии в терминопонятийный ряд: *концепт, лингвострановедчески ценная лексика, лингвокультурема, речевой стереотип, культурно-языковые эмблемы* и др. В качестве источника логоэпистемического значения авторы называют прецедентный текст в широком, семиотическом значении этого слова [5, 93].

Сам термин *логоэпистема* составлен из греческих лексем *лого-* (<λογος) “слово” и *эпистема* (<ἐπιστήμη) “знание, понимание”. “Речь идет, таким образом, о знании, несомом словом как таковым – его скрытой “внутренней формой”, его индивидуальной историей, его собственными связями с культурой”, — так раскрывают содержание постулируемой таксономической единицы заявители новой концепции описания современного русского дискурса [5, с.69]. Это новое направление на стыке лингвострановедения и лингвокультурологии определяется как *логоэпистемология* или *логоэпистематика*.

Мы полагаем, что выделяемая единица логоэпистемического уровня позволяет ввести в лингвокультурологию связующую цепочку языка не только с культурой, но и с логикой, психологией и философией языка. Тем самым мы можем расширить иерархическую цепочку единиц описания лингвокультурологических ситуаций, которая может быть построена как взаимодействующие друг с другом на всех уровнях происхождения и восприятия лингвокультурные акты, речевые произведения.

Предлагаемая нами терминопонятийная система лингвокультурологических единиц с учетом рассмотренных теорий может быть представлена в последовательности: *концепт – слово — логоэпистема – культурема – лингвокультурема*. Возможна и перемена места в цепочке: *логоэпистема – концепт – слово – культурема – лингвокультурема*. Однако такая перестановка определяется целями описания и представления лексикона языковой личности.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. — М., 1998.
2. Аскольдов С.А. (Алексеев) Концепт и слово // Русская словесность. – М., 1977.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. — М., 1996.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). — М., 1997.
5. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Современный русский язык и культурная память // Этнокультурная специфика речевой деятельности. — М., 2000. — С. 23-36.
6. Лихачев Д.С. Заметки о русском. — М., 1984.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. — М., 1997. — С. 280-287
8. Нерознак В.П. От концепта к слову. К проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. — Омск, 1997.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1998.
10. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.
11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. — М., 1997.

ON THE QUESTION OF CULTURAL DIFFERENCES INDICATION IN LANGUAGE

Cultural differences between some cultures can be dramatically big, and we can see it in many attributes of language.

Context – is one of these attributes, which can be used to give other semantic cores to speech. And, according to the Edward t. Hall, we can specify two types of context:

1. High context – hidden, unsaid meaning which comes in the act of speech
2. Low context – text of the message

Michael Halliday enlarges [1] the understanding of the context, by systematizing it as the common phenomena, which consists of common distributed usage speech frameworks. Even without being said, we can see that it is close to the ideas of metaphors, that allows us to use words, phrases and sentences in other categories. And these frameworks gives us opportunity to use the High context all over our speech with total strangers. Example: - I am cold!, - OK, do you need tea and blanket or me to hug you?!

And this process of using surface and hidden(full) representations is common not just for some circles, idea of Halliday's "common framework" leads us to the picture of the world, where strongest frameworks(perception standards) can spread very far from original areal.

Katan describes English as the language of strangers. Truly, it was claimed "lingua-marka" of modern world as it is most popular language for international communication.

That leads us to the situation where Low Context Communication (LCC) language can be acquired by some nation, but without the High Context communication (HCC) language, which can contain a significant part of meaning. Yes, some units of English language now have just functional part, with variable semantic cores gone years ago. But some common phrases and even words implies sophisticated understanding and playing with them. While these phrases can be explained to the Germans, Japanese would get it with some troubles. In the text many examples are set in English-Italian communication.

In the other hand, Hall explains LCC and HCC phenomena not just by cultural features, nut with biological characteristics. He uses the idea of brain hemisphere division to explain, why low or high context dominates in individual persons. According to the idea of hemispheres, brain divided into two parts with specific roles in cognitive functions and human nature. Michael Grinder is moving this idea forward by claiming, that usage of these specific function will affect on what the person would use more – high or low context.

That can be seen anywhere, not merely communication, but also in the practical and economical communication types as advertisement(where HCC can be used very successfully) or official agreements(you can't use HCC in, for example, contracts – everything should be clean, but playing with words is still common there). About the English language we can surely say, that their language mostly lies on the short units and structure of communication.

Titles are also important for specifying the subject in HCC as it is giving necessary information. But some LCC languages also uses it often. Therefore it is important for title to be as formal as it is possible, giving only one meaning of several possible's in HCC languages to clear out the content, while in LCC languages title supposed to be formal.

Being more formal than HCC, Low Context Communication languages have their own rules of speech. W. P. Grice developed 4 maxims [2] in LCC cultures: maxim of informational quantity; the maxim of speech quality; the maxim of information relevance in speech; maxim of manner (speaking clearly and briefly). As we can see this list repeats statements i made on this paper. But it was pointed out that these maxims are not same right across every LCC culture, as

even being direct, they can have some topics on which they use clichés and avoid these maxims. For example, the word ‘no’ - many cultures try not to use this word, replacing it with different contextual answers, while the basic meaning of this answer is equal to one word ‘no’ (Adler, 1991 - Brazilians say no about 10 times more than Americans or Japanese). And there are some stylistic tools that require using context even in formal language (e.g. comedy).

In the same time in HCC cultures directness in the speech is not acceptable - asking for something (LCC - can you help me tonight?, HCC - what are you doing tonight?), commenting (LCC - you should paint it green, HCC - How do you like green? How, in your opinion, it will be in green?), ordering (LCC - i need yellow umbrella, HCC - do you have umbrellas? And the yellow one? Fine, can i buy it?).

One of remarkable things in HCC languages, that the word can be used in different cases, saving core meaning. For example, *dimme* (tell me) in some cases could be used as an analogue for ‘yes?’. Here we can see that word *dimme* has one meaning, but when someone attracts your attention you use this word without imperatively sounding ‘say’, but ‘i am listening’. In LCC this type of words are mostly moved to the homonyms category, not just by dictionary creators, but by culture itself - culture splits up definitions in usage.

Every culture has a ‘core’, collection of traditions, customs and beliefs that gives them identity and point, and starting from it the culture can orient in reality. According to Kramsch this core contains 3 levels:

1. Real culture
2. Perception of own culture
3. Perception of other cultures

It is pretty clear about first level, but mostly on pragmatical way because as we see on the second level – it comes through culture’s own perception, which means that the culture itself can have myths about itself. Usually parts on these level has a very few in common, because the things which we used to add to our identity, in reality is more about customs, and the matter of the days past. For example, The Daily Telegraph had a survey which resulted in 3 lists, and all of them contained the words which people used to think as manifestation of British culture. The list, containing words like “the queen, the boat race, Wimbledon and etc.”, has nothing to do with people who are not in boat race sport, believing mostly in Parliament and watching football.

If such kind of cultural myths are created with the host culture, we can realize how it will be like in another culture. These myths are called stereotypes, as they are displaying another culture’s general image collecting all the myths from level 2 and some other features from different sources. Usually it is historical, or simply remarkable thing. Like a gentleman, the idea of very gentle human being while the Europe still was not the safest place to be, was significantly strange, therefore they started using this in humor.

Mostly it comes from any phenomena or thing from one culture, perceived by second one, and changed in the way that is far from reality. Or over evaluation of something in the culture that is not important with avoiding similar things. We can see it the media, books, talks of the people about other nations and even about some parts of own. It makes big effort on how we see the whole nation, how would we communicate and determines our position to this culture.

All of it is connected with people’s perception – on what we see first in the beginning, what picture we are making later and how we are interpreting it later. If we will understand what values and *gestalt* (systematical scheme of thinking and acting) are in the core of culture we can understand the culture itself and communicate with it properly. Of course there are showing basic structures that are common for every culture and the methodologies to find these values. It can be also called ‘orientation’, as this term also stands for the definition “to adjust or align

oneself according to surrounding or circumstances” and in the case of work with different cultures we have to make a ‘map’ of culture.

Kluckholm tried to create such map, trying to define what ‘value orientation’ term is. She figured out 5 basic components common for all people: human nature orientation; man-nature orientation; time orientation; activity orientation; relational orientation.

Brake had 10 orientations: action; communication; time; environment; space; power; individualism; competitiveness; structure; thinking. And he was describing it like an iceberg, where we have these orientations in the part under the water, and one the part above – behavior, speech, art, traditions and routine.

According to Haugen [3] language and dialect terms are not fulfilling informational roles – nowadays people used to think that dialect is not popular and rare branch of language used somewhere. He underlines that we are trying to use the term language for collecting several dialects in one, and dividing dialects in to other categories. As if people think that Greek language stands on Ancient Greek(which was the sum of at least 3 variations). He says that we are trying to ‘represent a simple dichotomy in a situation that is almost infinitely complex’. He also points out that English language users never tried to seriously adopt term “patois”, but they also tried to use Language and dialect instead. Term dialect was used for both local varieties and speech types. And it makes hard to understand if the variety is the part of language or not. Usually people takes dialect outside of language and excludes from language term range, therefore it becomes nonstandard(substandard) language.

Gumperz points out that it can be not just social understanding reasons, but also political, such as in the case of Hindi-Urdu languages, which are de facto same, but specially divided. He shows that differences between languages of two or more countries, while each of them have their own language, can be less that within one country which supposed to have one solid language.

Haugen has indicated certain steps that must be followed if one variety of a language is to become the standard for that language. In addition to what he calls the ‘formal’ matters of codification and elaboration, the former referring to the development of such things as grammars and dictionaries and the latter referring to the use of the standard in such areas as literature, the courts, education, administration, and commerce, Haugen says there are important matters to do with ‘function’.

By the standardization we can get the language, solid in its definition and usage, with specified categories of what should be added into the term language, and what should be included in dialects. Moreover, we can use it for teaching language and making dictionaries, for standardization of official document. But still, we can have some difficulties in understanding what is Standard English because of a failure to agree about what should be included into norms.

According to Trudgill [4] the Standard English is the variety of language that used to be printed, taught in the schools and learned by non-native speakers. And in the quotation ‘The difference between standard and nonstandard, it should be noted, has nothing in principle to do with differences between formal and colloquial language, or with concepts such as ‘bad language.’ Standard English has colloquial as well as formal variants, and Standard English speakers swear as much as others’ we can see his vision of this problem.

Modern language standard is based on the dialect of the area surrounding London, which is the one variety of Old English. Nowadays it is the merely one of many dialects in England, but it has biggest influence to other variations, that is why we can call it “first among equals”.

References

1. Halliday, M. A. K. forthcoming. "Meaning as Choice". In Fontaine, L., Bartlett, T., and O'Grady, G. Choice: Critical Considerations in Systemic Functional Linguistics, Cambridge University Press, 518 p.

2. Grice, H.P. (1969). "Utterer's Meaning and Intentions", *The Philosophical Review*, 78. Reprinted as ch.5 of Grice 1989, pp. 86–116.
3. Haugen E., *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning*, University of Wisconsin Press, 1987
4. Walter B.M., "Walter B. Miller, 84; was authority on youth gangs," Associated Press, Boston publication, 2004.

А.Б. Туманова
И.В. Григорьева

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

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В КОНТАМИНИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ПИСАТЕЛЯ-БИЛИНГВА

Известно, что картина мира в каждой культуре складывается из универсальных концептов и составляющих культуры (пространство, время, события и действия, традиции и обычаи, жизнь и быт и др.), между которыми существуют особые соотношения, характерные тому или иному этносу. Именно это и создает основу национального мировидения, мироощущения и оценки действительности. Кроме универсальных концептов, выделяются и специфические, так называемые этноцентрические концепты, которые напрямую связаны с конкретным этносом и являются особыми показателями его мировоззрения, менталитета. Например, всем известны специфически русские национальные концепты: у Д.С. Лихачева – «воля», «тоска», «удаль», у А.Д. Шмелева – «душа», «дом», «поле», «удаль», «авось», у Н. Рериха – концепт «подвиг» и др. Общепризнанно: язык отображает то, что фактически сложено в сознании человека, а национальное сознание формируется под воздействием родной культуры (см работы А. Вежбицкой, Т. ван Дейка, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, В.Н. Телии, В.А. Масловой и др.).

Цель статьи – пронаблюдать, при помощи каких языковых средств выражается категория пространства, в частности концепт «родина», в произведениях русскоязычных писателей Казахстана (А. Алимжанова, С. Санбаева, Б. Джандарбекова, А. Жаксылыкова и др.).

Текстовая категория пространства характеризуется протяженностью мира, его связностью, структурностью, многомерностью, многоаспектностью и др. Пространство как основная форма существования мира и человека в нем широко отражается в языке, сознании, культуре, мифологии. Г. Гачев отмечает, что русский образ пространства представляет собой горизонтальное движение, однонаправленную бесконечность, а болгарский образ пространства – это круглый, замкнутый космос [1]. По мнению В.А. Масловой, есть пространство, которое окружает человека как защитная аура, размеры этого пространства специфичны для каждого народа [2, с. 88].

Мы согласны с утверждением В.А. Масловой том, что дом – «это разновидность пространства, причем он ассоциируется сугубо со «своим» пространством, как-то отгороженным от внешнего мира. Дом служит связующим звеном в общей картине мира: с одной стороны, принадлежит человеку, с другой, связывает человека с внешним миром. Это как бы внешний мир, уменьшенный до размеров человека, т.е. здесь реализована триада: дом – человек – мир. Структура дома повторяет структуру внешнего мира. Дом – это мир, приспособленный к масштабам человека и созданный им самим» [2, с. 90].

Все пространство человека – от интерьера его дома и до великого Космоса – исчерчено видимыми и невидимыми границами. Границы, проходящие в пространстве,

занимают важное место в культуре. Различают *окно, дверь, порог* и другие элементы **дома** как границы дома. Последняя граница вокруг человека – это *граница «своей» земли, родины*. Первоначально это была граница «малой» родины, заданная самой природой. Всякое массовое переселение, смещение с нее воспринималось, как трагедия. Лишь после того, как возникли первые государства, граница стала государственной, а присоединение чужих земель начало интерпретироваться как «освоение», «окультуривание» чужого пространства, дикого и еще как бы «не человеческого» [2, 90-92].

Интересно пронаблюдать рассуждения исследователей М.Ю. Лотмана, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, А. Фомина, Е.С. Яковлевой и др. о концепте «дом» в качестве организующего центра мира. Данный концепт пространства используется в русской культуре по-особому, с помощью особых языковых средств. *Страна, история* обносятся стенами и сужаются до размеров дома: **наш дом – Россия; дом – замкнутое пространство, безопасное пространство, свое пространство**. Отмечается, что в русском языковом сознании бытуют разные значения слова **дом**, среди которых главным является представление о **родном доме**: *кров, очаг, изба, хата* и т.п. Неслучайно поэтому, что с **родным домом** ассоциируются только приятные, положительные чувства. В.А. Маслова справедливо отмечает: «Это центростремительный перекресток всех жизненных путей человека, сходящихся у родного очага. Родной дом – это первая вселенная человека, объединяющая его воспоминания, мысли, мечты и тем самым организующая «связь времен» [2, 263].

Тема *родины* и соответственно концепт «родина» являются универсальными, поэтому встречаются в художественном контексте не только русском, но и в казахском, узбекском, азербайджанском, абхазском, киргизском, белорусском, английском, немецком и др. В словарной статье ономатемы *родина* в толковом словаре С.И. Ожегова отмечаются следующие ее значения – это ‘отечество, родная страна’; это ‘место рождения, происхождения кого-чего-нибудь, возникновения чего-нибудь’ [3, 628].

Наши исследования показали, что характерной чертой художественного дискурса писателей-билингвов Казахстана является ключевой концепт *родина*, нашедший широкую и многообразную форму репрезентации в их произведениях. Данное понятие, выраженное лексемой *родина* намного шире вышеприведенных значений, и это позволяет нам определить его как универсальный концепт, определяющий дискурс писателя любой национальной принадлежности. При этом у каждого пишущего имеется свое видение, свое понимание, свои составляющие компоненты данного концепта. В нашем случае все основные составляющие значения универсального концепта *родина* (такие, как *место рождения, место проживания, страна, государство, народ*) не только фокусируются в одном слове – идиоэтническом концепте *степь*, но идентифицируются с ним.

Изучение особенностей выражения концепта *родина* в русскоязычном художественном тексте позволили сделать следующие выводы: а) тема *родины* является стержневой и выражается различными языковыми средствами, такими, как *степь, родной край, родная земля, Казахия, кочевья, народ, бескрайние просторы/дали* и др., и представляет собой универсальный концепт; б) слово *степь* как образная текстовая доминанта и основная составляющая концепта *родина* вместе с элементами, примыкающими к нему, представляется в качестве идиоэтнического концепта, который характеризует художественное и концептуальное пространство дискурса писателя-билингва; в) концепты *родина* и *степь*, а также способы их репрезентации в художественном дискурсе отражают специфику картины мира русскоязычного писателя Казахстана (казаха – по национальности), что, в свою очередь, позволяет говорить об особенностях национальной языковой картины мира, под которой понимается особая языковая картина мира русскоязычного писателя-билингва. В ней отображается реальная казахская действительность, национальный менталитет, национальная

культура казахского народа, языковая ментальность представителя казахского этноса, переданная с помощью русского (второго родного) языка, выступающего неотъемлемым компонентом другой культуры, в частности языковой культуры русского народа. Русскоязычный писатель, описывая окружающую действительность объективного мира казахского народа, широко вводит в языковую ткань произведений различные единицы, передающие генетически родные для него реалии, заполняя лакуны, соответствующие русской картине мира и русской языковой картины мира. В результате возникает некое наложение одного языка на другой, их соприкосновение и сосуществование, приводящее в конечном итоге к тому, что перед нами предстает особая языковая картина мира, не чисто русская и не чисто казахская, а некая третья, названной нами контаминированной [4, 10].

Общеизвестно, что у каждого существа есть родина: родина большая и родина малая. В жизни человека понятие 'родина' ассоциируется с местом, где он родился и вырос, где живут его родные и близкие, где живет его народ; неповторимыми и родными кажутся и природа, и предметы, и даже такое неуловимое, как ветер, запах трав, пенье птиц, журчанье воды, звенящая жара, пыль и т.п. В ходе анализа универсального концепта *родина* осуществлялась сплошная выборка фрагментов из художественных произведений названных писателей с соответствующими данному концепту словами, фиксация референциальных смыслов, наращений; изучалась семантическая структура ключевого слова в абстракции от контекста и в то же время с проекцией на контекст; определялись и фиксировались ассоциативные параллели и их национальные особенности. Так, в художественном дискурсе писателя-казаха – это прежде всего *степь, аул, просторы, небо, солнце, облака и сама жизнь*.

Особенно трогательные строки о *родине* встречаются в авторской речи: авторских лирических отступлениях, сентенциях, реминисценциях и др. Для сравнения приведем фрагменты из художественного дискурса казахстанского писателя, нашего современника А. Жаксылыкова:

В степи мы бываем часто. Гурьбой выходим выбирать кизяк, в играх иногда забираемся далеко от аула. Каждый вечер мы выходим встречать стадо. Раз в месяц каждому из нас выпадает черед пасти аульных коз и овец. Так что без степи наша жизнь немислима, нам не приходит в голову, что когда-нибудь придется покинуть эти просторы, заполненные ветром и облаками. Разве можно жить без огромного неба, без непроходимых и таинственных зарослей чия, без речки и терпкого запаха полыни, словно въевшегося в кожу наших рук?... (Жаксылыков, Окно в степь) [10, 12];

Вздрагивая то ли от предутреннего холода, то ли от внутреннего озноба, я смотрел на развалины, на аул, на смутно желтеющие отвалы карьера, где часто мы играли в войну, в красных и белых, на речку под безмолвными валами тумана, на овраги, пригорки, на степь, где в беззаботных веселых играх проходило мое детство. Что ждет меня теперь? Позор, проклятия и презрение людей (Жаксылыков, Окно в степь) [10, 27];

Улыбалось небо за искрящимся окном. Улица была залита каким-то особенно прозрачным, сияющим воздухом. Аул, окраины, степь, речка снова звали к себе, снова я слышал их манящие голоса (Жаксылыков, Окно в степь) [10, 31].

Как видим, содержание концепта *родина* вырисовывается из комплекса, синтеза его составляющих, выраженных, вербализованных другими лексическими единицами, такими, как *небо, речка, стадо, степь, полынь, люди* и их *голоса* и др. Каждая из составляющих является частью образного выражения универсального концепта *родина*.

Понятно, что человек без родины немислим. Любовь человека к родине, его помощь и поддержка всегда необходимы ей, что особенно важно в трудные для родины времена. При описании таких моментов на лингвокогнитивном уровне *родина* и (*родная*) *степь* сливаются как ядерные концептуальные сущности. В этом случае в художественном дискурсе естественно возникают рядом данные лексемы, вербализуя ядро (основу) концепта *родина*.

Об этом наглядно свидетельствуют множество фрагментов из произведений казахстанских писателей-билингвов. Рассмотрим следующий фрагмент из художественного дискурса Б. Джандарбекова и пронаблюдаем:

*Выбора не было, надо было возвращаться на свою полузабытую далекую **родину, в степи**. Но неожиданно взбунтовалась молодежь. Они решили остаться, отдавшись под покровительство Лидии, врага Мидии, предпочитая подчинение чуждому царю, возвращению в **чуждые им степи**. Таких оказалось большинство. И только горсточка воинов во главе с непримиримым Токсаром, братом Мадия, проклявшего страшным проклятием и оставшихся в Сакосене и уходящих к сколотам, ушла в **родные степи** (Джандарбеков, Томирис) [9, 17];*

*Увиденное на земле предков потрясло Токсара. **Единого народа, саков**, больше не существовало. Все погибло в клокующем котле многолетних междоусобиц. Безвластие разжигало аппетиты степных вождей, и каждый из них стремился стать властелином саков. Стон стоял на земле **массагетов**, раздираемой кровавой междоусобицей. Насилие рождало ответное насилие, несправедливость кровную месть. Сакским племенам стало тесно на **родной земле** (Джандарбеков, Томирис) [9, 18];*

*Много воды утекло с тех пор, когда юный Спарганис появился в **родных кочевьях своих предков** (Джандарбеков, Томирис) [9, 21].*

Из приведенных фрагментов видно, что концепт *родина* в авторской речи художественного дискурса представляется сложным явлением, в структуру которого входят различные синонимические единицы языка – *родина, степь, родные степи, земля предков, родная земля, родные кочевья* и др. При таком комплексном употреблении языковых единиц, на наш взгляд, усиливается эмоционально-семантическая окрашенность содержания авторского повествования.

После длительной разлуки с родиной саки-воины возвратились на родину, проявлению радости, счастья нет предела. Об этом так же ярко повествуется в следующем фрагменте:

*Кони, почувствовав нетерпение всадников, летели, едва касаясь копытами **земли**, **фырка** и **роня** хлопья пены с удил. Саки обезумели от радости. Они мчались, бросив поводья и широко раскинув руки, словно желая обнять **необъятную степь**, слизывая с губ **сладкую пыль родной земли** и вдыхая всей грудью **аромат степного разнотравья**. Суровые воины **плакали, как дети**, и не стыдились своих слез, потому что **они и были детьми**, которые прошли сквозь муки и страдания, кровь и смерть, совершили невозможное и пришли к ней, к своей **матери – Родине!** (Джандарбеков, Томирис) [9, 205].*

Как можно заметить, концепт *родина* как сложное синтезированное явление вбирает в себя такие понятия, как *земля, необъятная степь, пыль родной земли, аромат степного разнотравья; дети, мать, Родина* и др.

Наблюдения, сравнения, обобщения фактического материала на тему *родина* (универсальный концепт) позволили нам сделать вывод о том, что в этом сложном понятии особое место занимает слово *степь* (идиоэтнический концепт).

В ходе исследования мы выделяем в качестве ключевого слова – слово *степь*, обладающее высокой частотностью употребления в художественном дискурсе русскоязычного писателя. Так, например, только в художественном дискурсе А. Алимжанова *степь* используется более 300 раз.

Наблюдения показали, что данное слово актуализирует следующие основные текстовые значения – *степь* – ‘безлесное пространство, бедное влагой и обычно ровное пространство с травянистой растительностью в зоне сухого климата’ (основное словарное значение) [3, с. 705]; *степь* – ‘место рождения’, *степь* – ‘родная земля, родина/страна’; *степь* – ‘народ/общество, мнение людей’; *степь* – ‘поле/место битвы’; *степь* – ‘незнакомое, прекрасное’; *степь* – ‘святое место, колыбель’.

Во всех перечисленных значениях присутствует образ натурфакта – *степь* – в качестве «снятого момента», обусловленного узуральными языковыми связями, закрепленными в обоих языках (русском и казахском). Основной смысл, связывающий все семемы в художественном дискурсе писателя-билингва, – это ‘родина, страна, родная земля’. Именно этот смысл выступает как семантическая константа при всех вариациях идиоэтнического концепта *степь*.

Выявлен круг наиболее частотных и постоянных эпитетов к концепту *степь*. По признаку протяженности: *бескрайняя, безбрежная, безграничная, открытая, огромная, необъятная, широкая* и др. По цвету: *зеленая, темная, желтая*. По темпоральному признаку: *утренняя, вечерняя, знойная*; по психологическому восприятию: *дикая, безлюдная, глухая*. Отмечены эпитеты, не зафиксированные в Словаре эпитетов русского литературного языка под редакцией К.С. Горбачевича и Е.П. Хабло, – *далекая, манящая, великая, кайсацкая, казахская, кипчакская*. Эпитеты *казахская, кипчакская, кайсацкая* образованы по этническому признаку [5]. Эпитетом становится местоимение *наша степь*, вбирающее весь эмпирический опыт казахского народа.

В художественном тексте писателя-казаха нами выделяются устойчивые функциональные заменители концепта *степь*: *Казахия, простор/пространство, край/земля, кочевья, народ/общество, окружающие люди, мнение людей* и др., сочетающиеся с определенным кругом устойчивых эпитетов.

Метонимия *Казахия*, выступающая в качестве функционального заменителя концепта *степь*, в русском художественном тексте писателя-билингва не обладает высокой частотностью. Однако данное слово имеет глубокое, более емкое смысловое наполнение, связанное и указывающее на выполнение идентифицирующей идиоэтнической функции в данном ряду репрезентаций универсального концепта *родина*. Слово *Казахия* одновременно включает несколько смыслов – *родина, народ, государство, земля*, – и потому используется автором в момент описания решающих исторических событий, играющих важную роль в судьбе родного казахского народа. Ср.:

*Наверное, никто и никогда на земле не знал такого страшного джута. Джут помог джунгарам осилить **Казахию**. Стон несся по всей казахской земле от Алтая до Едилья. Умирала **великая Казахия**. Умирал **народ**, проклиная всех богов, выдуманных людьми. Проклиная небо и землю (Алимжанов, Гонец) [1, 16];*

*Все трое вскочили на коней. Объезжая ханские юрты, они заметили, что за юртами стоят шатры иноземцев – быть может, купцов, а может, послов или просто странников, охочих до разных слухов, доносчиков и лазутчиков... Кого только не влечет сейчас в **эту степь**?! Всем интересно и важно, выстоит ли или погибнет **Казахия** под копытами джунгар и циней! Говорят, даже франки здесь появились, северные франки. Каждый втайне надеется поделить шкуру еще не убитого быка, подумалось Кенжебатыру (Алимжанов, Гонец) [1, 18].*

По нашим наблюдениям, смысл концепта *степь*, покрывающий референтивное пространство, проникает во все концептуально значимые участки национальной картины мира. Прослеживаются переключки с тремя основными семантическими сферами: «Человек», «Вещный мир», «Природа», подтверждая представления о концепте С.А. Аскольдова, считавшего, что концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [6, 269; 104]. Поэтому можно говорить о многомерности семантических переключек, о пересечении всех сфер в создании образа пространства. Например, *степь как географическое (безлесное) пространство:*

*Кругом была **степь**. Ковыль упруго хлестал по ногам. Томирис остановила коня. Оглянулась. В пяти шагах от нее остановился Бахтияр (Джандарбеков, Томирис) [9, с. 49];*

Степь, поросшая чием, голубой полынью, широко уходит в низину. По просторам гуляет ветер (Жаксылыков, *Окно в степь*) [10, с. 3].

Степь как родная земля, родина/страна:

От топота сотен тысяч ног гудела **степь**. Грозный боевой танец объединил людей из разных родов и племен в единый монолитный народ! Собрать этот совет стоило неимовернейших трудов и усилий, так как вся **сакская степь** была в огне раздоров и междоусобиц. Увиденное **на земле предков** потрясло Токсара. Единого народа, саков, больше не существовало. Все погибло в клокочущем котле многолетних междоусобиц. Споры из-за пастбищ, зимовок и летовок переходили в кровавые побоища. Набеги и угон скота стали обычным явлением. Насилие рождало ответное насилие, несправедливость кровную месть. Сакским племенам стало тесно на **родной земле**. Кабус, воздь каратов, благодаря торговых Согдианы и Бактрии был богатейшим человеком **в степи** и был не прочь заполучить и власть над всеми массагетами. Грозное событие отодвинуло все враз. Запылали костры на курганах. Запаливая коней, мчались гонцы **от края до края** – в **страну** вторгся враг! (Джандарбеков, *Томирис*) [9, 67, 7, 18, 33, 64].

Степь как народ/общество, как мнение людей:

Наконец, после долгих интриг и раздоров, смертельно уставшие и охрипшие отцы сакских племен и родов согласились вручить верховную власть над **степью** и тамгу вождя вождей – Ишпакаю, богатырю и великому воину. Он (Батразд – кровный побратим Спаргаписа) пробился сквозь гущу войск Спаргаписа и ушел из пределов массагетских владений, унося в сердце неутолимую жажду мести и жгучую ненависть к вероломному Спаргапису, выставившему его на посмешище **всей степи от края до края!** «Длинное ухо» разносило рассказы об этих сценах **по всей степи**, вызывая сочувствия и симпатии к страдальцу, выставляя в невыгодном свете сварливую жену. Об этих предрассудках становилось известно Томирис, отчего Рустам не становился ближе. **Вся степь** знала о сладком, как согдианская дыня, и едком, как горный чеснок, языке Спаргаписа. **Вся степь смеялась** над ним: привезти в кочевую степь с ее тысячными отарами и табунами этих дохлых уродин мог только тронутый умом человек, «дивона» – юродивый (Джандарбеков, *Томирис*) [9, с. 8, 21, 27, 36, 20].

Степь как поле/место битвы:

Широкий степной простор благоприятствовал применению самого ударного, действенного оружия массагетов – луков. Мобильность и маневренность – вот основа тактики Спаргаписа (Джандарбеков, *Томирис*) [9, с. 82];

Он (Махамбет) скакал, держа направление к колодцам **Торт-кудук**, и рассчитывал выйти **на Шубу, в безлюдную степь**, которую знал как свои пять пальцев (Санбаев, *Дорога только одна*) [6, 353].

Степь как нечто 'незнакомое, прекрасное':

Поднимаясь на угорье все выше и выше, **взбаламученное ветрогонное море-степь** подкатывает к самому дому, касается травами моего окна, словно ловя его несмелый свет; Облака медленно плывут по небу. Когда солнце показывается между ними, **степь** ярко вспыхнет, в один миг загораясь веселым, золотисто льющимся огнем (Жаксылыков, *Окно в степь*) [10, с. 3, 12]; В этих богом забытых местах степь потеряла свою душу, поэтому она больше не разговаривала с человеком. Она нелюдимо молчала, накапливала холодную немилую тишину, все больше и больше уходя в пучину времени (Жаксылыков, *Сны океанных*) [13, 177].

Степь как 'святое место, колыбель'

Все дальше и дальше уходил я в **ночную степь**. Шел, не разбирая дороги. Безжизненно поникшие травы стояли отлитые густой тьмой. Как стоялая вода, мертво смыкались за мной заросли. До самого рассвета просидел я на отдаленном одиноком пригорке, едва возвышавшемся **над степью**;

*Отсиживаюсь в темных зарослях густой высокой полыни, если мне сильно попадает от взрослых. Глотая жгучие слезы обиды, воображаю себя героем печальных и трагических историй. Шелест травы со временем начинает напоминать шепот неведомого сочувствия мне. Постепенно я успокаиваюсь. Простор степи открывается мне. Ночью несмолкаемый голос степи становится явственной, звучнее; под густой шорох темной зубчатой полыни, охваченной огнем луны, отдаленный посвист ветра в космах чия, ночное перекатное бормотанье речки он навеивает сны, чудные странные сны, после которых целый день хожу сам не свой (Жаксылыков, *Окно в степь*) [10, 3, 27].*

Анализ реализованных во фрагментах смыслов идиотнического концепта *степь* позволяет говорить о направленности образной семантики к двум культурам – казахской и русской, а колоритообразующие признаки ориентированы на усиление национально значимых рядов смысловых сочетаний. В концептуальную картину мира русскоязычного писателя-казаха включаются смежные области содержания универсального концепта *родина*, реализующие тот же культурный код, который генетически присущ казаху по рождению. Именно этим вызвана способность ассоциировать концепт *родина* с помощью идиотнического концепта *степь*, представленного различными лексическими средствами: *степь – это и место рождения, это родина, страна, народ, это и общественное мнение, это и безлесное пространство, это и поле битвы, это нечто незнакомое, таинственное, это и святое место, колыбель.*

Итак, смысловая структура концептов *родина* и *степь* обобщенно отражает структуру категориального смысла «пространство» (картина мира) в его национальном своеобразии и тем самым является показателем национальной языковой картины, что в свою очередь определяет специфику выражения авторского мировидения, мировосприятия, мировоззрения писателя. Идиотнический концепт *степь* наряду с другими подобными формирует особую концептосферу как одну из составляющих контаминированной языковой картины мира русскоязычного писателя-билингва.

Литература

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М., 1995.
2. Маслова В.А. Концептосфера русской культуры// Введение в когнитивную лингвистику. – М., 2016. – С. 74-275.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1978. – 760 с.
4. Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва. – Алматы, 20104. – 265 с.
5. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка / Под ред. Ф.И. Филина. – М.: Наука, 1979. – 567 с.
6. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1980. – С. 76-78.

З.А. Умирзакова

*Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОММУНИКАНТА

Одной из аксиом общей теории коммуникации является положение о том, что в основе любого коммуникативного акта лежит целевая установка говорящего, который преследует определенную неречевую цель (либо цели) и, в конечном счете, регулируя деятельность собеседника, пытается достичь этой цели. И в этой связи важен вопрос: как говорящий воздействует на собеседника?

Одним из главных средств воздействия на коммуниканта, позволяющих достичь коммуникативной цели, являются коммуникативные тактики.

В нашем исследовании используются понятия и термины «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика» в трактовке стратегии как совокупности речевых действий, направленной на решение общей коммуникативной задачи говорящего, а под речевой тактикой подразумевается одно или несколько речевых действий, которые способствуют реализации стратегии [1, 109,110].

Исследователи подчеркивают, что выбор и использование тактик зависят от множества факторов – от цели общения, от базы знаний, от принадлежности к определенной национальной культуре, от ситуации и сферы общения, от жанра текста и т. д. [2, 107].

В работах казахстанских исследователей выделены и схематически описаны несколько коммуникативных тактик:

- коммуникативная тактика опоры на авторитет. У О. Иссерс она обозначена как апелляция к авторитету. Данную тактику, например, в исследованиях материалов СМИ отмечают как самую популярную, что обусловлено несколькими факторами. Психологический фактор заключается в том, что мнение большинства людей формируется под влиянием той социальной группы людей, членом которой человек себя осознает. Если в тексте есть ссылка на мнение лидера, либо типичного представителя большинства, это усиливает воздействие. Социальный фактор, объясняющий частотность использования тактики опоры на авторитет, заключается в особенностях менталитета большинства казахов, для которых традиционно характерно почтительное отношение к старшим по возрасту, к уважаемым людям, деятелям искусства, науки и т.д. Языковой фактор – это наличие нескольких вариантов реализации и полифункциональность тактики опоры на авторитет;

- второй по частотности использования является тактика сравнения, часто совмещающаяся либо с тактикой контраста, либо с тактикой прогнозирования [2, 107];

- для целей усиления прагматичности газетного текста используется тактика скрытого оппонирования, когда автор излагает точку зрения противоположной стороны, затем опровергает ее доводами, аргументами или же представляет мнение третьей стороны.

В исследовании О. С. Иссерс, посвященном коммуникативным стратегиям и тактикам русской речи, обозначены основные ключевые участки проблематики коммуникативных стратегий и тактик. Однако, как отмечает автор, на данном этапе не выявлено большинство имеющихся в распоряжении пользователя языка коммуникативных тактик, не описана соотнесенность коммуникативных тактик и дискурсных рамок их использования.

Коммуникативные тактики наиболее полно и комплексно представлены в рамках сложного коммуникативного акта.

В имеющейся литературе по проблематике общения традиционно в качестве основной единицы общения указывают на речевой акт как отдельную реплику в диалоге и элементарную единицу в речи.

На наш взгляд, подобное определение можно принять, если речь идет действительно об элементарной единице, используемой в простейшем виде коммуникации, типа приветствие, прощание, в которых такие компоненты коммуникативного воздействия, как цель общения, общая для коммуникантов база знаний, ситуация, сфера общения, индивидуально-психологические характеристики коммуникантов не столь принципиальны и их влияние на характер общения не столь очевидно, как, например, при обсуждении крупных проблем в рамках судебного,

научного, политического и других дискурсов. В связи с этим возникает необходимость во введении понятия «сложный коммуникативный акт».

Сложный коммуникативный акт характеризуется:

1) наличием одной коммуникативной глубинной цели, которая обычно осознается говорящим, но скрыта от собеседника/собеседников, и несколькими второстепенными целями, которые являются необходимым условием для достижения главной цели;

2) наличием коммуникативной ситуации, включающей такие компоненты, как:

- участники общения;
- время и место общения;
- предмет общения;
- цели общения;
- обратная связь между участниками общения.

Все эти компоненты крайне важны в сложном коммуникативном акте и в большинстве случаев заранее обдумываются, обосновываются инициатором коммуникации.

Рассмотрим некоторые компоненты коммуникативной ситуации. Так, характеристики собеседника/собеседников определяют выбор коммуникативных тактик: если коммуникант имеет невысокий уровень образования, средний социальный статус, то обычно используется тактика вовлечения в процесс рассуждения (вопросно-ответная форма), тактика аргументации, тактика опоры на авторитет, тактика повтора. Если же перед нами собеседник с высоким интеллектуальным уровнем и компетентный в проблематике общения, то возможно использование тактики оппонирования, тактики аргументации к логике.

Выбор места и времени общения в определенной степени сигнализирует о цели и планируемом характере общения: официально-статусном либо неофициально-личностном.

Предмет общения в зависимости от совпадения или несовпадения взглядов коммуникантов может стимулировать общение, либо тормозить его;

3) наличием нескольких ходов и в связи с этим использованием нескольких коммуникативных тактик;

4) большим объемом текста, эксплицирующего сложный речевой акт;

5) использованием дополнительных компонентов когнитивного и национально-культурного характера;

б) посылом нашего исследования служит также гипотеза о том, что в сложном коммуникативном акте используется сложная коммуникативная тактика, направленная на изменение глубинной когнитивной базы представлений собеседника/собеседников, которая может включать несколько простых коммуникативных тактик. Иначе говоря, в сложном коммуникативном взаимодействии коммуникативная цель связана с изменением модели мира адресата, с изменением фреймовых структур, внесением дополнительной информации, замене одних слотов другими и т.д.

Принципиальная возможность подобного воздействия заложена в концепции фреймов М. Минского, суть которой можно представить следующим образом: «фрейм – это структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации (пребывание в комнате, день рождения и т.д.). При столкновении с новой ситуацией человек извлекает из памяти определенную структуру (фрейм), которую следует при необходимости привести в соответствие с реальностью путем изменения ее деталей» [3, 249].

Фрейм М. Минского – это сеть узлов и отношений разных уровней. «Верхние уровни» фрейма фиксированы и содержат вещи, всегда истинные в предполагаемой

ситуации. Нижние уровни содержат много терминалов – «ячейки» (или слоты), которые надо заполнить конкретными данными. Хотя терминалы фрейма обычно заполнены заранее заготовленными значениями, их легко можно заменить на новые, лучше соответствующие ситуации» [3, 250-251]. Иначе говоря, в теории фреймов заложена возможность совершенствования, обогащения, развития структуры фреймов.

Фреймовые структуры знаний индивидуальны, их различия во многом определяют использование тех или иных тактик.

Маркерами той или иной тактики выступают семантические показатели, референциальные особенности коммуникативного акта, знания о мире, имплицитные компоненты высказывания [1, с. 130-132].

О. С. Иссерс отмечает, что опознание коммуникативной задачи происходит на основе всех уровней – поверхностных и когнитивных структур, с учетом прагматических особенностей высказывания – и все это должно быть учтено в комплексе [1, 132].

Представляется, что примерная схема выбора коммуникативной тактики происходит с учетом следующих факторов и в указанной последовательности:

1) пресуппозиция (знания того, что предшествовало данному коммуникативному акту);

2) осознание цели коммуникативного акта;

3) знание статусных и ролевых характеристик собеседников;

4) знание психоэмоционального состояния собеседников;

5) отношения коммуникантов друг к другу;

6) знание типичного для подобных коммуникативных актов фрейма, в том числе и типичные действия в рамках этого фрейма;

7) соотнесение данной конкретной коммуникативной ситуации с набором коммуникативных тактик, которыми владеет говорящий;

8) прогнозирование последствий реализации этих тактик и соотнесение их с коммуникативными целями;

9) выбор оптимальной коммуникативной тактики с лексическими, языковыми единицами, соответствующими по характеру воздействия психоэмоциональным характеристикам собеседников.

Однако не всегда и не все факторы в равной степени могут быть учтены. Так, пресуппозиция (в нашем случае, знания о предшествующих коммуникативному акту событиях и действиях) может быть более полной, а может и полностью отсутствовать, если собеседник неожиданно для себя оказывается в коммуникативной ситуации.

Коммуникативная цель может осознаваться, а может и не осознаваться коммуникантами.

Знание статусных и ролевых характеристик собеседников, в случае, если коммуникант общается со знакомым собеседником, может выполнять роль значимого компонента. Если же коммуниканты не знакомы, то говорящий, обладающий навыками лингвопрагматического анализа, может определить роль и статус собеседников. Если же подобных навыков нет, то коммуникант будет действовать методом проб и ошибок.

Знание психоэмоционального состояния собеседников является необходимым условием выбора наиболее результативной коммуникативной тактики, а это требует либо предварительной информированности говорящего о психологических особенностях собеседника, либо навыков определения по вербальным и невербальным средствам состояния собеседников.

Значимость фактора отношения коммуникантов друг к другу варьируется в течение всего коммуникативного акта и регулируется инициатором коммуникации использованием ряда коммуникативных ходов: «сближение» либо «отдаление»,

«повышение статуса собеседника» либо «понижение собственного статуса», «включение собеседника в личную сферу говорящего», «комплимент» и т.д.

Фактор знания типичного для подобных коммуникативных ситуаций фрейма и типичных действий в рамках этого фрейма является одним из основополагающих когнитивных параметров, на основе которого коммуникант делает выбор: его коммуникативная тактика должна быть реализована в пределах типично-традиционного фрейма, либо должна быть направлена на изменение, дополнение, расширение этого фрейма. Знание типичного фрейма есть результат становления личности коммуниканта в конкретном национально-культурном сообществе.

Следующие два фактора можно рассмотреть как умение говорящего осознанно оценить адекватность ситуации, цели и коммуникативные тактики. Для этого говорящий должен не только владеть теми или иными тактиками, но и знать положительные и отрицательные последствия использования конкретных тактик.

И, наконец, последний фактор связан с языковой и прагматической компетенциями говорящего.

Следует отметить, что некоторые коммуникативные тактики могут быть запланированы коммуникантами заранее, поскольку может быть определена главная цель, фрейм может быть знаком коммуникантам. Другие же коммуникативные тактики возникают в процессе коммуникации, поскольку могут изменяться условия общения, которые способствуют формированию новых субцелей (косвенных целей).

Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - Изд. 5. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Ахметжанова З. К. Семантика и прагматика языковых единиц // Ахметжанова З.К. Язык в социальном, культурном и коммуникативном контексте. – Алматы: Елтаным, 2012. – С.104-108
3. Минский М. Структура для представления знания // Психология машинного зрения. – М.: Мир, 1978. – С. 249-338

Т.Е. Храбан

Военный институт информатизации и телекоммуникаций (Киев, Украина)

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ВИЗУАЛЬНАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ

Создание и использование современных информационно-коммуникативных технологий стало важной предпосылкой для изменения способов восприятия окружающей действительности от вербальных в сторону визуальных, образных, а «увеличение доли изобразительных сообщений в общем медиапотоке и обретении визуальными языками «равноправия» в деле передачи информации» [1, 68] становится важной характеристикой современной коммуникации. Язык визуальных образов становится действенным средством от информационных перегрузок и инструментом эффективной коммуникации для расширения коммуникативных возможностей, преодоления языковых, социальных и культурных барьеров, активизации воображения. Создание визуальных форм коммуникативного посыла теперь доступно практически каждому, они становятся основными «в результате перехода от единого нарративного континуума к локальному, фрагментарному, где каждое автономное повествование составляет некий коллаж, воспроизводимый по принципу кинематографического монтажа» [2, 25]. Тенденция коммуникации до визуализации настолько очевидна, что позволяет говорить о «визуальном повороте», суть которого состоит не только в «насыщении коммуникативного пространства визуальными формами, но и в изменении под их

влиянием вектора развития культуры – в трансформации культурных кодов» [3, 194]. Масштабность и глубина «визуального поворота» привели к необходимости отказа исследователей от соотнесения широкого распространения визуальных образов с массовой культурой, и заставили обратить пристальное внимание на природу и сущность визуальных форм, специфику их функционирования в коммуникации, изменение взаимосвязи и взаимодействия дополняющих друг друга визуального и вербального кодов культуры. Принимая во внимание сложность и противоречивость процесса визуализации современной коммуникации, а именно антагонизм между преемственностью коммуникативных технологий и превращением визуального образа в «новую иконичность, искусственно сконструированную, мозаичную картину, вводящую индивида в мир социального опыта» [2, 26], исследования визуальных форм коммуникации должно быть вписано в контекст междисциплинарных исследований, в котором, «необходимо рассмотреть широкий спектр социальных и психологических параметров» [4, 317].

В современном социокультурном пространстве, каким предстает перед нами интернет, идет процесс сочетания и взаимодополняемости множества вербальных и визуальных кодов, режимов видения, техник и практик визуальности, «при этом вербальное восприятие смысла в значительной степени теряет свое значение, уступая место визуальному мировосприятию» [5, 11]. В интернет-мемах спектр вербальных и невербальных компонентов сознательно моделируется, что позволяет интернафтам решить проблему организации наиболее эффективной коммуникации. Учитывая тот негативный аспект визуализации, суть которого заключается в том, что она часто уводит от адекватного понимания послания, когда смысл замещается тем близким опыту и мышлению адресанта содержанием, которое спонтанно возникает в его сознании при поверхностном восприятии [6, 25], перед визуализацией, как инструментом эффективной коммуникации, ставятся такие основные задачи: содействие в восприятии и обработке огромного массива информации путем обеспечения четкости и системности в ее подаче; транслирование смыслов в концентрированной, легко узнаваемой форме, что обеспечивает быстроту коммуникативных процессов; участие в быстром и правильном ее декодировании.

Органическая включенность изображений в систему культурных кодов, ревалентность и многообразие символической наполненности [7, с. 388] свидетельствуют об информативной ценности визуальных образов, их значительном эвристическом потенциале, что «в значительной степени связано с ведущей ролью зрительного восприятия в системе чувственного освоения человеком окружающей действительности, с тем, что человек выстраивает «синтаксис бытия» посредством опыта, имеющего в своём основании визуальные формы» [3, 194].

Поскольку в основе создания визуального образа лежит знаково-культурное освоение мира, которое основывается на зрении, при проведении исследования интернет-мемов следует учитывать особенности визуального механизма трансляции смыслов, который активизируются в процессе перекрещивания функций двух полушарий мозга. Интеграция информации левого полушария мозга, которое обеспечивает возможность дискретного восприятия, с информацией правого полушария, ответственного за целостное восприятие, формирует стереоскопический образ реальности, в котором ясность сочетается с неопределенностью, и создаёт предпосылки для творческого структурирования самих образов. Логический канал перерабатывает визуальную информацию и осуществляет выбор объектов, который определяется смысловым наполнением визуального сообщения, управляемым семантическим каналом: «предмет, имеющий реальные признаки величины, цвета, качества, назначения, в визуальном образе наделяется чертами, идущими помимо этих объективных признаков. То есть не признаки

предмета, а его насыщенность особыми смыслами – семантика – играет основную роль в создании визуального образа. В образе вскрывается нечто, объективно в нем не существующее, но связанное со смыслом. Следовательно, образ всегда несет в себе особый надпредметный мир смысла» [8, 224].

Психологическое определение визуализации представил V. Woolf, который является автором теории холодинамики (от англ. the whole dynamic – динамика целого, сила целого в действии): «холодайн – обычное переживание. Мы называем такой процесс «воспоминанием», «мечтами наяву», «воображением». Однако по существу это – невероятное событие. Нечто из призрачного прошлого или будущего неожиданно появляется в вашем сознании, воздействуя на вас. Один из способов получить доступ к холодаину – ощутить его, затем внутренне сконцентрироваться на этом чувстве и придать ему такие визуальные качества, как цвет и форма» [9]. Для более полноценного осмысления феномена визуализации, по нашему мнению, следует обратиться к работам Л. Мардиевой, в которых она утверждает, что итогом процесса транспозиции образов в сознание адресата «является формирование ментального образования, связывающего воедино прошлое и настоящее знание, бывшее и настоящее переживание и выступающего в роли интегративного органа, называемого «образом психического состояния», «эмоциональной памятью», «следами эмоциональных реакций», «визуальным воспоминанием» [10, 37].

Для объяснения существования у визуальных образов повышенной силы эмоционального воздействия, L. Ries обращается к метафоре, в которой вербальный компонент – это что-то вроде гвоздя, и, чтобы вбить его в сознание адресата, нужен своего рода молоток – визуальный образ. «Визуальный молоток» оказывает эмоциональное воздействие на правую часть мозга потребителя, которая мотивирует левое полушарие преобразовать идею в слова и сохранить ее. Правое полушарие реагирует на внешние раздражители эмоционально и непроизвольно. Все эти эмоции вполне реальны, но выразить их словами крайне трудно. Таким образом, «визуальный молоток» – самый лучший, самый эффективный и самый убедительный способ пробраться в сознание адресата [11].

Достижения автором интернет-мема поставленной им коммуникативной цели происходит благодаря эксплуатации разветвленных осознаваемых и неосознаваемых ассоциативных связей, как для создания необходимого психологического состояния адресата, так и для побуждения его к активности в нужном направлении. Наибольший эффект достигается в том случае, когда интернет-мем, «играя на «струнах души», добирается до архетипов коллективного бессознательного и активизирует их. При этом отключается и логическое мышление, и здравый смысл» [12, 134].

Соответствие смысла, который был изначально заложен автором в интернет-меме, пониманию его адресатом, происходит благодаря использованию техники якорения, механизм действия которой основан на «привязке состояний человека до некоторых шаблонов поведения или входов восприятия для дальнейшего воспроизводства и использования» [12, 21] активизации процесса, во время которого «любой стимул оказывается связанным с некоторой реакцией и запускает ее» [12, 267]. В качестве «якоря» выступает то, что адресат видит на картинке. Обычно «якоря» срабатывают автоматически, поэтому эмоциональное состояние человека меняется положительно или отрицательно без возможности его регулирования со стороны адресата.

При помощи визуальных образов интернет-мемы создают модельный мир эмоций, конечная цель таких поликодовых сообщений – осуществление психического воздействия на сознание путем метода заражения. Заражение базируется на передаче эмоционального состояния от человека к человеку, то есть это особенный способ психологического

воздействия на личность в процессе интеракции, которое реализуется через эмоциональную сферу человека, а не через сознание и интеллект. Благодаря стремительному росту числа пользователей, интернет-коммуникация является благоприятной средой именно для такого типа психологического воздействия, поскольку заражение возникает, прежде всего, в ситуациях значительной концентрации людей и характеризуется стихийностью. При этом сила эмоций, которые создают психологический фон заражения, прямо пропорциональна величине аудитории. В сети существуют условия для «реакции заражения», которая триггируется в случаях, когда эмоциональное состояние пользователей усиливается путем многократного «отражения» по моделям обычной цепной реакции – возникает эмоциональное кружение, т.е. передача эмоционального состояния на психофизиологическом уровне контакта между субъектами [12, 216].

После формирования эмоционального настроения адресата, который оказывается в состоянии готовности для восприятия сообщения, эксплицитно или имплицитно выраженные смыслы визуального образа получают дальнейшее развитие в вербальном корпусе интернет-мема. Функционально-семантические отношения между визуальными и вербальными компонентами представлены в форме интерпретаций-комментариев, которые оформляются в виде словесных высказываний-пояснений. Создатель интернет-мема осознанно подбирает такие единицы языка, которые актуализируют в речи эмотивные смыслы с различными (положительными и отрицательными) эмоциональными зарядами с целью пробуждения интереса к сообщаемой информации.

Таким образом, визуальный образ в интернет-меме формирует особую эмоциональную тональность посылки, обеспечивает целостное и в то же время гибкое понимание конкретного сообщения путем расстановки смысловых акцентов, позволяющих адресату конкретизировать восприятие и интерпретацию вербальной составляющей. Единство системы знаков (вербальных и визуальных) решает общую задачу: стремление вызвать у адресанта особое эмоциональное состояние, что является наиболее действенным способом оказания суггестивного воздействия. Связь между визуальной и вербальной частями интернет-мемов носит имплицитный характер. Информация, представленная в визуальном компоненте, основывается на различных ассоциативных связях, поэтому ее интерпретация требует тщательного соотнесения обоих компонентов, выявления внутренних структурно-семантических связей.

Литература

1. Кшенина Н. Н. Слово и образ в рекламном тексте: психосемантический анализ : дисс... кандидата филол. наук : 10.01.10. – Москва: МГУ. – 2006. – 222 с.
2. Донцов А. И., Дроздова А. В. Визуальное воздействие интернет-рекламы на молодежную субкультуру / А. И. Донцов, А. В. Дроздова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2 (10). – С.25-31.
3. Стризое А. Л., Храпова В. А. Вербальное и визуальное в культуре: иерархия или дополнительность? / А. Л. Стризое, В. А. Храпова // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 194.
4. Dontsov A. I., Perelygina E. B. Security Problems of Communicative Strategies / A. I. Dontsov, E. B. Perelygina // Psychology in Russia: State of the Art. – 2011. – № 4. – С. 316-323.
5. Жигарева А. А. Визуализация социального пространства современного общества: социально-философский анализ: дисс... кандидата философ. наук : 09.00.11. – Москва: Воен. ун-т. – 2011. – 189 с.
6. Бородина С. Д., Еманова Ю. Г., Яо М. К. Методологические аспекты интерпретации художественной культуры / С. Д. Бородина, Ю. Г. Еманова, М. К. Яо // Интерпретация и визуализация культуры. – 2011. – С. 23-29.
7. Храбан Т. Е. Факторы успешности интернет-мемов / Т. Е. Храбан // Молодой ученый. – 2018. – № 9. – С. 384-389.

8. Кухта М. С. Инвариантность семантики в модели создания визуального образа дизайна / М. С. Кухта // Известия Томского политехнического университета. – 2013. – № 6. – Т. 323. – С. 223-226.
9. [Woolf](#) V. V. Holodynamics: How to Develop and Manage Your Personal Power. – Publisher: Harbinger House.– 1990. – 218 p.
10. Мардиева Л. А. Психосоциальная модель знака / Л. А. Мардиева // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 2 (28). – С. 76-79.
11. Ries L. Visual hammer: Nail Your Brand into the Mind with the Emotional Power of a Visual Hammer. – Publisher: Ries & Ries. – 2015. – P. 164.
12. Шейнов В. П. Манипулирование сознанием. – Минск: Харвест, 2011. – 768 с.

А.Д. Чалимбаева

А.Б. Туманова

*Казахский Национальный Университет
имени аль-Фараби (Казахстан)*

О ЗАИМСТВОВАНИИ И ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВАХ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Лексический запас современного русского языка постоянно пополняется новыми словами и расширяется, как за счёт внутренних резервов языка, так и за счёт внешних резервов, таких, как заимствования из других языков. Это объясняется тем, что в словарном составе отражаются взаимоотношения одного народа с другими в разные периоды его истории, это происходит за счет заимствования чужих, иноязычных слов. Одни из заимствованных слов получают широкое применение в разных сферах устной и письменной речи, другие ограничены в своем употреблении.

Известно, что источниками для заимствования иноязычных слов были такие языки, как старославянский, тюркский, греческий, польский и др. За периоды развития современного русского языка отмечается большое количество заимствований из европейских языков, таких, как: немецкий, французский, голландский, итальянский, английский и др. В связи с распадом Советского союза и переменами общественного строя, кардинальными изменениями в политике, экономике, технике и других сферах жизни в конце XX и в начале XXI века активизировался процесс пополнения лексики русского языка иноязычными словами, в частности англо-американизмами.

Цель статьи – проанализировать научную информацию о заимствовании и заимствованных словах, представленную в современной лингвистике, и представить краткое ее описание.

В начале нашего исследования определимся с термином «заимствованные слова» по лексикографическим источникам. В толковом словаре Д.Н. Ушакова указано, что *заимствованные слова* – это слова, которые были переняты или почерпнуты посредством заимствования из иностранных языков [1, 151]. А в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой *заимствование* определяется как: 1) обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов; 2) слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в данный язык в результате заимствования [2, 147].

Обратимся к научным исследованиям ученых, посвященных данной тематике. По мнению Н.М. Шанского, этого рода слова, возникая как передача чужого слова с его структурой, не являются заимствованными в прямом смысле этого слова. Это создание русского языка с использованием русского лексико-словообразовательного материала.

Передавая строение иноязычного слова, словообразовательные кальки все же представляют собой новые слова русского языка, неизвестные в данном конкретном виде в других языках. Причинами заимствования могут быть *внешние*: 1) тесно-политические, торговые, культурные связи между народами; 2) обозначение с помощью заимствованного слова некоторых специальных предметов и понятий. *Внутренние*: 1) проявление закона экономии речевых средств; 2) восполнение лакун в языке; 3) заимствованное слово входит в синонимический ряд заимствующего языка, имея при этом некоторый нюанс значений; 4) психологическая причина – заимствуется слово, которое более модное, яркое для употребления. *Старославянизмы* – это слова, которые вошли в древнерусский язык из родственного старославянского языка, ставшего позднее церковнославянским языком [3, 192].

Вслед за Н.М. Шанским о старославянизмах как заимствованиях пишет С.Г. Казарина: *заимствованные слова* — это слова из других языков, но есть также заимствования из славянских языков – так называемые старославянизмы. Им присущи своеобразные фонетические, морфологические и семантико-стилистические признаки. Исконные – это слова собственно славянские (индоевропейские, общеславянские и т.д.): *мать, брат, дочь*. Эти слова можно отследить в других языках индоевропейской ветки. Общеславянские – это слова, пришедшие от славянских племен, VI-VII века, названия элементов природы: *дуб, сосна, горох*; понятий: *бормотать, делить, знать* и др. [4, 117]. Эти слова составляют сравнительно небольшую часть русской речи.

Традиционно, из других языков слова приходили по мере эволюции языка и установления отношений с теми или иными странами. Например, из греческого языка пришли в русский язык слова-названия растений и животных, термины, церковнославянские слова: *кедр, ирис, лавр, кит, крокодил, грамота, известь, ангел, монастырь* и др.; из польского языка (предметы быта): *булка, карета, кофта* и др.; из итальянского (слова из области искусства): *тенор, бас, дуэт, опера* и др.; из голландского (слова военно-морского типа): *флаг, матрос, мачта, шлюпка* и др.

И в этой связи Демьянов В.Г. справедливо считает, что *заимствования иностранных слов* – это неотъемлемый процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент; также сам такой иноязычный элемент. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, профессиональных сообществ, государств [5, 43].

На сложность процесса заимствования и адаптации иноязычных слов указывает С.А. Беляева: заимствование – это «сложное преобразование иноязычного материала в новой языковой среде. Сложный характер самого процесса заимствования и их адаптации подчеркивают все лингвисты» [6, 20]. Об этом процессе, на наш взгляд, очень точно пишет М.П. Алексеев: «Заимствование, с одной стороны – творческий процесс обращения к языковому фонду других языков, затрагивающий все уровни языка: лексику и фразеологию, словообразование, грамматику и фонетику. С другой, заимствование – это любая языковая единица, элемент, модель, появившиеся в результате этого процесса и вступающие в парадигматические и синтагматические связи с единицами, элементами и т.д.» [7, 157].

Л.П. Крысин в своих исследованиях особо отмечает, что в конце XX и начале XXI веков наблюдается резкий скачок в пополнении лексического запаса современного русского языка иноязычными словами, в частности, англо-американизмами. По его мнению, распад Советского Союза, активизация деловых, научных, торговых и культурных связей, расцвет зарубежного туризма, все это вызвано интенсификацией общения с носителями иностранных языков. Таким образом появились термины, относящиеся к компьютерной технике, например: *компьютер, дисплей, файл, интерфейс*,

принтер и др.; экономические и финансовые термины, например: *бартер, брокер, ваучер, дилер* и др.; названия видов спорта: *виндсёрфинг, скейтборд, армрестлинг*); названия из других сфер: *видео, шоу, презентация, номинация, спонсор* и др. [8, 128].

Итак, *заимствование слова* – это закономерный путь развития любого языка. Все иноязычные слова проходят фонетические, морфологические, семантические изменения. На морфологическом уровне изменения греческого суффикса -ос- на русский -н- (аморфос – *аморфный*). На семантическом уровне – дер Малер = живописец, а в русском – *маляр*. Отмечаются случаи изменения характера соотношения, например, *консервы, консерватор, консерватория*. Слово *консервы* пришло из французского языка, слово *консерватория* – из итальянского, а в эти языки – данное слово пришло из латинского «консерваре».

Пристальное внимание на описание функционирования заимствованных слов уделяет О.Н. Чистякова. Она отмечает, что под *заимствованным словом* в языкознании понимается всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов (такое явление может наблюдаться тогда, когда слово берется из какого-либо близкородственного славянского языка, например: *мудрость* – из старославянского языка, *вольность* – из польского языка) [9, 156].

Как показывает практика функционирования иноязычного слова в русском языке, заимствованные слова проходят процесс адаптации, следуя грамматическим, морфологическим и другим правилам принимаемого языка. И вскоре становятся общеупотребительными.

Обзор научной литературы показал, что *процесс заимствования слов* – это явление нормальное, неизбежное. В принципе освоение иноязычной лексики обогащает словарный запас принимающего языка. Иноязычные слова в лексике современного русского литературного языка хотя и представляют довольно многочисленный пласт лексики, но, тем не менее, не превышают 10% всего его словарного состава. В общей лексической системе языка лишь небольшая их часть выступает в качестве межстилевой общеупотребительной лексики. Подавляющее большинство из них имеет стилистически закрепленное употребление в книжной речи и характеризуется в связи с этим узкой сферой применения, выступая как термины, профессионализмы, варваризмы, специфические книжные слова и т.д.

Говоря о заимствованных словах, следует отметить и так называемые кальки, полукальки. *Калька* (франц. calque) – слово или выражение, созданное из исконных языковых элементов, но по образцу иноязычных слов и выражений. Так, русский глагол *выглядеть* (пример: Вы сегодня хорошо выглядите!) возник как калька немецкого слова *aussehen*: приставку *aus-* перевели как *вы-*, *sehen* – как *глядеть*. Слова *водород, кислород* – кальки латинских слов *hydrogenium* и *oxygenium* (в латинском корень -gen- – *род*, а *hydro* и *oxy* – значит соответственно *вода* и *кислород*). Есть лингвистический термин *калькировать*, т.е. переводить по частям [3, 212]. Слово *полуостров* калькировано с немецкого *Halbinsel*, слово *дневник* с французского *journal*, слово *небоскреб* – с английского *skyscraper*. Полукальки отличаются тем, что переводится только какая-то одна часть слова, например, слово *гуманность* (Белинский, 40-е годы XIX в). Оно образовано следующим образом: из немецкого слова *Humanitat* взят только корень *Hum* – *гум* и к нему присоединяется русский суффикс *-ость*, получилось слово *гуманность* (не по образцу слов типа: нейтралитет, паритет).

Таким образом, анализ научной литературы о заимствованной лексике даёт основание утверждать, что в современном русском языке наблюдается процесс непрерывного пополнения иноязычными словами из разных языков. Активизация

процесса заимствований отмечается в период революционных изменений, происходящих, как в обществе, так и в языке. В этой связи следует подчеркнуть, что заимствованные слова занимают особое место в лексическом запасе современного русского языка.

Литература

1. Ушаков Д.Н. Толковый словарь. – М., 1948.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2004.
3. Шанский Н.М., Иванов В.В. Современный русский язык. 2-ое изд., испр. и доп. – М., 1987.
4. Казарина С.Г. Стилистика и культура речи: учебное пособие по русскому языку. – М., 2004.
5. Демьянов В.Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI-XVII веков. Проблемы морфологической адаптации. – М., 2001.
6. Беляева С.А. Англицизмы в русском языке XVI - XX вв. – Владивосток, 1984.
7. Алексеев М.П. *Проблема художественного перевода*. – Иркутск, 1944.
8. Крысин Л. П. Русское слово, своё и чужое. – М., 2004.
9. Чистякова О.Н. Заимствования в современном русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_1.php?id=8&num=26000000. – Загл. с экрана. – На рус. яз.

Чжан Мохань

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМ ВЕЖЛИВОСТИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ)

В «Словаре по этике» *вежливость* определяется как моральное качество человека, выражающееся в его уважительном по отношению к окружающим поведении [1, 38]. Современное понимание вежливости отражено в работе Н. И. Формановской, а также в монографии Т. В. Лариной [2, 3]. Так, Т. В. Ларина пишет: «Вежливость понимается как национально-специфическая коммуникативная категория, содержанием которой является система ритуализованных стратегий коммуникативного поведения (языкового и неязыкового), направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно-принятых норм при интеракциональной коммуникации (установлении, поддержании и завершении межличностного контакта)». Она также отмечает, что понятие вежливости в разных культурах различно. В каждой культуре существует свое содержание понятия вежливости, которое отражается в языке [3, 14].

Рассмотрим понятие вежливости в китайском языке. В «Большом словаре современного китайского языка» имеются слова, которые содержат смысловые компоненты понятия «вежливость»: 礼貌 – lǐmao, 礼 qianhe и 貌 keqi. (Большой словарь современного китайского языка, 2005). Эти слова имеют общие смы: «уступчивый», «скромный», «мирный», «учтивый», «соблюдающий правила приличия». В «Большом русско-китайском словаре» *вежливость* переводится как 礼貌 lǐmao «вежливость», 谦和 qianhe «скромность», 客气 keqi «церемония» [4]. В «Большом китайско-русском словаре» под редакцией Ошанина [5], в «Китайско-русском» [8] и в «Кратком китайско-русском» [6] словарях *вежливость* передается как 礼貌 lǐmao «вежливость», состоящее из двух слов 礼 и 貌 tao. 礼 означает «этикет», «обряд», «ритуал», «поклон», «вежливый», «правила вежливости», «приличный»; 貌 tao – «внешний вид». Таким образом, «быть вежливым» по-китайски

означает «соблюдать обряд (ритуал) и внешний вид, соответствующий ситуации». Понятие «вежливость» в китайском языке – 礼貌 *lǐmào* – при сравнении с русским обнаруживает общие смысловые компоненты: «приличие», «соблюдение правил этикета».

Семантические компоненты вежливости выделяются и в речевом этикете.

Т.В. Ларина также отмечает: «В каждом языке заложено самобытное мирозерцание... Национальное мировидение отражается в языке – в лексике, фразеологии, грамматике, и с особой яркостью – в коммуникативном поведении представителей разных лингвокультур» [3].

В данной части семантические компоненты вежливости в русском и китайском языках рассматриваются с культурологической точки зрения. Обратим внимание, что каждый из семантических компонентов вежливости, категоричности является составной частью речевого этикета и этикета в целом.

Рассматривая речевой этикет как один из компонентов этикета, Формановская пишет: «Речевой этикет связан с понятием «этикет». Речевой этикет проявляется в речи, в тексте общения на всем его протяжении, но особенно важен при установлении контакта с собеседником, поддержании этого контакта» [7]. Ведущими авторами работ в области речевого этикета являются В. Е. Гольдин; Н. И. Формановская; А. Г. Балакай.

Н. И. Формановская [7] дает следующее определение речевого этикета: «Речевой этикет – это социально заданные и национально-специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановках общения».

В китайской культуре *Ли* – *ritual* – играет значительную роль. Главное в этом ритуале – уничижительное отношение к себе (скромность) и уважительное отношение к другим (уважение). *Ли* – это строгая соразмерность и четкие социальные, особенно рангово-иерархические, различия. Каждый должен четко знать свое место в обществе и соблюдать свой ритуал (стиль, манеры в одежде, в еде, в обращении, в быту, в общении со старшими и младшими по возрасту). Нет *Ли* – значит, нет различий между верхами и низами, не может быть порядка ни в обществе (между императором и подчиненными), ни в семье (между супругами, между братьями и сестрами, между родителями и детьми) и т.п. [8].

Основа этикета и речевого этикета в современном Китае базируется на положениях пяти тысячелетней давности, обновленных и обоснованных Конфуцием.

Н.И. Формановская отмечает, что речевой этикет — как раз та область языковых единиц, которые реализуют функцию вежливости. На базе коммуникативной функции языка существуют специализированные функции речевого этикета. Речевой этикет обслуживает четыре функции: первая -контактоустанавливающая (социативная, контактная, фатическая), вторая — ориентации на адресата, связанная с подфункцией вежливости, третья -регулирующая (регулятивная) отношения адресанта и адресата, четвертая — эмоционально-модальная (эмотивная) функция. Эти функции наиболее ярко проявляются в «обращении» и «просьбе» [7].

Обратим внимание, что при общении два признака «высший-низший», «свой-чужой» имеют прямое отношение к выбору средств выражений вежливости, категоричности и смягченности. Первый признак «высший-низший» — в китайском обществе более значим, чем второе («свой — чужой»). Это связано с тем, что, базируясь на основах конфуцианского учения, китайское общество соблюдало строгую иерархию в отношениях низших к высшим по социальному положению (например, начальник, человек из высших слоев общества), и младших к старшим по возрасту. Тань Аошун по этому поводу пишет: «К начальнику обращаются вежливо, даже если он моложе подчиненного. Фактор возраста, таким образом, играет меньшую роль, чем социальное положение собеседников.

Ли Минцзе отмечает три функции обращений:

1. определение отношений между собеседниками;

2. выражение эмоций и чувств собеседников;
3. сферы употребления обращений (официальная, неофициальная) (Ли, 1997).

В русской лингвистике также выделяются подобные функции обращений. Например, Н. И. Формановская в «Русском речевом этикете» говорит о четырех функциях речевого этикета: контактоустанавливающей, т.е. функции ориентации (она связана с вежливостью), регулятивной (при регулировании отношений между собеседниками) и эмоционально-модальной функции. О последней функции говорит А. А. Шахматов. Он пишет, что обращение может выражать ласку, упрек и осуждение. Он приводит такой пример: « — *Восемь лет мучился, покою себе не знал... ни днем, ни ночью, благодетельница моя!*» (Чехов, «Симулянты») [9].

Составляющие компоненты функции обращений позволяют нам провести анализ семантики вежливости и смягченности высказываний в русском и китайском языках.

При обращении в официальной сфере в обоих языках используются прилагательные. В русском языке используются такие прилагательные, как *уважаемые, дорогие* в сочетании с существительным, а в китайском языке - 敬爱的 *jing'aide уважаемые и любимые,亲爱的 qin'aide дорогие и любимые* в сочетании с существительным.

Таблица № 1:

Китайский язык	Русский язык
敬爱的乘客 (们, 下车时, 请别忘了您随身之物品 (Jing'aide chenske (men) , xiacheshi, qing biewangle nin suishenzhi wupin.) Уважаемые (и любимые) пассажиры, <i>при выходе из автобуса не забывайте свои вещи.</i> (из объявления водителя)	Уважаемые пассажиры! <i>На нашем лайнере просьба не курить, не пить...</i> (АиФ.26.06.2006)
敬爱的来宾 (们), 请勿触摸展品。 (Jine'aide laibin(men) , qing wu chumo zhanlanpin.) Уважаемые (и любимые) посетители, <i>убедительная просьба не трогать ругами экспонаты.</i> (объявление в музее)	Уважаемые посетители. <i>убедительная просьба не кормить животных.</i> (объявление в зоопарке)
亲爱的同学 (们), 时光飞逝, (Oin'aide tongxue (men), shiguang feishi, yao haohao bawo jihui xuexi.) Дорогие (и любимые) ребята («соученики»), <i>время летит, нужно ценить возможность учиться</i> (из речи ректора)	Дорогие ребята. <i>просьба соблюдать чистоту и тишину.</i> (объявление в общежитии)
要好好把握机会学习。 (Oin'aide guke(men),bendian j iangyu shidian dayang.) Дорогие (и любимые) покупатели, <i>наш магазин закрывается в 10 часов.</i> (объявление в магазине)	Дорогие покупатели, <i>у вас всегда есть возможность зайти на наш сайт несколькими способами... выбирайте тот, который будет наиболее вам удобен.</i> (сайт магазина, www. Wozdux.ru)
亲爱的顾客 (们), 本店将于十点打烩。 (Oin'aide tingzhongpengyounden), ni xianzai shouting de shi wenhua diantai.) «Родной и	Дорогие радиослушатели, <i>вы сейчас слушаете радио «Эхо Москвы».</i> (из речи диктора)

<p><u>любимый» друг-слушатель,</u> <u>ты сейчас слушаешь радио культуры.</u> (из речи диктора)</p>	
<p>亲爱的观众朋友（们），节目进行中请勿 拍照。<u>(Oin'aide guanzhong pengyou(men),</u> <u>jietu jinxingzhong qing wu paizhao.)</u> <u>Дорогие друзья-зрители,</u> <u>просьба не фотографировать во время сеанса.</u> (объявление в кинотеатре)</p>	<p><u>Дорогие зрители, не подходите к</u> <u>Олейникову со словами благодарности:</u> <u>мол, спасибо...</u></p>

Следует обратить внимание на то, что в китайском языке значение коллективной множественности может не выражаться лексически. При необходимости для выражения значения коллективной множественности употребляется, главным образом, суффикс 们 men. Например, 同志们 tongzhimen *товарищи!*

При обращении к группе лиц и в русском, и в китайском языке могут употребляться обращения *дамы и господа* — 先生们 и 女士们, где xianshengmen *господа*, а nushimen *дамы*. В китайском языке к группе лиц можно обращаться «*господа*», «*дамы*», «*барышни*»:

先生女士们·欢迎搭乘中国航空417号班机, 预祝各位旅途愉快!

Xiansheng nvshi men, huanying dacheng zhongguo hangkong 417 hao banji, yuzhu gewei lvtu yukuai!

(«Господа и дамы») Дамы и господа! [Компания] «Китайские авиалинии» приветствует вас [на борту] самолета, [следующем] рейсом 417. Желаем вам приятного пути! (объявление на борту самолета) При почтительном отношении к группе лиц также можно добавлять прилагательное 敬爱 Jing'ai *уважаемые и любимые*:

—敬爱的先生女士们·欢迎出席这次国际政治问题研讨会。

Jin'ai de xiansheng nvshimen, huanying chuxi zheci guoji zhengzhi wenti yantaohui.

(«Уважаемые и любимые господа и дамы») уважаемые дамы и господа! Приветствуем [вас] ([ваше] участие) на международной политической конференции.

Сейчас обращение 先生们 и 女士们 xianshengmen, nushimen «дамы и господа» стало более распространено благодаря тому, что Китай динамично развивается в экономическом отношении, и стал более открыт в политическом. Такое обращение демонстрирует уважительное отношение к адресатам.

Обращение «**друзья**» вносит оттенок смягченности. Например: —«Друзья! Советую решать все споры мирно, с доморощенной настоечной да свежесорванной зеленью [10]. «Ребята, вы молодцы, но ваше время еще не пришло...[10]. Обращение *друзья мои* не зависит от возраста и социального положения собеседников.

Как в русском, так и в китайском обращение *друзья* употребляется достаточно широко. В китайском языке 朋友 (们) pengyou(men) *друзья* часто используется вместе с названием групп людей: 乘客朋友 (们) chengke pengyou(men) *друзья пассажиры*, 工人朋友 (们) gongren pengyou (men) *друзья рабочие*. Оно может использоваться с суффиксом, который означает группу людей.

Литература

1. Словарь по этике. Под ред. А. А. Гуссейнова и И.С. Кона. - М., 1975.
2. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.,
3. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М., 2003.

4. Большой русско-китайский словарь, 1960.
5. Большой китайско-русский словарь по русской графической системе в четырех томах, 1983, т.2.
6. Краткий китайско-русский словарь, 1992.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
8. Курилова К.А. Обращения в современном китайском языке (к вопросу о речевом этикете китайцев). Канд. дисс. - Владивосток, 1997.
9. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 3-е издание. М., 2001.
10. Курилова К.А. Обращения в современном китайском языке (к вопросу о речевом этикете китайцев). Канд. дисс. - Владивосток, 1997.

Чэлмугэ

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

ВОПРОСЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ АНТОНИМИИ В РУССКОЙ И МОНГОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Языковая противоположность рассматривается обычно как усиление простого различия. Язык – орудие познания, с помощью его средств удастся отразить в гибких, взаимопереходящих понятиях противоречивую сущность многих сложных явлений. Немаловажную роль в этом играют антонимы – слова, специально предназначенные для выражения противоположности в языке. Таким образом, по своему логико-философскому содержанию языковая антонимия является выражением противоположности.

В других определениях сущность антонимии раскрывается более четко. А.А. Реформатский, называя антонимами слова противоположного значения, распространяет и дополняет определение антонимов: «Здесь соотношение чисто семасиологическое: оно основано на противопоставлении понятий» [1, 95]. Н.М. Шанский более конкретизирует признаки антонимии, называя антонимами слова разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия [2, 69]. Под антонимами здесь понимается противопоставление не просто понятий, а соотносительных друг с другом понятий. Но с другой стороны, А.С. Тихонов утверждает, что «антонимы — как лингвистическое явление — должны изучаться в терминах значения. Антонимы – это слова с противоположными, но соотносительными лексическими значениями. В то же время лексические значения антонимов так или иначе отражают понятия, поскольку они как единицы языка обладают противоположными лексическими значениями» [3, 19]. Термин «понятие» более подходит для логической противоположности. М.И. Фомина называет антонимией «соотносительное противопоставление двух и более слов, противоположных по самому общему и наиболее существенному для их значения семантическому признаку» [4, 119]. Наиболее полное определение дает Д.Н. Шмелев: «Антонимами могут быть признаны слова, которые противопоставлены по самому общему и существенному для их значения семантическому признаку, причем находятся они на крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы» [5, 202]. Здесь указывается на существенный для антонимии признак, по которому противопоставляются слова с противоположными значениями, то есть из данного определения следует, что антонимами являются слова, противопоставленные по одному семантическому признаку, являющемуся частью значения слова, вступающего в отношения антонимии с другим словом.

Таким образом, можно заключить, что антонимы – это слова, имеющие соотносительные противоположные значения. Поскольку антонимы обозначают

соотносительные, логически совместимые понятия, они всегда относятся к одной и той же лексико-семантической группе. Например, прилагательные *цагаан – хар / белый - черный* относятся к цветообозначениям; *залуу – хөгшин / молодой - старый* обозначают возраст; *бага – их / маленький - большой* входят в лексико-семантическую группу прилагательных со значением размера и т.д.

Важнейшим грамматическим признаком антонимов считается принадлежность их к одной и той же части речи и своеобразная лексическая – сочетаемость. Признаки лексической сочетаемости-антонимов определяются их семантическими особенностями. Антонимические отношения слов строятся не на всем объеме их лексической семантики, то есть в своей семантической структуре антонимы имеют как общие, так и различительные элементы. «Способность антонимов иметь общие и дифференциальные семы определяюще влияет на их функционирование, употребление в речи, в текстах. На базе общей семы у них развивается одинаковая сочетаемость, а на основе дифференциальной семы возникает несовпадающая сочетаемость» [6, 18]. Например, антонимы *друг – враг* могут иметь определения *давний, старый, хитрый, коварный, жестокий*, но определения *близкий, интимный, преданный, отличный* относятся только к слову *друг*. Таким образом, в сочетаемости антонимов отражается их сложная семантическая природа. Это особенно ярко проявляется в многозначных словах, у которых каждое лексическое значение диктует свою сочетаемость, обладает своими дистрибутивными особенностями.

При исследовании антонимов некоторыми учеными высказывалась мысль, что антонимичными могут быть только разнокорневые слова, выражающие качественные понятия. Например, дается такое определение у Р.А. Будагова: «Прежде всего очевидно, что не все слова могут иметь свои антонимы, а только те, которые выражают качественные понятия или имеют те или иные качественные признаки» [19, 6]. П.Н. Денисов считал, что «антонимические пары образуют преимущественно качественные прилагательные и наречия, а также те существительные и глаголы, которые в своем значении содержат качественный признак» [20, 102]. Например, *плохой – хороший, близко – далеко, добро – зло, бедность – богатство, светлеть – темнеть* и др. В Большом энциклопедическом словаре подчеркивалось, что антонимы бывают только у слов, содержащих в своем значении указание на качество. и являются словами обязательно разных корней.

Однако в работе Л.Ю. Максимова «Антонимия как один из показателей качества прилагательных» на обширном языковом материале о прилагательных представлено, что среди способов образования качественных антонимов префиксальный способ (при помощи приставки не-) занимает ведущее место. Им доказано, что антонимами являются не только разнокорневые слова, но и однокорневые слова. В этой работе впервые исследован центр семантической противоположности лексики – качественная антонимия прилагательных. Но понимание антонимии как одного из признаков качества прилагательных приводило к сужению понимания противоположности, значительно ограничивало понятие антонимии.

«Ограничение разряда антонимов со стороны семантической (антонимы выражают противоположность только качественных понятий) или структурной (антонимами являются слова только разнокорневые или, напротив, только однокорневые) вряд ли правомерно» [3, 4]. Л.А. Вараксиным исследованы однокорневые префиксальные глаголы- антонимы в русском языке. Он отмечает, что «однокорневым глаголам-антонимам свойственны те же определяющие признаки, что и антонимам разнокорневым: в их лексическом значении отражена противопоставленность другому слову; они регулярно противопоставляются в речи; сферы лексической сочетаемости их почти

полностью совпадают» [3, 20]. Данное исследование привело автора к выводу, что сущность явления антонимии не может быть, сведена лишь к качественной противоположности лексических единиц, поскольку разряд слов, являющихся выражением противоположных понятий, при таком ограничении совершенно неоправданно сужается, что затрудняет лингвистический анализ антонимии" как единого целостного явления.

Д.Н. Шмелев утверждает, что «признание антонимами только»- разнокоренных слов не отражает действительного положения вещей, так как выражение антонимических отношений при помощи префикса не- занимает, - нехороший, веселый – не веселый и т.д.

Действительно, в русском языке количество однокорневых антонимов велико, и наблюдения исследователей доказывают, что однокорневые слова наряду с разнокорневыми являются абсолютными антонимами. Подробное описание противоположности в лексической системе находим в работе Л.А. Новикова «Антонимия в русском языке». Автор также утверждает, что нельзя считать антонимами только разнокорневые слова с противоположными значениями, такое определение не учитывает всех возможностей выражения противоположного в языке. Он считает, что «данные слова являются антонимами, если они удовлетворяют одному из следующих требований: 1) слова X и Y соответствуют противоположным (контрарным) понятиям, представляют собой крайние члены упорядоченного множества и выражают контрарную противоположность: *молодой* – <не *старый*, не *молодой*, *пожилой*> – *старый*; *холодный* – <не *горячий*, *прохладный*, *теплый*> – *горячий* и т.п. Это наиболее характерный и распространенный вид противоположности: он лежит в основе антонимии слов, содержащих указание на качество; 2) слова X и Y выражают противоположность разнонаправленных действий, признаков и т.п. Например, *ускорять* – *замедлять*, *сборка* – *разборка*, *законный* – *противозаконный*; 3) слова X и Y соответствуют формально противоречащим (контрадикторным) понятиям типа X – не X, но выступают в языке как противоположные, как выражение контрадикторной противоположности (*неистинный* → *ложный*, *неложный* → *истинный*). Характерная особенность таких оппозиций – отсутствие среднего,- промежуточного члена».

Из этого следует, антонимия выступает в качестве знаков «раздвоенного» на противоположность единства, одновременно определяя и предел проявления того или иного качества, свойства, действия, отношения и указывая на неразрывную связь противоположности в каждом конкретном проявлении сущности.

В монгольском языке наблюдается наличие синонимичных пар антонимов: Например, *ехэ* – бага / большой – маленький; *ехэ* – жэжэ / большой – крошечный, *томо* – бага / огромный — маленький, *томо* – жэжэ / огромный – крошечный. В лексической системе языка антонимы, обозначающие противоположность тех или иных качеств, действий, явлений действительности, находятся в тесном взаимодействии с синонимами, например, при обозначении удобства человека, где антонимичные прилагательные входят в соответствующие синонимические отношения с

группой слов, которые по-разному, с разных сторон характеризуют обозначаемый предмет: худой – тощий, костлявый, тонкий, сухощавый, сухопарый} худосочный, исхудалый, истощенный. Аналогично: полный, толстый — жирный, тучный, грузный, пухлый, полнотелый, упитанный, пышный, сдобный, мясистый, дородный. В этом случае ярко проявляется антонимия синонимических рядов.

В.А. Иванова в своей монографии выделяет черты сходства антонимов и синонимов: «...антонимы и синонимы 1) являются разными словами; 2) относятся к одной части речи; 3) входят в одну лексико-грамматическую группу; 4) вступают в антонимические и синонимические отношения, в отдельных значениях; 5) образуют

микроструктуры, именуемые антонимическими и синонимическими рядами» [7, 28].. В своей работе автор подробно охарактеризовала модели синонимо-антонимических отношений.

Между словами антонимо-синонимической парадигмы существуют два вида связи: радиальная и линейная. Радиальная связь - это такая связь, когда все слова одного синонимического ряда образуют пары антонимов с каждым словом другого синонимического ряда. Например: в антонимо- синонимической парадигме сила, мощь, могущество, всеисилие, всемогущество и слабость, бессилие слова *сила, мощь, могущество* образуют антонимичные пары с обоими синонимами противоположного значения.

При линейной связи каждый синоним одного ряда тяготеет к какому-то одному синониму другого ряда. Чаще всего такая связь обнаруживается в том случае, если слова, противопоставленные друг другу, являются однокорневыми: *вежливый — невежливый, деликатный — неделикатный, учтивый — неучтивый*.

В монгольском языкознании классификации антонимов детально не рассматривались. Но на основании существующей в лингвистике классификации антонимов, антонимы монгольского языка также можно охарактеризовать с точки зрения типов самой противоположности, свойственных основным классам антонимов.

Учитывая специфические особенности антонимии и русского, и монгольского языков, в обоих языках, в зависимости от характера обозначаемой противоположности можно выделить три семантических класса антонимов. Первый семантический класс представляют антонимы, выражающие градуальную качественную противоположность и противоположность координационных понятий (*ундэр — набтар / высокий — низкий, зволэн — хатуу / мягкий — жесткий, ургэн — нарин / широкий — узкий*). Антонимы данного вида могут обнаруживать в языке градуальную (ступенчатую) оппозицию, то есть могут предполагать последовательный ряд отрицаний. Например, *халуун — булеэн — хуйтэншээ — хуйтэн / горячий — теплый — прохладный — холодный*. Антонимы типа «горячий — холодный» имеют промежуточный, средний член, служащий своеобразной [точкой отсчета] степени проявления качества. Например, *легкое, нелегкое, трудное, сложное (задание); богатый, небогатый, нуждающийся, бедный*.

У антонимов монгольского языка, выражающих качественную противоположность, роль среднего члена чаще выполняет слово с отрицательной частицей «бэшэ»: *дуурэн — дуурэн бэшэ — хоонон / полный — неполный — пустой* (например, о ведре), *хунгэн — хунгэн бэшэ — хундэ / легкий — нелегкий — тяжелый* (например, о какой-либо ноше).

Также к данному классу относятся группы обозначений временных и пространственных координат, обладающих ступенчатыми парадигмами: *усэгэлдэр — муновдэр — угловдэр / вчера — сегодня — завтра, углов — удэр — удэшэ — нуни / утро — день — вечер — ночь, дээдэ — дунда — доро / верхний — средний — нижний (этаж), ходо — заримдаа — хээээшье, огто / всегда — иногда — никогда*.

Разнокорневые антонимы монгольского и русского языков пронизывают самые важные лексико-грамматические классы слов: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия, а также некоторые служебные части речи (частицы, междометия). В обоих языках антонимия как лексико-семантическое явление характерна для существительных (*удэр — нули / день — ночь, 'эрэ — эхэнэр / мужчина м женщина, газар — тэнгэри / земля — небо нухэр — дайсан / друг — враг, халуун — хуйтэн / жара — холод, хойто зуг — урда зуг / север — юг*), прилагательных (*гуйхэн — гунзэгы У мелкий — глубокий; номгон — шууяатай / тихий — шумный, зурхэтэй — аймхай/храбрый — трусливый, ургэн — нарин / широкий — узкий, сагаан — хара / белый — черный*), ни)счий (*ишиэ — тишиээ / туда — сюда, мунедэр — угловдэр / сегодня — завтра, эртэ — орой /рано — поздно, эндэ — тэндэ / тут — там, туруун — нуулдэ / раньше — после, муугаар - найнаар /плохо — хорошо*),

глаголов (*ерэхэ – ошохо / приходит – уходит, энеэхэ – уйлаха / смеяться – плакать, угтаха – хургэхэ / встретит – проводит, абаха – угэхэ / брать – давать, олохо – гээхэ / находит – терять*), местоимений (*тэрэ – энэ / тот – этот, ши – би / ты – я*) и др.

Имена прилагательные в монгольском языке в отличие от русского языка не имеют четко выраженных морфологических признаков: они примыкают к определяемым существительным. Например, *нонин ном / интересная книга, нонин номой / интересной книги, нонин номоор / интересной книгой* и т.д.

Прилагательные вступают в антонимические отношения в конкретных лексико-семантических вариантах. Поэтому здесь важным представляется минимальный контекст, под которым подразумевается сочетание прилагательного с существительным. Например, *наш хун - харатай хун / добрый человек - злой человек, найн удэр – муу удэр / хороший день - плохой день; шанга хун - пула хун / сильный человек - слабый человек, шанга хоолой*

* *аалин хоолой /громкий голос - тихий голос* и т.д.

Качественные прилагательные в монгольском и русском языках могут выражать в основном отношение к классу антонимов, обозначающих качественную противоположность. Внутренняя градуальная противоположность качественных слов-антонимов находит внешнее выражение в характерных грамматических особенностях их реализации в речи (т.е. в характерной формуле их употребления). Антонимы в русском языке, выражая качественный признак, образуют степени сравнения и употребляются в характерных сравнительных конструкциях: *сильный – слабый, сильнее – слабее, сильнейший – слабейший (самый сильный – самый слабый)*. В монгольском языке степень выражается синтаксически, а превосходная степень – с помощью частиц *эгээ, угаа, тон*. Антонимы в монгольском языке, выражая качественный признак, образуют степени сравнения так: *эгээ ехэ – эгээ бага / самый большой - самый маленький*.

Разнокорневые антонимы-прилагательные в монгольском языке по лексическим значениям различаются в зависимости от того, что обозначают:

1) цвет, вес, объем, размер, температуру: (*сагаан – хара / белый – черный, ехэ – бага / большой – маленький, ута — богони / длинный – короткий, зузаан – нимгэн / толстый – тонкий, хуйгэн – халуун / холодный – горячий*).

* *Томо,хундэ, хунгэн – ямаршье шагай нааданда оорын онсо*

*уургэтэй / Большая, маленькая, тяжелая, легкая — любая косточка имеет в игре свое предназначение (Ц. Номтоев. Хониной шагайнууд / Бараньи бабки); Удаань эмээлээ тохоод, дуруогэйнъ ута байхадань богони болгон тааруулжа, мордобоб / Медленно наложив потник, длинное стремя подогнав под короткое, я сел на коня (Ц-Ж. Жимбиев. Гал могой жэл / Год огненной змеи). ** порядок расположения предметов (явлений) и слова, выражающие понятие пространства. Например: (доодо – дээдэ / нижний - верхний, дутын – холын / близкий – далекий, баруун – зуун / правый – левый, хойто зугэй – урда зугэй / северный – южный).*

*Дасанай ьургуули гурбан шата боложо хубаардаг байгаа: дээдэ, дунда, доодо / Школа дацана делилась на три ступени: высшая, средняя, ы ижняя (Ш. Чимитдоржиев. Урда сагай буряад нургуулинууд / Бурятские школы в ранние времена); Эдэ зуналангуудай хамагай баруун захата зуун тээгээ норхигорхон бутуу сарай залгажа баринан хабтагар хара модон гэр (Х.Намсараев. На утренней заре). ** качество предмета: (хуушан – шэнэ / старый – новый, сэбэр – муухай / чистый – грязный, наш – муу / хороший – плохой, зевлэн – хатуу / мягкий – твердый, унэгуй – унэтэй / дешевый – дорогой, ургэн – уужам / широкий – узкий).*

Сопоставительный анализ антонимичных отношений в русском и монгольском языках показывает, что, несмотря на некоторые отличия, антонимия в принципе базируется на общих логико-смысловых связях и отношениях, присущих человеческому

сознанию как таковому, С другой стороны, антонимия тесно связана и взаимодействует с другими категориями лексико-семантической системы языка, прежде всего с синонимией и полисемией языковых единиц.

Литература

1. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М., 1967. – 542 с.
2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка : учеб. пособие / Н.М.Шанский. - М., 1972. - 326 с.
3. Тихонов А.Н., Емельянова С.А. Антонимы и словообразование / А.Н. Тихонов, С.А. Емельянова // Вопросы общего и русского языкознания : сб. науч. трудов Ташкентского ун-та. – Ташкент, 1976. – С. 126-131.
4. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология : учеб. пособие / М.И. Фомина. – М., 1983. – 355 с.
5. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика : учеб пособие / Д.Н.Шмелев. – М., 1972. – 335 с.
6. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П.Н. Денисов. – М., 1980. – 253 с.
7. . Иванова В.А. Логика и семиотика языка науки. – Автореферат дисс. доктора филос. наук. Новосибирск, 2011.- 48 с.

Н.Ж. Шаймерденова

*Казахстанский филиал МГУ
имени М.В. Ломоносова (Казахстан)*

М.А. Бурибаева

*Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева (Казахстан)*

Д.Б. Аманжолова

Евразийский гуманитарный институт (Казахстан)

ВКЛАД ПРОФЕССОРА Н.И. ГАЙНУЛЛИНОЙ В РАЗВИТИЕ РУСИСТИКИ И В ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕТРА I

Проведение XIV конгресса МАПРЯЛ "Русское слово в многоязычном мире" в столице Казахстана – Астане – способствует развитию международного сотрудничества учителей, преподавателей, ученых из разных стран, координации работы русистов мира и осмыслению того опыта, который был накоплен за эти годы. Жаль, что многих ученых, чьи имена связаны с изучением русского языка и сохранением его в литературно-обработанной, кодифицированной форме, с русской литературой и методикой обучения языков, уже нет рядом с нами, но они были участниками многих конгрессов. Поэтому данный конгресс – еще и память всем, кто внес свой вклад в развитие языков мира. Мы абсолютно уверены, что их имена будут звучать на различных площадках конгресса, потому что вклад в развитие русского языка и литературы этих ученых значителен. К ним относятся и казахстанские ученые: М.М. Копыленко, Р.Б. Нуртазина, Л.А. Шеляховская, Н.И. Гайнуллина, Р.С. Зуева и мн.-мн. другие. Для того, чтобы сохранить лингвистическое наследие и обсудить исследовательскую парадигму современных ученых еще в 2014 году нами был инициирован рамочный симпозиум "Эпоха и личность", который знакомит мир с историей казахстанской лингвистики и рассказывает о вкладе каждого ученого в развитие науки.

Рамочный симпозиум «Эпоха и личность», который постепенно перерос в глобальный “научно-просветительский проект” (и поменял свою формулировку таким образом), посвящен популяризации научных трудов и методологии исследования ученых

Казахстана, а также ученых зарубежных стран, которые в той или иной степени имели связь с казахстанской наукой и культурой. В рамках данного проекта в разных городах и на разных площадках проводятся мероприятия, посвященные конкретной личности: в детском саду, в школе, в вузах, в образовательных центрах и библиотеках. Мы читаем открытые лекции, проводим научно-практические семинары, конференции, издаем (или восстанавливаем) неизданные труды ученых.

Одним из знаменательных событий столицы и для самих организаторов в частности оказалось проведение 8 декабря 2017 года в Национальной академической библиотеке Республики Казахстан (г. Астана) научного семинара на тему «Эпоха в зеркале языке: лингвистическое наследие Н.И. Гайнуллиной».

Надежда Ивановна Гайнуллина до последних дней своих оставалась влюбленной в русистику. На встрече с ней можно было услышать, что самой лучшей наукой в мире является филология, и что с каждым годом потребность в специалистах по филологии будет расти. Она считала филологию интереснейшей областью науки и человеческого познания. В этом она была всегда благодарна своим учителям, которых никогда не забывала и упоминала при каждом случае. Тогда, обращаясь к организаторам мероприятия, Надежда Ивановна в своем письменном приветствии отметила имена тех, кто привел ее в науку, помог встать на научный путь:

«Вы делаете огромное, благородное и нужное дело по пропаганде истории становления и современному состоянию науки в Республике Казахстан, в частности, истории становления и развития филологической науки начала XX в.– первых десятилетий XXI в.! Молодое поколение филологов нашей страны должно знать имена многих очень интересных, талантливых людей, которые стояли у истоков зарождения русского языкознания в Казахстане! Именно они были моими **Учителями** и **Учителями**, перед которыми я преклоняюсь и глубоко признательна за участие в моей личной судьбе! Сегодня я с глубочайшей благодарностью и почтением называю эти имена известных представителей старшего поколения 30-70-х годов прошлого века, таких, как Х.Х. Махмудов, Х.М. Сайкиев, А.Х. Мищенко, В.М. Никитевич, Л.П. Ефремов, В.С. Михайлова, Р.С. Зуева, В.П. Барчунов, Б.М. Джилкибаев, М.К. Кокобаев, Е.А. Нелисов и мн. др., стоявших у истоков нашей благородной, гуманной, человечной, антропологичной по своей сути науки – ФИЛОЛОГИИ! Именно они и их коллеги по цеху, работавшие на других кафедрах КазГУ им. С.М.Кирова – А.С. Аманжолов – теоретик общего и тюркского языкознания, М.В. Мадзигон, Ф.И. Стеклова, Л.Л. Жовтис, Н.К. Савченко, С.М. Сагалович и др. – передали эстафету нам, а затем через нас и нашим ученикам, молодым ученым, достойно несущим ее уже следующему поколению начала XXI века!» [1].

Великодушные и научная дальновидность Н.И. Гайнуллиной проявились также в том, что она предпочла всю свою домашнюю библиотеку преподнести в дар Национальной академической библиотеке в городе Астане, т.к. считала, что новая столица и молодежь, обучающаяся там в вузах, непременно должна иметь в своем фонде редкие исторические словари русского языка – XI-XVII вв., XVIII вв., а также редкие книги, журналы, статьи. В общем количестве она передала в дар библиотеке более 200 наименований книг. Ее подарок библиотеке был передан в торжественной обстановке.

В статье «Новые научные парадигмы в казахстанской науке о русском языке» президент КазПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор Э.Д. Сулейменова отмечает, что «большим достижением казахстанской русистики явились фундаментальные исследования в области лингвистической герменевтики, источниковедения и истории русского языка: описание эволюции структуры и грамматических категорий простых предложений (Е.А. Седельников), лексики,

лексической семантики, фразеологии раннего древнеславянского и разных периодов истории русского литературного языка (М.М. Копыленко, Н.Ж. Шаймерденова, А.К. Каиржанов и др.), изучение эпистолярного наследия Петра Великого (Н.И. Гайнуллина), комплексное исследование способов и средств экспликации семантики слова (от глосс до классических лексикографических дефиниций) в памятниках русской письменности (Н.Ж. Шаймерденова), изучение картины мира древних славян через становление категории наклонения (Л.Т. Килевая), описание динамики средств выражения синтаксических отношений (Т.И. Благочиннова), системное сравнительно-историческое описание категории определенности/ неопределенности предложения в памятниках древнерусской письменности различных жанров (З.К. Сабитова и др.), характеристика эгоцентрических языковых средств в летописном жанре (А.Р. Бейсембаев), лингвостилистический, семантико-функциональный и прагматический анализ старорусских текстов (О.А. Анищенко, А.И. Ахметжанова, Д.Р. Ахтаева, Г.П. Байгарина, Ж.К. Кыбынова, Г.П. Мельников, Н.В. Медведенко, Л.Ю. Мирзоева, О.А. Радутная, О.Л. Сохацкая, Е.А. Торпакова, Е.В. Тюкачева, Г.К. Шаикова, Т.В. Шевякова и др.), лексическая вариативность тюркизмов в памятниках русской письменности XI-XVII вв. (М.А. Бурибаева), анализ темпоральной семантики, лексико-семантических преобразований заимствованных слов в древнерусском языке (И.В. Марченко, М.К. Шарипова), и мн. др.» [2].

Казахстанская русистика связана с именами многих выдающихся лингвистов, среди которых особое место занимает научная и педагогическая деятельность доктора филологических наук, профессора, почетного заведующего кафедрой Казахского национального университета имени аль-Фараби (Астана, Казахстан) Надежды Ивановны Гайнуллиной. Она стала знаковой фигурой в эпоху становления школы русистов Казахстана, продолжателем «Махмудовской» школы и хранителем знаний историко-культурного развития русского языка. Ее имя навсегда останется среди плеяды ученых, занимающихся исторической лексикологией и семантикой, так как она сделала значительный вклад в изучение заимствованной лексики в русском языке, являлась великолепным знатоком истории русского литературного языка, а в Казахстане – единственным исследователем эпистолярного наследия Петра Великого и его языковой личности (исследования в данном направлении затем продолжили ее ученики). Тем самым она сделала важный вклад в мировую лингвистическую науку.

В 1973 году Н.И. Гайнуллина защитила кандидатскую диссертацию на тему «Заимствованная лексика в «Письмах и бумагах императора Петра Великого» (к проблеме освоения слов иноязычного происхождения в Петровскую эпоху)» [3], в 1996 году – докторскую диссертацию на тему «Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка» [4]. Исследования, посвященные эпистолярному наследию Петра I, еще при жизни Н.И. Гайнуллиной получили международное признание, а ее труды – монографии, учебники и статьи имели огромную популярность и признание.

В своих трудах Н.И. Гайнуллина привлекает большой аутентичный материал и описывает факты варьирования фонеморфологического характера новых для русского языка заимствований и особенности их ввода в русскую языковую среду. Так, в работе она указывает на варьирование, которое, «как правило, наблюдается в сфере заимствований именно Петровской эпохи» [3, с.12]. Тем не менее, вариативность хронологически возникла гораздо раньше, что обнаружено многими учеными-славистами, а также нами на примере тюркских заимствований в памятниках русской письменности XI-XVII вв.

Под «вариантом» Н.И. Гайнуллина понимает «семантически взаимомотивированную фонетическую и морфологическую модификацию одного и того

же слова» [3, 48]. При описании способов освоения заимствованных слов в русском языке ею представлена подробная классификация фонетических и морфологических вариантов. Так, рассматривая первый тип варьирования, она отмечает, что «в результате различного рода субституций (подстановок, замен) иноязычные слова при адаптации проходят стадию фонетического варьирования, в результате которого постепенно вырабатывается нормированный вариант звучания и слово окончательно адаптируется к русской лексической системе» [5].

Исследователь выделяет несколько причин фонетического варьирования, возникших под влиянием источника заимствования: заимствования одного и того же слова из разных языков, под влиянием контаминации, под влиянием некоторых орфоэпических особенностей языка-прототипа и мн. др. Все эти варианты Н.И. Гайнуллина рассматривает на примере "Писем и бумаг Петра Великого" и подтверждает большим хронологически обозначенным материалом. Анализ, проведенный профессором, можно экстраполировать на другие эпохи и они вызывают особый интерес, поскольку являются показателями вхождения иноязычных слов в русский язык. Также Н.И. Гайнуллина анализирует процессы морфологического освоения заимствованных слов, выделяя при этом две группы (морфологические варианты, вызванные влиянием языка-источника и морфологические варианты) заимствованных слов, вызванные грамматической аналогией с русским эквивалентом.

Крайне важно, что Н.И. Гайнуллина обратила внимание и собрала солидный фактический корпус для изучения процесса варьирования лексических единиц в русском языке древне- и среднерусского периодов. До настоящего времени данный аспект в лингвистике остается до конца не исследованным, а проблемы адаптации заимствованных слов и причины их варьирования в памятниках письменности – не решенными. Н.И. Гайнуллина в своей монографии отмечает: «Действительно, специальных работ по проблеме варьирования заимствованных слов конца XVII – начала XVIII вв. в науке до последнего времени не было. Известные диссертационные работы и статьи середины 50-х – начала 70-х гг. XX в. <...>, в большей или меньшей степени касающиеся иноязычной по происхождению лексики исследуемого нами периода, как правило, констатируют наличие тех или иных вариантов, не углубляясь в объяснение причин такого варьирования» [6, 57].

Отдельные разделы посвящены орфографической норме, и важно, что по отношению к Петровской эпохе, Н.И. Гайнуллиной вводит понятие «норма переходного периода».

Изучая языковую ситуацию конца XVII – первой четверти XVIII века, она отмечает, что «в последние три десятилетия наблюдается определенный сдвиг в решении данной проблемы, что выражается в четко установленных критериях различного понимания нормы применительно к донациональному и национальному периодам истории русского литературного языка. Так, одним из существенных отличий в этой области является введение понятия «скрытой кодификации» (Филин, 1981, 189) в языке донационального периода. Суть ее ученые видят в том, что в этот период функции нормы выполняют образцовые, авторитетные произведения, в которых и была реализована современная им литературная норма» [4, 33].

Хотелось бы отметить, что Н.И. Гайнуллина обратила внимание на глоссы к иноязычным словам в "Письмах и бумагах Петра Великого" и выделила их в особую группу, оставляя идею на перспективу, которая была реализована ее учениками и коллегами, в частности, в монографии Н.Ж. Шаймерденовой «Глоссы как феномен текста» [7].

Н.И. Гайнуллина всегда уделяла внимание языку диссертационных исследований, указывала на то, что научный язык не должен быть перенасыщен заимствованиями,

должен быть понятным и академическим. Будучи оппонентом и экспертом в Высшем аттестационном комитете она всегда обращала внимание на стиль диссертаций, была требовательна в этом направлении. Её же работы были написаны в лучших традициях русского академического письма и могли бы послужить в качестве образца для изучения научного стиля речи. Поэтому, когда речь идет о русском языке как научном языке, следует детально изучать работы Надежды Ивановны и проникнуться в научную лабораторию ученого, который через всю свою жизнь пронес увлеченность одной темой, был руководителем кафедры, соискателей, обращавшихся к проблемам историко-лингвистического направления, и дальше развивали идеи профессора.

Все работы Н.И. Гайнуллиной связаны с петровской эпохой и как яркую языковую личность она выделяла личность Петра I, отводя ей огромную роль в развитии мировой культуры в целом и русской истории в частности. Она считала, что личность Петра уникальна, неповторима и еще многие годы будет привлекать внимание ученых гуманитарных отраслей наук. Следует в этой связи отметить, что до трудов Н.И. Гайнуллиной отсутствовали комплексные лингвистические труды, посвященные его языковой личности, практически нет работ о его активной деятельности по языковому развитию и языковой ситуации того периода. Именно Н.И.Гайнуллина внесла весомый вклад в детальное филологическое изучение личности Петра I, его эпистолярного наследия, в исследование заимствованной лексики [6, 8, 9].

Актуальность и значимость обращения к знаковым памятникам прошлого, связанным с именем Петра I, Н.И. Гайнуллина определила следующим образом: «... способность через язык раскрыть роль отдельной личности в его истории, ее вклад в эволюционные внутриязыковые процессы и ее влияние на судьбы русского языка, которые в наши дни приобретают все большее значение в новых культурно-исторических условиях как для национальной самоидентификации, так и для уяснения роли языка в истории народа. Именно в таком ракурсе интересна роль не просто отдельной личности, а личности значимой, колоритной, крупной и потому оставившей свой неизгладимый и неповторимый след не только в памяти народа, но и в его языке» [6, 4].

Итак, в заключении нашего обзора, следует отметить, что процессы заимствования в русском языке, как и в любом другом языке представляют собой естественное явление, сопровождаемое и органично связанное с развитием цивилизации. Также они непосредственно связаны с разнообразными экстралингвистическими факторами и протекают волнообразно. При этом большое влияние на реформы языка оказал Петра I. В этой связи особое внимание Н.И.Гайнуллиной уделено описанию всех этапов освоения иноязычных слов. В своих научных статьях, монографиях исследователь подчеркивала о том, что чаще всего заимствование происходит на лексическом уровне, и в момент, когда слово входит в лексическую систему русского языка, подчиняясь его словообразовательным моделям независимо от этимона, считается принадлежностью системы русского языка, поскольку теперь уже заимствованное слово подчиняется законам и правилам правописания русского языка.

Мы вспоминаем наших *Учителей* через их труды, фотографии, учеников. Они оставили свое видение мира, умения, навыки, которые навсегда останутся с нами и будут переданы следующему поколению молодых ученых. Сегодня, как никогда, важна роль наставников, и наше общение с Надеждой Ивановной Гайнуллиной в кафе возле ее дома (в 2018 году), записанное видео, где она делится своим видением происходящих в науке событий, ее рассуждения, теплота сердца, любовь к филологии будут уже навсегда в информационном пространстве и в цифровой базе Научно-просветительского проекта "Эпоха и личность".

Литература

1. Гайнуллина Н.И. Приветствие к участникам научного семинара: архивное письмо. – Алматы, 8 декабря 2017 г.
2. Сулейменова Э.Д. Основные научные парадигмы в Казахстанской науке о русском языке: Электронный ресурс. Режим доступа: [www.http: inlang.linguanet.ru/upload/iblock/d](http://www.inlang.linguanet.ru/upload/iblock/d). (дата обращения 19.05.2018).
3. Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в «Письмах и бумагах императора Петра Великого» (к проблеме освоения слов иноязычного происхождения в Петровскую эпоху): дис. ... к. филол. н. – Алма-Ата, 1973.
4. Гайнуллина Н.И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка: дис. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 1996.
5. Гайнуллина Н.И. Лексикология русского языка: Уч. пос. для студ. филолог. фак-в унив. 2-изд., перераб. и доп. – Алматы: Казак университети, 2003.
6. Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: процессы адаптации. – Алматы: Казак университети, 2008.
7. Шаймерденова Н.Ж. Глоссы как феномен текста. – Алматы: Борки, 2008.
8. Гайнуллина Н.И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII в. (историко-лингвистический аспект). – Алматы, 1995.
9. Языковая личность Петра Великого (опыт диахронического описания). – Алматы, 2003.

Т.В. Шевякова

*Казахский университет международных
отношений и мировых языков
имени Абылай хана (Казахстан)*

ИНТЕРЛИНГВАЛЬНОСТЬ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ХУШ ВЕКА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРАЛЬНОСТИ

ХУШ век занимает особое место в истории русского народа, в его культуре, литературе и языке.

Преобразования в сфере административно-государственного аппарата, экономики, политики и других форм общественной жизни России, предпринятые в начале ХУШ века императором Петром I, повлекли за собой расширение связей Русского государства с другими странами. В результате значительно возросло иноязычное влияние на русский язык. Открытость политики государства, ее ориентированность на всесторонние контакты с другими странами, интенсификация связей с зарубежными соседями послужили толчком к увеличению в русском языке новых единиц, возникших в результате интеркультурного и, как следствие, интерлингвального взаимодействия, к их употреблению в разных по жанру текстах. Активизация интерлингвальности свидетельствует об усиливающемся в ХУШ веке взаимопроникновении различных культур и, соответственно, сближении русского языка с другими языками на лексико-фразеологическом уровне. Именно в это время, на наш взгляд, закладываются основы «глобальной тенденции к унификации культур» [1, 129], наблюдаемой в современном мире.

На всем протяжении ХУШ века, продолжалось пополнение номинативной системы русского языка единицами иноязычного происхождения [2]. Во многом это объясняется сложившимися в ХУШ веке отношениями России со странами Западной Европы. Они выражались в «непрекращающемся обмене материальными ценностями, знаниями, идеями, людьми (русские за границей, иностранцы в России). Потребность в подобном обмене с неизбежностью вызывала в русском обществе стремление к овладению западноевропейскими языками. От десятилетия к десятилетию в стране увеличивается число людей дву- и многоязычных» [3, 47]. В итоге большое число образованных людей второй половины ХУШ века владело иностранными языками, что, в свою очередь,

усиливало интенсивность контактов (как языковых, так и культурных). Дворянство постепенно становится двуязычным, французский язык делается признаком образованности. Преобладают переводы с французского, французский образ жизни проникает в быт верхов, «все больше и больше возрастает роль французского языка» [4, 168].

Как известно, процесс взаимодействия языков распространяется на разные уровни языковой структуры. Но степень проницаемости разных сфер языка неодинакова. Установлено, что наиболее проницаемы лексика и фразеология. Лексемы и сочетания лексем теснее других единиц языка связаны с окружающей нас действительностью, соотнесены с предметами, явлениями и понятиями объективного мира, поэтому контакты в сфере материальной и духовной культуры оказывают непосредственное влияние на интерлингвальные процессы.

Как справедливо отмечает Воробьева Ю.С., «интерлингвальность выступает в качестве источника пополнения лексического состава принимающего языка, расширения его морфологического арсенала и даже изменения синтаксиса через заимствования или межъязыковое взаимодействие. Вероятно, процесс заимствования начинается с появления интерлингвального включения, которое, в случае частичного закрепления в языке, встает на путь ассимиляции и вхождения в основной лексикон языка» [5]. Следовательно, заимствования следует считать результатом интерлингвальности, системными языковыми единицами.

На наш взгляд, интерлингвальность как проявление интеркультуральности репрезентируется, прежде всего, в виде иноязычных вкраплений и реалий, поскольку они непосредственно соотносятся с инокультурными фрагментами действительности. Иноязычность единиц такого рода ощущается носителями воспринимающего языка и в то же время они, являются неотъемлемыми элементами русских текстов и не вызывают особых трудностей в восприятии.

Напомним, что, вслед за М.М. Копыленко и З.Д. Поповой [6], мы придерживаемся широкого понимания фразеологии и называем фразеосочетаниями (ФС) номинативно-целостные сочетания лексем, которые характеризуются семантической цельностью, непосредственной соотнесенностью с денотатом и определенной степенью идиоматичности. Термины фразеосочетание, фразеологизм, фразеологическая единица употребляются нами в качестве синонимов, поскольку фразеосочетание, понимаемое как сочетание лексем, понятие более широкое

ФС-реалии по аналогии со словами-реалиями можно определить как стилистически маркированные замещения фразеологических лакун. (Ср.: по мнению М.М. Копыленко, слова-реалии есть «стилистически маркированные замещения лексических лакун» [7, 126]). Их употребление обусловлено тематикой, необходимостью описания обрядов, быта, обычаев того или иного народа, явлений и представлений, чуждых русской жизни. Обозначая инокультурные реалии, такие ФС создают этностилистический колорит. В их семантической структуре, наряду с сигнификативным, денотативным и коннотативным компонентами, важное (если не основное) место занимает этнокультурный компонент значения.

Следует заметить, что в лингвистической литературе единицы такого рода называются по-разному: экзотизмы, варваризмы, этнографизмы, регионализмы. Мы отдаем предпочтение термину ФС-реалии в силу его стилистической и эмоциональной нейтральности, так как понятие «экзотики» и «варварства», которое просматривается в других названиях, весьма относительно и не вполне корректно.

Некоторые исследователи отмечают, что языковые единицы данной группы под воздействием определенных факторов внутри- и внеязыкового порядка в ряде случаев

теряют «признак экзотичности и переходят в разряд обычных заимствований» [8, 55]. Это объясняется изменением их семантической структуры за счет появления у слова (или сочетания слов) производного значения. Мы полагаем, что в таком случае речь должна идти не просто о развитии семантики иносистемной единицы, а, скорее всего, об образовании новой, созданной семантическим способом. Именно это новое слово (или ФС) будет характеризоваться отсутствием экзотичности и ассоциативной привязанности к стране или региону, тогда как его прототип – ФС-реалия (слово-реалия) по-прежнему остается чуждым явлением для семантической системы воспринимающего языка и воспроизводится в речи, обусловленной специфическими конситуациями. Так, ФС современного русского языка *Аполлон Бельведерский* («очень красивый, атлетически сложенный молодой человек») возникло в результате метафорического переноса на основе внешнего сходства со статуей Аполлона Бельведерского. При этом ФС-реалия *Аполлон Бельведерский/Аполлон Бельведера* («статуя Аполлона в бельведере Ватикана»), широко известное уже в XVIII веке, по-прежнему называет реалию чужой страны и выступает носителем соответствующей экспрессии. (Все примеры изъятые из письменных памятников XVIII века).

Расширение связей России с различными государствами мира (в том числе странами Востока) обусловило появление в русском языке значительного числа ФС, именуемых реалии, не характерные для русской действительности. В этот период активизируются также ФС-реалии, вошедшие в язык в предшествующее время: *биж бармак* (тат. *Basbarmak*) – название национального блюда тюркских народов: «Мясо вареное баранье, изрезано мелко, подобно яко лапша, наложено на деревянное большое блюдо, и сверх оно, зад бараней: сие кушанье по калмыцки называется *биж бармак*.» (Словарь русского языка XVIII века); *бостанжи паша/бостанги паша* – из тур. *Bostanji pasa*, непосредственно и через француз. *Bostangi-Bachi* («главный, старший бостанджи»); *женгилом кардинала* («должностное лицо при кардинале», «приближенный кардинала»); *татарский абыз, абыз шаха* (священнослужители у мусульман); *цесарский вицерой* (в западноевропейских странах – титул наместника короля во владениях, лежащих за пределами метрополии). На локальную ограниченность ФС *генеральная ассамблея* указывает «Словарь русского языка XVIII века» – «О польском сейме. Посланник французской, умягчает сердца оных, которые будут в генеральной ассамблее, сиречь сейме, штобы возведен был на престол полской принцеп де Конди».

К ФС-реалиям, на наш взгляд, также относятся и ФС: *янычарский ага* («главный командир янычар»), *диван визирский* («совещательный орган при визирском правлении, состоявший из высших сановников Турции»), а также полукальки – *большой визирь* («наместник султана, глава администрации Оттоманской империи»), *великий визирь, верхний визирь, визирское правление*.

Однако наиболее ярко интерлингвальность представлена в виде вкраплений. Иноязычные фразеологические вкрапления – это «компоненты текста, принадлежность которых к языку, отличному от того, на котором составлен текст, ощущается читателями в полной мере и не мотивирована предметно-логическим содержанием сообщаемого» [7, 127]. Такие ФС, как правило, характеризуются иноязычным грамматическим и графическим оформлением, в системе употребляющего их языка структурно не членимы, не входят в его постоянный фразеологический состав и не отражаются в лексикографических источниках. Они представляют собой не заимствованную, а используемую фразеологию чужого языка. Отметим при этом, что иноязычные вкрапления всегда экспрессивно маркированы. Их использование опирается «на особенности употребления иноязычных вкраплений в подлинной, живой устной и письменной речи иностранцев и русских» [9, 20], часто связано с художественно-

стилистическими целями и в целом ряде случаев отражает индивидуальное словоупотребление

Как известно, обогащение и обновление лексики и фразеологии русского литературного языка в течение XVIII века происходит преимущественно за счет проникновения иностранных слов из живых западноевропейских языков, причем, нередко непосредственно из речи иностранцев, а также русских, побывавших за границей. Увлечение иноязычной лексикой зачастую приводило к употреблению иноязычных единиц без достаточных к тому оснований, что нашло отражение в письменных памятниках. Так, например, для языка светских повестей начала XVIII века (как и для литературного языка в целом) характерно смешение разнородных речевых элементов, среди которых много иноязычных единиц, слабо освоенных русским языком, не получивших в дальнейшем широкого распространения, – «... шествуй, моя нимфа, учинить *маскулинную конъюгацию*, гряди вкусить сладчайших плодов и нектара *конъюгального амура...*», где *маскулинная конъюгация*, *конъюгальный амур* – русифицированные транслитерированные формы латинских слов: *masculus* – «мужской», *conjugatio* – «соитие», *amor* – «любовь». Мы полагаем, что единицы такого рода следует признать иноязычными вкраплениями, поскольку их употребление нерегулярное, индивидуальное, обусловленное степенью знакомства говорящего с иностранным языком и во многом определяется «языковой модой».

Д. И. Фонвизин в своих «Письмах из Франции» нередко использует элементы французского языка: «Всякий живет для одного себя. Дружба, родство, честь, благодарность – все это считается химерою. Напротив того, все сентименты обращены в один пункт, то есть ложный *point d'honneur* (вопрос чести – Т.Ш.). Наружность здесь все заменяет. Будь учтив, то есть никому ни в чем не противоречь; будь любезен, то есть ври, что на ум ни набрело, – вот два правила, чтоб быть *un homme charmant* (прелестный человек – Т.Ш.)»; «...но образ жизни ни мне, ни жене моей не нравится. Никакого в распоряжении времени порядка нет: день делают ночью, а ночь днем. Игра и *le beau sex* (прекрасный пол – Т.Ш.) занимают каждую минуту»; «Налоги, частые и тяжкие, служат к одному обогащению ненасытных начальников; никто, не подвергаясь беде, не смеет слова молвить против сих утеснений. Надобно тотчас выбрать одно из двух: или платить, или быть брошену в тюрьму. *C'est l'affair du gout* /это дело вкуса – Т.Ш./». Всякий делает что хочет» (Д.И. Фонвизин). Показательно, что автор не дает перевода иноязычных выражений, которые употреблены так, что практически невозможно не догадаться об их значении из контекста. Совершенно очевидно, что адресат писем прекрасно владеет французским языком, не нуждается в переводе, и такое использование иноязычных единиц для него (как и для автора) вполне естественно и органично.

Или у Н.М. Карамзина в письме к П.А. Вяземскому встречаем: «Второй наш усердный собеседник есть Кривцов, добрый *esprit – fort*, а третий – поэт Пушкин...»; фр. *esprit fort* – сильный ум. Данное ФС-вкрапление полностью сохраняет семантику, свойственную ему во французском языке, однако в данном контексте употребляется для именованья человека, а не только характеристики склада ума, при этом наименование лица является результатом метонимического переноса (сильный ум – человек с сильным умом). Возможно, в дальнейшем, в связи с регулярным употреблением ФС французского языка послужило прототипом для фразеологической кальки *сильный ум*, которая широко распространена в русском языке последующего времени.

По нашим наблюдениям, в художественных текстах чаще всего встречаются французские фразеологические вкрапления, поскольку именно французское влияние (наряду с немецким) было определяющим вплоть до 90-х годов XVIII века, когда в связи с Великой французской революцией 1789-1794 гг. были резко ограничены официальные

контакты между Россией и Францией, что привело к фактическому прекращению русско-французских культурных и языковых связей. Как правило, писатели прибегают к иноязычным вкраплениям как к средству стилизации речи персонажей. Французские слова и сочетания лексем стали своеобразным показателем «образованности», «изысканности», «утонченности» героя, причисляющего себя к высшему свету: «Это ужасно, *horrible!* Снимите с него цепи. *Mon ami!* я перед тобой виноват» (Княжнин) – фр. *mon ami* – «мой друг; любимый (-ая)»; «Советница: Я, любя тебя, на все согласилась. Сын: На все! (кидается на колени) *Idol de mon ame!*» (Фонвизин) – фр. *Idol de mon ame* – «кумир души моей», любимая, возлюбленная.

Яркой, красочной пародией на речь представителей светского общества стала речь Иванушки (сына Бригадира из комедии Д.И. Фонвизина), воспроизводящая в преувеличенном виде характерные особенности речевого поведения щеголей, буквально изобилующая галлицизмами: «(Бригадирша) Ты помешал Артамону Власичу: он не знаю чего-та у меня просить хотел. (Сын) Да он, матушка, делает тебе *declaration en forme* /формальное предложение – Т.Ш./»; «(Сын) Я знавал в Париже, да и здесь превеликое множество разумных людей, *et meme fort honnetes gens* /и даже очень порядочных людей – Т.Ш./, которые дружбу ни во что ставят»; «(Сын) Дай мне в себе волю. Я не намерен в России умереть. Я сыщу *occasion favorable* /благоприятный случай – Т.Ш./ увезти тебя в Париж. Тамо остатки дней наших, *les restes de nos jours*, будем иметь утешение проводить с французами...».

Не менее выразительна речевая характеристика персонажей в комедии В.И. Лукина «Щепетильник»: «(Щепетильник) Ин не говорите по-русски, ежели вам язык свой столь противен, а лучше лепечите, так как теперь, или как один князек, побывавши года с два, к стыду нашему, в Париже и приехав оттуда, сказал некогда русскому сапожнику, который снимал с него мерку: «*Мон ами*, ты не должен *жужжировать* по таким малым *аппарансам...*»; «(Верхогляд) ... Однако сказать тебе *тукур, мон шер...* мне стыдно быть педантом и *дефинировать* это слово... Я пью *ала санте де бо секс*, говоря самые острые экивоки: могу над степенными людьми и священным чином *мокироваться*, пренебрегать всяким законом и сделать дураком и скотиною *ту-ле-серие моралист*, которые на тебя походят, и вот это-та здравым рассудком *антер ну* называется».

В отличие от «Писем из Франции» Д.И. Фонвизина или «Писем русского путешественника» Н.М. Карамзина, здесь использование вкраплений не оправдано семантически или эстетически, а объясняется только авторскими лингвистическими взглядами и его отношением к существовавшей тогда «моде на все иностранное».

Весьма интересно употребление французского вкрапления *idol de mon ame* и русской кальки этого ФС *кумир моей души* в одном контексте, которое мы встретили у Н.И. Новикова. Намеренное столкновение двух синонимичных единиц становится средством сатиры и едкой иронии. Так, автор, рассуждая о модном во второй половине ХУШ века щегольском наречии, пишет: «Трудно бы было сделать правильное заключение о произведении слова болванчик, если б кто этого потребовал, ибо, ежели произвесть его от болвана, кумира, то это было согласно с французским употреблением *idol de mon ame*, *кумир моей души*, так как это употребляется во всех французских романах и любовных письмах, но это произведение весьма удалится от того смысла, в каком по щегольскому наречию любовь понимается. Итак, остается произвесть его от последнего болвана, дурака. Сие произведение, кажется, гораздо свойственнее щегольскому наречию, потому что это гораздо ближе к дурачеству» («Живописец»). То есть Н.И. Новиков фактически противопоставляет щегольское наречие и стиль любовных романов и писем, тем самым подчеркивая, что использование французского языка вовсе не является показателем изысканности и исключительности человека.

Негативное отношение М.Д. Чулкова к неоправданному использованию иностранного языка проявляется в его рассуждении об употреблении «модных» иноязычных слов и выражений: «... я слышал часто сам, как они говорят: вместо ... «он, будучи так мал, упражняется в волокитстве» - «он, будучи так мал, упражняется в *амурных капитуляциях*»; и весь почитай гостиный двор говорит устами недавно проявившегося сочинителя» – автор критикует сочинителя, игнорирующего имеющиеся в русском языке слова, заменяющего их иностранными в угоду моде; подчеркивает, что писатели и поэты формируют литературный вкус, влияют на язык многих людей и поэтому должны ответственно относиться к выбору языковых средств.

Интерлингвальные единицы в русской именной фразеологии ХУШ века занимают значительное место, которое определяется их активным использованием в художественных текстах данного периода. Фразеосочетания-реалии и фразеологические вкрапления нередко являются отражением особенностей устно-разговорной речи билингов. Они включаются в систему языковых средств художественных текстов, несут значительную эстетическую нагрузку, используются для создания художественных образов.

Литература

1. Казкенова А.К. Участие заимствований в процессе категоризации мира // Язык образования и образование языка. Материалы международной научной конференции. - Великий Новгород, 2000. - С. 129-130.

2. Гайнуллина Н.И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка: Автореф. дис. докт. - Алматы, 1996. - 50 с.

3. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка ХУШ века: Языковые контакты и заимствования. - Л., 1972. - 431 с.

4. История лексики русского литературного языка. Конца ХУП – начала ХІХ века. - М., 1981. - 374 с.

5. Воробьева Ю.С. Интерлингвальность как механизм формирования скрытых смыслов: Автореф. дис. канд. - Санкт-Петербург, 2007// <http://cheloveknauka.com/interlingvalnost-kak-mehanizm-formirovaniya-skrytyh-smyslov> - дата обращения 29.01.2019

6. Копыленко М.М., Попова З.Д. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии. Проблемы, методы, опыты. - Воронеж, 1978. - 143 с.

7. Копыленко М.М. Два типа иноязычных компонентов в художественных текстах // Русский язык в Казахстане и проблемы казахско-русского двуязычия. - Алма-Ата, 1988. - С. 125-127.

8. Виноградова Е.В., Феоклистова В.М. Сопоставление семантических структур экзотизмов (на материале русского, английского, французского и немецкого языков) // Язык образования и образование языка. Материалы международной научной конференции. - Великий Новгород, 2000. - С. 55-56.

9. Листрова Ю.Т. Иносистемные языковые явления в русской художественной литературе ХІХ века. - Воронеж, 1979. - 155 с.

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

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Среди филологических дисциплин, включенных в образовательные программы бакалавриата при подготовке филологов и лингвистов в российских вузах, одной из самых сложных и важных является русская диалектология. Значение этого курса для формирования у студентов целостного представления о русском национальном языке трудно переоценить.

Тесная связь диалектологии с другими науками (историей, этнографией, литературоведением, лингвострановедением и пр.) способствует развитию у обучающихся способности видеть междисциплинарные связи между различными областями гуманитарного знания.

Использование в диалектологии прикладных методов, таких как лингвистическое картографирование, полевые исследования, методы включенного наблюдения, позволяет получить наглядное представление об изучаемом языковом материале, диалектном членении русского языка, соотношении понятий *говор*, *диалект*, *наречие*.

Многоаспектность дисциплины, обусловленная необходимостью рассмотрения диалектных особенностей на каждом языковом уровне, направлена на формирование системного взгляда на территориальные варианты русского языка. Именно благодаря этой многоаспектности формируется одна из общепрофессиональных компетенций, зафиксированных в федеральном образовательном стандарте направления «Лингвистика» — «владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого языка и его функциональных разновидностей» [1].

Принимая во внимание значимость дисциплины, нельзя не подчеркнуть некоторые сложности, возникающие при изучении русских говоров:

Во-первых, значительные изменения в распределении населения РФ в городской и сельской местности, произошедшие за последние 50 лет, требуют новых лингвогеографических данных. Наиважнейший труд отечественных диалектологов «Атлас русских народных говоров центральных областей к востоку от Москвы», изданный в 50-х гг. XIX века и наглядно демонстрирующий распространение особенностей русских говоров того времени, нуждается в обновлении. Следовательно, при обсуждении используемого диалектного материала необходимо указывать источники и комментировать возможность изменений в диалектной речи.

Во-вторых, не всегда представляется возможным знакомство обучающихся со всем многообразием русских диалектных форм и вариантов, так, например, трудности может вызывать выделение и классификация типов яканья, таких как диссимилятивное, умеренное, ассимилятивно-диссимилятивное, умеренно-диссимилятивное, диссимилятивно-умеренное и др. [2] Выделенных аудиторных часов, как правило, не хватает для детального обсуждения всех особенностей произношения, формообразования, синтаксических структур и проч.

В-третьих, в связи с необходимостью отдельного финансирования не всегда возможны диалектологические экспедиции, которые позволили бы обучающимся самостоятельно получить диалектологические данные.

Какое же значение приобретает данная дисциплина при обучении русскому языку иностранных граждан? С какими трудностями сталкиваются инофоны при изучении особенностей русской диалектной речи и что может помочь преподавателю в преподавании диалектологии иностранной аудитории?

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что при освоении рассматриваемой дисциплины иностранными обучающимися помимо указанных выше навыков формируются дополнительные компетенции, необходимые при изучении русского языка как иностранного. К ним относятся лингвострановедческая, лингвокультуроведческая и коммуникативная компетенции.

Роль лингвострановедения и лингвокультурологии при обучении языку постоянно подчеркивается специалистами в области методики преподавания русского языка как иностранного. Знакомство с признаками территориально ограниченных вариантов русского языка, особенно с лексическими диалектизмами как нельзя лучше помогает познакомиться с разнообразием и самобытностью жизни носителей русского языка. Исследователи подчеркивают, что «региональный этнический компонент придает особую специфику <языку>, которая отражается в культуре, языке и социальных отношениях» [3]. На лекционных и семинарских занятиях по русской диалектологии введение лингвострановедческого материала гармонично встраивается в структуру урока как с тематической, так и с методической зрения. Например, при первичном представлении метода лингвогеографии, диалектного членения русского языка, принципа выделения севернорусского и южнорусского наречий, противопоставленных диалектных признаков в качестве иллюстративного материала можно предложить диалектологические карты и сопроводить материал соответствующими изображениями.

При работе с иностранными студентами прекрасным, на наш взгляд, источником является школьный диалектологический атлас «Язык русской деревни», размещенный на портале gramota.ru [4]. Атлас сопровождается вступительной статьей, к каждой карте предложены комментарии и интересные упражнения, содержащие иллюстрации из аутентичных текстов и художественных произведений, русские загадки, словарные статьи с толкованием значений диалектизмов и историзмов и др. Несмотря на то, что атлас подготовлен для российских школьников, материалы могут быть использованы при работе с иностранными студентами.

Рассмотрим один из вариантов такого представления материала. Рассказывая о причинах формирования говоров, об обусловленности диалектных различий внеязыковыми факторами, иностранным студентам предлагаются в качестве примера диалектные названия жилища: *дом, изба, хата, хоромы, курень*. Можно предложить студентам разные изображения жилища, чтобы они нашли различительные признаки, попытались определить их территориальную принадлежность, например:



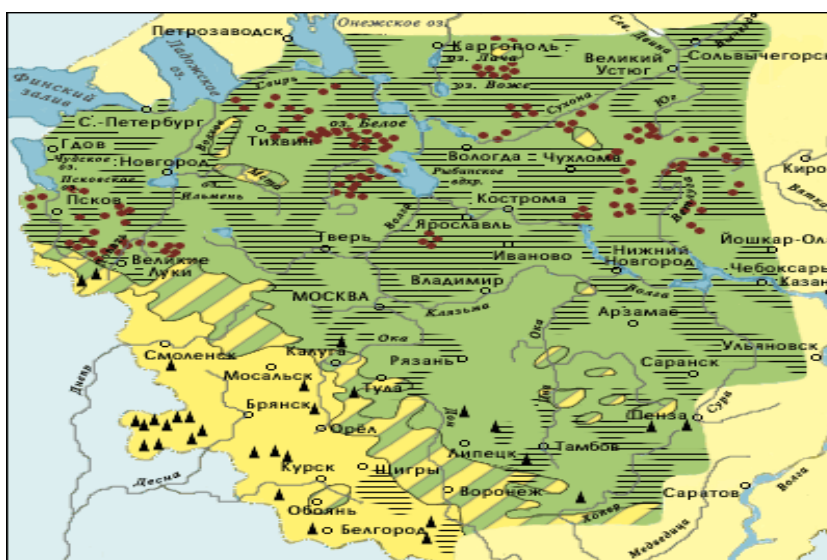
Рис. 1 Изображение северной избы



Рис. 2 Изображение хаты

Наглядные примеры помогают понять различия в бытовой сфере, которые объясняют лексические различия диалектов. Далее каждое название комментируется, на диалектологической карте показывается территория их распространения (см. рис.3).

Рис. 3 Диалектологическая карта с указанием территории распространения различных названий крестьянского жилища [4].



Такое введение сложного диалектологического материала, с одной стороны, способствует лучшему его восприятию и пониманию, а с другой стороны, обеспечивает формирование у иностранных обучающихся лингвокультурологической компетенции.

Не менее значимым в преподавании русской диалектологии является использование аудио и видеозаписей, содержащих диалектную речь. Такой иллюстративный материал значительно оживляет и разгружает аналитическую работу над диалектными текстами. Кроме того, прослушивание различных образцов русской речи развивает коммуникативную компетенцию обучающихся. Знакомство с особенностями вокалических и консонантных подсистем русских диалектов, комментирование каждой из них и неоднократное прослушивание готовит иностранца к вариантам звучания русской речи.

На занятиях могут быть использованы аутентичные записи, в таком случае рекомендуется создание собственной базы данных или использование готовых материалов [например, 5]. В некоторых случаях, если в задачи анализа входит определение лишь каких-либо диалектных особенностей, а не конкретного русского говора, можно просматривать фрагменты художественных или мультипликационных фильмов, в которых речь персонажей характеризуется диалектными признаками.

Указанная выше коммуникативная компетенция обеспечивается работой над морфологическими и синтаксическими особенностями диалектов. Как отмечают исследователи «в методике преподавания иностранного (русского) языка к основным причинам ошибок учащихся относятся межъязыковой перенос (интерференция родного языка) и внутриязыковой перенос (ложные обобщения)» [6]. Внутриязыковой перенос может распространяться не только на просторечные, но и на диалектные формы. Обсуждение вариативности диалектных форм может способствовать правильному выбору иностранцами нормированного варианта в их речевой практике.

Одной из конечных задач дисциплины является комплексный анализ диалектного текста с установлением отличительных фонетических, грамматических и лексических признаков и определением принадлежности текста к тому или иному говору. Такой вид анализа предполагает знакомство иностранных студентов с принципами транскрибирования текстов и владение терминологическим аппаратом, что может вызывать некоторые трудности. Введение дисциплины «Русская диалектология» в учебный план должно быть очень продуманным и, на наш взгляд, не может быть предложено на первом или втором курсах обучения, так как иностранные студенты еще не вполне владеют понятийным аппаратом, чтобы разбираться в тонкостях русской диалектной речи.

Сложность, многоаспектность и скрупулезность анализа диалектных текстов, наличие большого количества особенностей, с трудом поддающихся четкой систематизации, работа с различными источниками не должны стать причиной снижения интереса к данной дисциплине. Именно поэтому преподавание диалектологии должно включать использование активных и интерактивных форм работы, а также применение разнообразного наглядного материала, который позволил бы решать сразу несколько методических задач.

Литература

- Приказ от 7 августа 2014 г. N 940 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_lingvistika.pdf
- 2. Смирнова Ю.В. Способы описания типов яканья в южнорусских диалектах – теоретический и методический аспекты / Русский язык и литература в школе и в вузе: проблемы изучения и преподавания. Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2010. С. 290-295.
- 3. Гиллеспи Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А. Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. 2017. №40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prodvizhenie-russkogo-yazyka-v-evraziyskoe-prostranstvo-cherez->

kulturu-i-obraz-zhizni-narodov-sibiri (дата обращения: 19.02.2019).

4. <http://gramota.ru/book/village/>

5. <https://www.youtube.com/watch?v=StGiY-Wq5rs>

6. Холодкова М.В. Просторечие как часть живой речи носителей русского языка: к вопросу об источниках ошибок иностранных студентов // Вестник ТГУ. 2013. №3 (119). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostorechie-kak-chast-zhivoy-rechi-nositeley-russkogo-yazyka-k-voprosu-ob-istochnikah-oshibok-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 19.02.2019).

М.К. Абайдельданова

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

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современном мире на образование возлагаются большие надежды. Именно в ресурсах образования, точнее, в их улучшении и расширении, большинство интеллектуального сообщества ищет выход из ситуации кризиса. На протяжении всей истории человечества любое общество для решения насущных проблем своего развития стремилось выработать соответствующие знания и организовать устойчивую систему передачи этих знаний новым поколениям с целью их дальнейшего пополнения и совершенствования. Однако обычной передачи знания из поколения в поколение сейчас недостаточно. Что такое знание? Это- информация. А если студент не знает, как применить эту информацию в учебной деятельности, а в широком смысле и в жизни, то данная информация есть пустое знание.

Игнорируя проблемы образования, мы тем самым «способствуем» формированию генерации людей, не способных к критическому, творческому мышлению, к активному участию в различных формах социальных коммуникаций. В процессе индивидуального развития у человека складываются способы мышления, соответствующие виду его деятельности. Формирование и развитие критического мышления будущего специалиста-филолога является необходимым условием его профессионализации. В условиях учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности будущего специалиста-филолога особое значение приобретает формирование специализированного мышления, позволяющего критически пересмотреть имеющиеся профессиональные способы и приемы и построить новые, соответствующие новым задачам и новым требованиям. И если современная система образования имеет дело лишь с внешними социальными ролями, готовыми знаниями и нормами, культивируя лишь одностороннее интеллектуальное развитие, рассудочность и техницизм, то мы предлагаем задуматься над построением системы образования на фундаменте целостно-культурного становления: мировоззренческого, нравственного, художественного и познавательно-научного в гармонии друг с другом. Как утверждал Г.Спенсер: «Великая цель образования – это незнания, а действия». А активное знание (или знание в действии) в свою очередь напрямую зависит от развития интеллекта. В Большом психологическом словаре (БПС) дается следующее определение интеллекта: ИНТЕЛЛЕКТ – это ... индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего – к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, – способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности – при овладении новым кругом жизненных задач... В ряде психологических концепций он

отождествляется: 1) с системой операций умственных; 2) со стилем и стратегией решения проблем; 3) с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего активности познавательной; 4) со стилем когнитивным, и пр.

Основные критерии, по коим оценивает развитие интеллекта – это глубина, обобщенность и подвижность знаний, владение способами кодирования, перекодирования, интеграции и генерализации чувственного опыта на уровне представлений и понятий. В структуре интеллекта велико значение деятельности речевой и особенно речи внутренней. Особая роль принадлежит наблюдательности, операциям абстракции, обобщения и сравнения, создающим внутренние условия для объединения разнообразной информации о мире вещей и явлений в единую систему взглядов, определяющих нравственную позицию личности, способствующих формированию ее направленности, способностей и характера [1].

Таким образом, обобщив материал БПС, мы приходим к выводу, что интеллект – это совокупность познавательных функций индивида, а также способность справляться с определенными задачами, умение адаптироваться в социокультурной жизни, эффективный индивидуальный подход к ситуации, требующий познавательной активности.

Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если студент проявляет познавательную активность. Познавательная активность обучающегося рассматривается как постоянно изменяющееся глубокое и качественное свойство личности, направленное на осознание предмета деятельности и достижение конечного, значимого для него результата. Активность, самостоятельность, инициативность, творчество являются ведущими в определении направленности развития личности в современных условиях. Проблема развития познавательной активности студентов остается актуальной в педагогическом процессе. Прежде всего, познавательная активность необходима человеку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности, найти свое место в жизни, а в более узком смысле, решать учебные задачи, находить выход из проблемных ситуаций, создаваемых преподавателем в ходе процесса обучения.

Основными характеристиками познавательной активности являются:

- естественное стремление студента к познанию;
- положительное отношение к учебе;
- активная познавательная деятельность, направленная на осознание предмета деятельности и достижение результата.

Главная задача преподавателя в современных условиях - не планировать искусственные успехи студентов, не писать пошаговые планы-конспекты, а проектировать условия, максимально способствующие развитию у них интеллектуальной активности. Преподаватель на занятиях должен организовать такое психолого-педагогическое пространство, которое будет стимулировать студентов к познавательной деятельности, заставлять их искать пути решения возникших проблем; мотивировать к достижению поставленных целей, активизации межличностных отношений; повышать индивидуально-личностный потенциал участников учебного процесса и развивать способности к оценке, осмыслению и трансформации знаний. Педагогическая практика исследует разные пути активизации познавательной деятельности, основой среди них является: разнообразие форм, методов, средств обучения. Одним из приоритетных направлений в образовательной среде является применение активных методов обучения (АМО). Сегодня существуют различные классификации АМО, к ним относят различные формы организации обучения, такие, как интерактивный семинар, тренинг, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, проектное обучение, обучающие игры, кейс-технологии,

которые способствуют созданию особых психологических и дидактических условий учения. Метод обучения характеризуется 3 признаками:

- обозначает цель обучения;
- способ усвоения материала;
- характер взаимодействия субъектов обучения.

рисунок 1.



Учебный процесс с использованием АМО в условиях вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и имеет свои специфические принципы, которые предлагает А.А. Балаев, а именно:

1. *Принцип равновесия между содержанием и методом обучения* осуществляется с учетом подготовленности обучающихся и темой занятия.

2. *Принцип моделирования.* Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают обучающиеся в ходе обучения, конечный результат. Преподаватель может описать «модель студента», завершившего обучение, какими компетенциями он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен.

3. *Принцип входного контроля.* Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы обучающихся, аргументировано обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. *Принцип соответствия содержания и методов целям обучения.* Для эффективного достижения учебной цели педагогу необходимо выбирать такие виды учебной деятельности, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи.

5. *Принцип проблемности.* В этом случае требуется такая организация занятия, когда обучающиеся узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так, А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели. Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность студентов, а это важное условие эффективности обучения [2, 141]. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если студенты анализируют фактический материал и оперируют им так, чтобы самому получить из него информацию [3, 431].

6. *Принцип «негативного опыта».* В практической деятельности, прежде чем добиться успеха, часто допускаются ошибки, на ошибках учатся. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента: изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Студентам для анализа предлагается ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении они неизбежно допускают ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно обучающиеся убеждаются в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает их к более глубокому изучению учебного курса.

7. *Принцип «от простого к сложному».* Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. *Принцип непрерывного обновления.* Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Преподаватель все время должен быть в поиске интересных методов, обновлять новыми элементами содержание планов проведения своих занятий, быть креативным, поддерживать интерес аудитории.

9. *Принцип организации коллективной деятельности.* Часто студентам приходится сталкиваться с необходимостью решения каких-либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у обучающихся способности к коллективным действиям. Преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы для студентов было очевидно, что для достижения результата им нужно сплотиться и прийти к одному решению.

10. *Принцип опережающего обучения.* Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студентов уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов будущей деятельности.

11. *Принцип диагностирования.* Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что-либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. *Принцип экономии учебного времени.* Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или

деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. *Принцип выходного контроля.* Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Но это формы проверки знаний не в каждом случае могут установить количество и качество приобретенных умений и навыков. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми[4, 96].

На наш взгляд, также следует выделить классификацию методов по характеру познавательной деятельности студентов (уровню самостоятельности, активности и творчества), авторами которой являются советские дидакты Л. Я. Лернер и М. Н. Скаткин [5,181]. В каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает. Данную классификацию иллюстрирует рисунок 2.



На данном рисунке видно, что такая классификация методов обучения демонстрирует постепенный переход от методов, предполагающих сравнительно небольшую самостоятельность студентов, к методам, опирающимся на их полную самостоятельность.

Прав был Ж.Пиаже, утверждавший, что «...Индивид действует только в том случае, если он испытывает потребность в действии. Интеллектуальное развитие, по Пиаже, есть результат адаптации знаний и стремления человека к равновесию, адаптация знаний осуществляется двумя способами: ассимиляции - использование уже существующей схемы действий и применение ее в новой ситуации и аккомодации - изменение существующей схемы действий с целью приобретения новой информации»[6, 13].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что еще в начале XX в. многие ученые видели необходимость в разработке новых методов обучения для активизации познавательной деятельности студентов. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время.

Литература

1. Большой психологический словарь, www.psychologist.ru
2. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М., 1980. – 141 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975. – 431 с.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.

5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем.дидактики: Учеб.пособие по спецкурсу для пед. ин-тов // В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 181 с.

6. Пиаже Ж. Психология интеллекта.// Избранные психологические труды. – М., 1994. – 13 с.

А.Е. Агманова

*Павлодарский государственный
педагогический университет (Казахстан)*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ УСВОЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Закономерности усвоения разных типов знаний в процессе формирования вторичной языковой личности тесно связаны с вопросом о формах их экстерииоризации.

В рамках рассматриваемой проблемы весьма актуальной представляется исследование особенностей формирования знаний при усвоении русского языка студентами-оралманами (репатриантами – этническими казахами, обучающимися в вузах Казахстана), которые в большинстве своем ранее не изучали русский язык.

Основой порождения речи на изучаемом языке является овладение функциональными особенностями языковых средств для выражения речевого намерения говорящего и понимания смысла высказывания. В процессе формирования и выражения мысли на изучаемом языке должен быть задействован комплекс языковых знаний, связанных с выражением объективного смысла предложения, что позволяет говорить о базовом характере предикационных знаний (связанных с основным конститутивным признаком предложения), играющих определяющую роль в становлении и развитии речевой деятельности инофонов. Связь с когнитивными сферами модальности, времени и лица определяет соотношение предложения с той или иной ситуацией действительности, обеспечивая важные референциально-значимые ее характеристики. Средства выражения соответствующих концептов могут квалифицироваться как *предикативные средства кодирования*. Овладение предикативными средствами изучаемого языка создает предпосылки для усложнения когнитивной деятельности инофона, способствуя структурированию мысли, ее формулированию посредством иноязычных средств, т.е. развитию иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, такой универсальный механизм коммуникации, как предикация, обеспечивает оперирование знаками изучаемого языка для координации речевой деятельности. Дальнейшая автоматизация навыков предикации позволяет инофонам активно включиться в полноценное речевое общение в иноязычной среде. Моделирование процесса овладения вторым языком базируется на формировании у обучаемых «языкового видения» субъектно-предикатных конструкций изучаемого языка, понимаемое как экстерииоризация сформированных в родном языке знаний, связанных с выражением мысли и оформлением ее в виде предложения. Система специальных упражнений, направленная на автоматизацию этих навыков, способствует интерииоризации полученных знаний. Осмысленное знание впоследствии находит свою экстерииоризацию в виде умений и навыков инофона свободно и адекватно выражать свои мысли средствами изучаемого языка.

Значимыми являются те различия в морфологической системе и синтаксическом строе русского и родного языков обучаемых, которые становятся причиной интерференции или же затруднений, связанных с закономерностями овладения новой языковой системой. Следует обратить внимание на целенаправленное, поэтапное усвоение

предикационных знаний, в том числе особенностей структурной модели русского предложения, которая сильно отличается от модели предложения в казахском языке. Типологической особенностью казахского предложения является фиксированный порядок слов, который служит одним из средств выражения грамматических отношений между словами, реализуя наряду с другими предикативными средствами определенные когнитивные функции и отражая их иконический характер в языке. В связи с этим большое значение имеет усвоение студентами-оралманами особенностей порядка слов и закономерностей построения предложения в русском языке.

Осмысление идиоэтнических особенностей предикативности в русском языке обеспечивает интериоризацию знаний студентов-оралманов, отражающих специфику связи предикативных средств кодирования изучаемого языка с концептосферами объективной модальности, времени и лица. Перевод интуитивных знаний, сформированных в родном (казахском) языке на бессознательном уровне, в осознаваемый процесс их использования на базе новых представлений, создает условия для экстериоризации предикационных знаний.

Результаты исследования позволяют утверждать, что в усвоении предикационных знаний наблюдаются особенности, обусловленные когнитивными и психолингвистическими закономерностями развития вторичной языковой личности. Стратегия овладения предикативными формами характеризуется усвоением сначала элементарных, изоморфных предикативных средств и более поздним усвоением сложных форм и их комплексной реализацией. По данным исследования лучше, быстрее и глубже усваиваются временные формы, обозначающие действие, происходящее в момент речи, произошедшее в прошлом или ожидаемое в будущем, не осложненные модально-оценочной либо стилистической семантикой.

Идиоспецифические черты характерны для единиц всех уровней языковой системы, они отражают особенности национального миропонимания, поэтому при изучении второго языка человек сталкивается как со знакомыми, так и неизвестными ему, новыми предметами и явлениями действительности, свойства и признаки которых в изучаемом языке представлены новыми гранями. Совокупности усвоенных знаний (лингвистических и экстралингвистических) становятся основой для овладения новыми способами достижения коммуникативных целей посредством иноязычных вербальных средств.

Итак, экстериоризация – это не просто знание языка, а способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях [1, 89]. Процесс перехода при экстериоризации плана операций, осуществляемых в уме, в план внешних действий – тех или иных практических действий, позволяет рассматривать умения и навыки обучаемого в использовании иноязычных языковых средств с целью выражения определенной интенции как формы объективации знания языка.

В рамках разработанной предикатоцентрической теории усвоения второго языка была предложена и верифицирована комплексная программа изучения механизмов овладения вторым языком, базирующаяся на разных методах и приемах исследования [2], которая в настоящее время используется для исследования особенностей усвоения русского языка студентами-оралманами.

С целью изучения особенностей формирования языковой компетенции на примере усвоения падежных форм со значением пространства (модели с предложным, винительным и родительным падежами с предлогами *в/на* и *из/с* соответственно) нами совместно с магистрантами было проведено тестирование студентов-оралманов из Китая, Монголии, Узбекистана и Турции. Предлагаемый тест, состоял из 9 блоков, включающих

55 примеров, каждая падежная форма представлена 3 конструкциями. Блоки соответственно включали предложения с различными пространственными отношениями, обусловленными функцией того или иного падежа: исходный пункт действия (родительный падеж), направление движения (винительный падеж) и местонахождение (предложный падеж). В материалах теста отражены особенности склонения существительных русского языка, включая склонение существительных мужского, женского и среднего родов (по твердым и мягким типам), существительных на *-ий, -ие, -ия*, существительных 3 склонения, также в случае с предложным падежом как вариант были включены формы существительных на *-у*.

Анализ результатов тестирования позволил выявить следующие особенности усвоения падежных форм со значением пространства:

1. Статистические данные по усвоению анализируемых предложно-падежных конструкций в порядке убывания представлены следующим образом: предложный падеж с предлогом *в* (88%), винительный (74%) и предложный (75%) падежи, родительный падеж (71,25%).

2. Самыми высокими показателями характеризуются формы мужского рода во всех трех падежах (предложный падеж - 82%, родительный падеж - 69%, винительный падеж - 46%).

3. Низкие показатели характерны для форм мягкого типа склонения существительных мужского и женского рода в форме винительного падежа

4. Значительные затруднения вызвали определение рода существительных и типов склонения, а также падежные формы существительных на *-ий, -ие, -ия* (предложный падеж - 47%, родительный падеж - 57%, винительный падеж - 58%).

5. Наибольшую трудность вызвали конструкции с формами винительного падежа, которые часто ошибочно заменяются формами предложного падежа.

Можно предположить, что возникновение большого количества ошибок при употреблении форм винительного падежа обусловлено недостаточным усвоением значений винительного падежа, а также расхождением в семантическом объеме русского винительного падежа и казахского дательного-направительного (*барыс сентік*) падежа.

Совпадение семантики предложного падежа в русском языке и местного (*жаттыс сентік*) в казахском языке (значение места нахождения предмета, лица; места действия), очевидно, объясняет более устойчивое и глубокое усвоение форм предложного падежа. Схожесть схем, при помощи которых образуются формы предложного падежа в русском и казахском языках, дает возможность более быстрого, глубокого и основательного усвоения данных форм в русском языке. Следует отметить, что несмотря на то, что предложному падежу с пространственным значением соответствует только один аналогичный падеж в казахском языке, сложность выбора правильной падежной формы (предложного или винительного) обусловлена тем, что вопросительное слово *кайда* в казахском языке имеет два значения: *где* и *куда*.

Расхождения в способах образования падежных форм и объеме их значений, обусловленные типологическими свойствами рассматриваемых языков, вызывают затруднения при изучении русского языка студентами-оралманами и становятся причиной совершаемых ими ошибок, которые обусловлены не только явлением интерференции, но и «ошибками развития», свидетельствующими об особенностях процесса усвоения русского языка инофонами. Неправильный выбор предлогов в падежных конструкциях со значением пространства носит довольно регулярный характер в речи студентов-оралманов. Поскольку это явление не может быть обусловлено межъязыковым взаимодействием по причине языкового дефицита со стороны казахского языка, то такие ошибки относятся к категории «ошибок развития» [3, 44].

Данные тестирования были подтверждены результатами контент-анализа творческих работ инофонов (сочинений и изложений), осуществленного с целью выявления динамики формирования их языковой компетенции. В продуктах речевой деятельности иноязычных лиц – изложениях и сочинениях, отражается объективация языковых знаний в виде комплекса сформированных умений и навыков использования падежных форм со значением пространства для адекватной реализации замысла текста.

Особенности употребления падежных форм со значением пространства в творческих работах студентов-оралманов отражают общие закономерности функционирования их в речевой деятельности обучаемых. С помощью контент-анализа было установлено, что формы предложного падежа являются наиболее усвоенными, о чем свидетельствует частотность их употребления в творческих работах студентов (51%). Высокая частотность использования наряду с формами предложного падежа отмечена у форм винительного падежа (41%). Как в тестах, так и в письменных работах студентов-оралманов наблюдается ошибочная замена форм винительного падежа формами предложного падежа и наоборот. В письменных работах студентов-оралманов наиболее показательными являются ошибки, связанные с выбором предлогов (замена предлогов *в* и *на*, *из* и *с*, их пропуск), а также использованием форм именительного падежа вместо предложного, винительного и родительного падежей [4, 486].

В процессе обучения русскому языку как второму необходимо с опорой на знания родного языка акцентировать внимание студентов на идиоспецифических особенностях падежных форм с пространственным значением в русском языке. Лингвистическое описание грамматического строя русского языка в целях обучения студентов-оралманов должно базироваться на результатах комплексного исследования закономерностей формирования языковой компетенции инофонов, учитывающего как интралингвистические, так и экстралингвистические факторы. Следует также помнить, что процесс усвоения как языковых, так и лингвокультурологических знаний должен осуществляться в процессе активного общения в контексте речевых ситуаций, максимально приближенных к естественным.

Литература

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
2. Агманова А.Е. Предикативность: теория и моделирование усвоения второго языка. ЭКО: Павлодар, 2007. – 259 с.
3. Агманова А.Е. Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования. – Астана, 2016. – 132 с.
4. Агманова А.Е., Балтабекова А.Г. О некоторых особенностях экстерииоризации знаний при усвоении русского языка инофонами // Проблемы онтолингвистики-2012: Материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 483-486.

Ж.Р. Амирова
Казахский национальный
университет имени аль-Фараби (Казахстан)

КОГНИТИВНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСКОЙ АУДИТОРИИ

Данный сборник посвящен памяти наших Учителей: Надежде Ивановне Гайнуллиной, Галине Васильевне Ким, ушедших от нас совсем недавно и почти одновременно, но нельзя в этом ряду не упомянуть и Рашиду Садыровну Зуеву. Профессор доктор филологических наук Н.И. Гайнуллина посвятила свою творческую и научную деятельность изучению важной, неизученной до нее теме - исследованию писем

Петра I [1], профессора Г.В. Ким и Р.С. Зуева внесли большой вклад в изучение синтаксиса [2], и словообразования [3], современного русского языка. Профессора Н.И. Гайнуллина, Г.В. Ким и Р.С. Зуева подготовили плеяду талантливых учеников – докторов, кандидатов наук, работающих по всему Казахстану и за рубежом, среди которых на кафедре плодотворно работают: профессор д.ф.н А.Б.Туманова, доцент к.ф.н Э.Р.Когай. Помимо научно-педагогической деятельности, особенно, профессор Г.В. Ким, уделяли большое внимание методической работе: изучению русского языка на казахском отделении вузов.

Данная статья посвящена актуальной теме – методике преподавания русского языка в казахской аудитории.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из важных компонентов педагогической деятельности учебного заведения. И это неслучайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов. Глобализационные процессы в целом определяют необходимость модернизации системы образования. Образовательные инновации выступают в качестве основного инструмента данных преобразований. Методисты предлагают относиться к образовательным инновациям как к творчеству. По нашему убеждению, преподавание русского языка в казахской аудитории предоставляет педагогу широкое поле деятельности по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, таких, каким является наш исследовательский университет. Перед преподавателем русского языка как неродного стоит задача не только обучения языку, но и формирование профессиональных компетенций, связанных с языком или имеющих отношение к русскому языку. Для этого необходимы научно-методические подходы, направленные на создание эффективной инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики, на формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов. Модернизация содержания образования связана с развитием инновационных форм реализации образовательных программ, формированием информационно-образовательной среды образовательной организации. Инновации в образовании - это процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения.

На 1 курсе студенты казахского отделения факультета ВШЭиБ изучают тему «Предложение как минимальная коммуникативная единица. Логико-смысловые отношения в предложении. Модели предложения» на 3-4 неделе учебного курса. Для более прочного усвоения знаний данной темы и, в частности, подтемы «Модели предложения», студентам предлагается инновационная обучающая игра под названием «Что ты знаешь об экономике?». В ходе которой студенты развивают свои творческие способности и профессиональные навыки: применяют в своей речевой практике термины и профессионализмы на русском языке, запоминают научные дефиниции и т.д.

Целью предлагаемой обучающей игры является не только активация знаний по изучаемому предмету – «Русский язык», но и связь со специальностью студентов – экономикой, профессиональная ориентация студентов с самого раннего этапа их языкового обучения.

Студенты должны составить предложения по заданной теме на основе моделей предложения, таких, как «Квалификация предмета», «Классификация предмета»,

«Введение термина», «Происхождение, возникновение предмета», «Качественный состав предмета», «Количественный состав предмета» и др. Затем сформулировать вопрос к смысловому центру предложения. Предложения должны составляться студентами на основе материала, изученного по их специальности, например, из таких дисциплин, как «Основы экономической теории» и др., изучаемых ими на казахском языке.

Методика проведения

Методика проведения игры заключается в том, что студенты разделяются на две команды, придумывают каждой команде название и девиз. Каждая команда подготавливает и обсуждает вопросы, составленные всеми членами команды, корректирует их по мере необходимости. Доска разделяется на две части с названием команды и номером вопроса, всего 10 – 15 вопросов по числу студентов. На доске члены команды по очереди записывают свои вопросы, и напротив каждого вопроса ставится плюс или минус в зависимости от правильности ответа команды-противника. Например, студенты составили такие вопросы: «Что такое инфляция?», «Что называется капиталом?», «Кто является основателем Кембриджской школы?», «Из чего состоит человеческий капитал?», «Сколько рыночных моделей различается?», «Где зародилась наука экономика?» и т.п.

Команды оценивают вопросы противников, выражают свое мнение по поводу корректности формулировок вопросов. Преподаватель напоминает студентам о таких личностных компетенциях, как умение работать в команде, уважительное отношение к чужому мнению, умение радоваться успехам других участников, формирование лидерских качеств личности.

Результат приведенного методического приема заключается в том, что студенты во время игры переводят экономический материал (информацию) с казахского языка на русский, затем составляют предложения по моделям на русском языке. В итоге каждый студент во время игры осуществляет целый комплекс когнитивных действий: поиск информации на казахском языке, ее перевод на русский язык, формулирование вопроса на русском языке, ответ на вопрос на русском языке, в случае затруднения они обращаются к родному языку и корректируют ответ уже на русском языке. Значение социальных институтов, в данном случае – университета, для процесса социализации молодых людей состоит, прежде всего, в том, что под их влиянием, в результате предлагаемых образцов поведения происходит усвоение тех или иных социальных ролей, норм, ценностей. Поэтому к организации и проведению обучающей игры преподавателю, педагогу надо подходить ответственно и творчески.

Социальное развитие личности осуществляется как процесс, направленный на одновременное развитие личностных качеств и освоение социальных ролей в различных сферах жизнедеятельности: университетская среда дает большой задел для дальнейшего развития будущих профессионалов-исследователей, предпринимателей, способных к изменяющимся условиям. При этом процесс социализации и самореализации студенческой молодежи к условиям образовательной организации и будущей профессиональной среде происходит плавно и постепенно.

По дисциплине «Профессионально ориентированный русский язык» по теме «Устная профессиональная научная речь. Основы устного публичного выступления» студенты 2 курса ВШЭиБ, обучающихся по специальностям «Логистика», «Учет и аудит», «Финансы», по заданию преподавателя готовят устное публичное выступление по одной из тем, актуальных для современной экономики. Преподаватель, чтобы заинтересовать студентов, предлагает, например, такие темы: «Роль беспилотников (дронов) в различных областях хозяйства», «Экономический потенциал развития современных видов транспорта (Электромобили)», «Экономические перспективы межпланетных полетов Илона Маска»,

«Экономические аспекты развития инфраструктуры современного города(на примере Алматы и Астаны)» и др. актуальные темы.

Методика проведения. Преподаватель дает студентам следующие задания:

- найти информацию в Интернете, собрать фактический материал,
- написать конспект выступления,
- составить тезисный план выступления,
- продумать вербальные и невербальные средства привлечения внимания слушателей,
- прорепетировать перед зеркалом мимику и жесты.

Работая над заданием, студенты 2 курса казахского отделения активизируют следующие способности: производить анализ научного текста по специальности, умение ориентироваться в информации по специальности на различных носителях; умение вести целенаправленный поиск информации, определять важность и полезность информации, строить монологическое высказывание на профессиональную тему.

Предварительно студенты на занятии отрабатывают данную тему «Устная профессиональная научная речь» по материалам рекомендованного в syllabus учебника: Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи [4], а также дополнительной литературы: Сопер П. Основы искусства речи [5]. А также подбирают темы для выступлений, используя рекомендованные преподавателем сайты [6-10].

На занятии студенты записывают слова А.П. Чехова: «В сущности, ведь для интеллигентного человека дурно говорить можно бы считать таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания – обучение красноречию следовало бы считать неизбежным».

Обсуждение указанной цитаты на занятии по дисциплине «Профессионально ориентированный русский язык» на 2 курсе казахского отделения Высшей школы экономики и бизнеса дает возможность студентам самостоятельно подобрать аргументы, подтверждающие приведенные слова крупнейшего русского писателя. В ходе обсуждения студентами обосновывается вывод о том, что овладение навыками ораторского выступления особенно важно публичным людям, к которым относятся политики, преподаватели, адвокаты и другие общественные деятели. Представители экономических специальностей (экономисты, финансисты, менеджеры и др.) также часто выступают с публичной речью на различных площадках.

Преподаватель подчеркивает, что очень важно, когда навыки и умения публичного выступления приобретаются и формируются в юношеские годы. Задает вопрос студентам: почему это особенно важно молодым людям, студентам? Студенты, отвечая на вопрос, делают вывод о том, что знание основ ораторского искусства необходимо каждому, кто участвует в общественной жизни. Студенты подчеркивают необходимость учиться ораторскому искусству еще со студенческой скамьи: каждому студенту приходится делать сообщение, выступать с докладом на студенческой конференции и на различных общественных мероприятиях. Причем, на международных конференциях, наряду с другими языками, чаще всего рабочими языками являются английский и русский язык, поэтому студентам казахского отделения экономического факультета (ВШЭиБ) требуются знания русского научного стиля и навыки устного публичного выступления на русском языке.

Отдельное занятие посвящается этикету научного (делового) выступления, а именно, знакомству с формулами приветствия (например: *Добрый день, разрешите представить Вашему вниманию доклад на тему*) и заключения своего выступления: выражение благодарности слушателям, просьбы задавать вопросы по теме выступления.

Можно использовать в конце выступления, к примеру, следующую формулу: *Спасибо за внимание, надеюсь, мое выступление заинтересовало Вас. Если будут вопросы, я с удовольствием отвечу на них.*

С точки зрения коммуникативного метода, важно соблюдать в диалоге принцип кооперации по Г.П. Грайсу: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, как того требует совместно принятая цель (направление этого диалога)» [6,45]. Кроме того, надо соблюдать морально-этические принципы ведения диалога: быть вежливым, выражая благодарность за вопрос, сожаление, удовольствие. На занятии рассматриваются речевые формулы, необходимые в случаях, когда докладчик не может ответить на вопрос слушателей. Например: *У меня, к сожалению, нет ответа, поскольку рассмотрение этого вопроса не входило в границы моего исследования* и другие подобные формулы.

На следующем после обсуждения занятии студенты выступают с короткими выступлениями (5-7 минут) на актуальную научную тему, соблюдая все рассмотренные требования: наличие конспекта и тезисов сообщения, использование лингвистических средств привлечения внимания слушателей, а также паралингвистических средств, таких как мимика, жесты, внешний вид докладчика [5, 145 - 152].

После выступления преподаватель высказывает замечания и пожелания, подчеркивает, что слушатели должны поддерживать выступившего: высказывать не только замечания, но и одобрение, отмечая положительные стороны выступления сокурсника. Подчеркнем, что с воспитательной целью преподавателю важно создавать и поддерживать благожелательную атмосферу в аудитории. Необходимо направлять обучение студентов в русло будущей профессиональной деятельности. Это означает, прежде всего, идентифицировать себя как члена профессионального сообщества, владеющего необходимыми знаниями по специальности, а также профессиональной речью, этикой поведения профессионала, т.е. уметь вступать в контакт, вызывать интерес в социуме к своей деятельности и т.д.

В результате когнитивного и коммуникативного методов и приемов, действительно, объективируется понятие «Профессионально ориентированный русский язык»: студенты учатся мыслить научными категориями, в частности – экономики, приобретают навыки профессиональной коммуникации на примере общения на актуальные научно-профессиональные темы. Считаем, что важно учить студентов русскому языку с прагматической целью. Целенаправленность при изучении русского языка у студента – это залог успешности освоения неродного языка, преодоления всех трудностей.

Значение данного методического приема заключается в том, что студенты закрепляют свои знания по русскому языку, развивают творческие, интеллектуальные способности, активизируют знания, полученные по русскому языку и по своей специальности, приобретают навыки командной работы, формируют качества личности, необходимые для профессиональной деятельности экономиста. Таким образом, можно сказать, что создается инфраструктура, обеспечивающая условия подготовки кадров для современной экономики.

Создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия; обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи, создание условий для эффективного развития казахстанского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечает требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РК. В качестве приоритетных направлений инновационной

деятельности рассматриваются следующие: создание и распространение структурных и технологических инноваций в высшем образовании; развитие современных механизмов и технологий общего образования; реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики; формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов, модернизация содержания образования развитие инновационных форм реализации образовательных программ формирование информационно-образовательной среды образовательной организации. Часть из перечисленных выше требований, как это было показано в статье, успешно реализуется на занятиях по дисциплинам «Русский язык» и «Профессионально ориентированный русский язык» на основе когнитивного и коммуникативного подходов.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из важных компонентов педагогической деятельности учебного заведения. И это неслучайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно методической деятельностью педагогов. Глобализационные процессы в целом определяют необходимость модернизации системы образования. Образовательные инновации выступают в качестве основного инструмента данных преобразований. предлагает относиться к образовательным инновациям как к творчеству .

Литература

- 1 Гайнуллина Н.И. Эпистолярное наследие Петра Великого в истории русского литературного языка XVIII века: Монография. – Алматы, 1995.- 242 с.
- 2 Ким Г.В. Синтаксис простого предложения. Теория и практика.-Алматы:Конжык, 1995.
- 3 Современный русский язык/под ред. Н.И. Гайнуллиной. - Алматы, 2002.- 243с.
- 4 Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Учебник: Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.- 539 с.
- 5 Сопер П. Основы искусства речи /Пер. с англ.-3-ье изд., испр.- М.: Издательство агентства «Яхтсмен», 1995.- 416с.
- 6 Экономика: казахско-русский словарь <https://sozdik.kz/ru/dictionary/translate/kk/ru/>
- 7 [Экономикалық қорықша-қазақша сөздігі. http://ormanbooks.kz/books/rubric88/2157/](http://ormanbooks.kz/books/rubric88/2157/)
- 8 Словарь финансовых терминов и экономических понятий. <http://fingramota.org/servis/slovar>
- 9 Словарь экономических терминов <https://tochka.com/info/glossary/>
- 10 [Economicus. - образовательно-справочный сайт по экономике economicus.ru/](http://economicus.ru/)

Г.А. Кажигалиева

*Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ВУЗАХ РК: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Основной отличительной чертой «Русского языка» как вузовской общеобразовательной дисциплины является, главным образом, подход к изучению русского языка как к средству овладения избранной специальностью. Содержание обучения русскому языку в этом случае, формы и приемы его подачи, его принципы

являются профессионально маркированными. Дидактический материал состоит из: профессионально ориентированных текстов, профессионально-коммуникативных задач, профессионально значимых речевых ситуаций; заданий на составление примерных словников, представляющих профессиональный тезаурус специалиста; профессионально ориентированных вопросов и заданий, позволяющих проводить проверку исходного, промежуточного и достигнутого уровней профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Важно также отметить то, что указанная отрасль лингвометодики в Казахстане к настоящему времени имеет серьезные традиции. Ее основы были заложены методикой концентрического обучения Даригула Турсунова, коммуникативными идеями Сайкиева Х.М., Мейрамова Г.А.; в дальнейшем это направление нашло свое продолжение и успешное развитие в научных работах и преподавательской деятельности Гуревич Г.Ф., Бекмухамедовой Х.А., Нуртазиной Р.Б., Барлыбаевой К.Х., Губашевой К.Ш., Кдырбаевой Р.А., Абузярова Р.А., Шмановой Н.Н., Кондубаевой М.Р., Брулевой Ф.Г., Ахмедьярова К.К. и многих-многих других. Труды и лингвометодические идеи названных персоналий – это золотой фонд, который следует хранить и учитывать при введении новаций в современный лингвообразовательный процесс.

Вместе с тем сфера преподавания русского языка как неродного в школе и вузе сегодня переживает период интенсивного развития, принесения в нее новых креативных идей, впрочем, как и любая другая отрасль языкового образования.

Изменения в общественно-политической жизни, обретение государственной независимости актуализировали проблему дифференциации универсального и самобытного в указанной сфере лингвообразования. Как показывает проведенный нами анализ научной литературы, наблюдения, практика преподавания к универсальным позициям данной отрасли следует отнести: профессионально-ориентированный характер обучения, по содержанию - преподавание основ русской научной речи, формирование коммуникативной компетенции обучающихся как основную цель обучения русскому языку в данной сфере и тесно связанный с этой категорией принцип лексико-грамматической подачи дидактического материала, наконец, уровневый-дифференцированный подход к обучению. К специфическим показателям сферы «Русский язык в неязыковом/гуманитарном вузе», на наш взгляд, могут быть отнесены: 1) обучение русскому языку Казахстана как одному из вариантов русского языка; 2) отталкивание от казахстанских образовательно-нормативных документов, в том числе учебных типовых и образовательных программ; 3) координация в преподавании русского, казахского и иностранного языков в неязыковом вузе с учетом идей трехязычия, функционирующего сегодня в образовательной сфере Казахстана; 4) учет в образовательном процессе особенностей родного казахского языка и родной казахской культуры обучающихся.

Ярким примером намечающихся тенденций развития, перспектив в сфере преподавания русского языка как общеобразовательной дисциплины в вузе может служить последняя типовая учебная программа, предназначенная «для развития языковой личности обучающегося, способного осуществлять когнитивную и коммуникативную деятельность на русском языке в сферах межличностного, социального, профессионального, межкультурного общения в контексте реализации государственных программ трехязычия и духовной модернизации национального сознания» [1].

Данная программа выраженно направлена на практическое использование ресурсов всех уровней языковой системы, на их умелое применение в конкретной коммуникативной ситуации.

Помимо этого, можно заметить некоторую синхронизацию, особенно между предметами «Казахский язык» и «Русский язык» в структуре и содержании, что

свидетельствует, на наш взгляд, о том, что авторы программы, в соответствии с требованиями времени, усилили ориентир на интеграцию знаний по общеобразовательным дисциплинам лингвистического цикла, призванный способствовать решению задач би- и полилингвальной подготовки обучающихся. То есть новая программа, безусловно, учитывает главные приоритеты высшего профессионального образования – усиление его практической направленности при сохранении фундаментальности, а также актуализацию полиязычия. В настоящее время чрезвычайно возросла роль информации на всех уровнях и во всех сферах общественного развития, и соответственно для специалиста уже недостаточно знаний на родном языке, необходимо быть полиязычным, двуязычным, чтобы находиться в курсе развития своей области в мировой практике, то есть знание других языков для будущего специалиста – это один из путей повышения конкурентоспособности на современном рынке труда.

Полиязычный фактор, на наш взгляд, ориентирует языковое образование на соразвитие коммуникативной компетенции на всех соизучаемых языках, координацию занятий по общеобразовательным языковым дисциплинам в процессе обучения определенной единице, соотносимой, к примеру, в двух предметах. Такая координация может быть основана на выявлении сходного и различающегося учебного материала, включающего в себя теоретические сведения и формируемые умения.

Кроме того при координации занятий по общеобразовательным языковым дисциплинам возможно использование одинаковых видов заданий, что позволит систематизировать знания учащихся об определенной единице в обоих / трех соотносимых языках, и уже больше внимания уделить специфическим особенностям русского / казахского / английского языка. Такая координация, на наш взгляд, будет способствовать интенсификации учебного процесса. Вместе с тем формирование специфических навыков, умений, в основе которых лежат теоретические сведения, связанные со спецификой конкретного языка, с нашей точки зрения, должно происходить на каждом предмете отдельно.

То есть новая программа по общеобразовательным языковым дисциплинам, в том числе русскому языку, нацеливает преподавателей вуза на создание лингвометодической системы, основанной на координации соотносимого в двух/трех предметах учебного материала на уровне содержания, а также на уровне методической организации занятий. В основе координации на уровне содержания, как мы отметили уже выше, лежит выявление универсального и специфического в теоретических сведениях и формируемых умениях. При этом концептуальной лингвистической основой скоординированного обучения должно стать сопоставительное описание фактов и явлений двух/трех языков. Методическая координация же занятий по указанным общеобразовательным языковым дисциплинам актуализирует выявление, а затем и использование инвариантных приемов, необходимых для переноса универсальных навыков и умений, сформированных при изучении, к примеру, родного казахского языка, на обучение русскому/английскому языку и создания скоординированной системы заданий, реализующей эти приемы.

Другой отличительной особенностью последней типовой программы по общеобразовательному курсу «Русский язык» стала выраженная реализация дифференцированного подхода к обучающимся – важная в целом отличительная черта современного образовательного поля. Что следует предпринять при приоритетности уровнево-дифференцированного подхода (выделяются уровни: А1 – А2, В1 – В2, С1)? В этом случае, с нашей точки зрения, актуализируется психолого-педагогическая составляющая лингвометодики: следует системно учитывать индивидуальные особенности обучающегося: особенности восприятия им учебного материала, речемыслительные способности, характер его памяти (зрительная или слуховая), темп

формирования умений и навыков. То есть следует обратить внимание на чрезвычайную специфичность употребления понятий *личность, индивидуум, субъект, объект* применительно к характеристике обучаемого. Так личностные качества характеризуют отношение обучающегося к учебе, к предмету, а также его умение работать индивидуально и в коллективе. Безусловно, приоритетность уровнево-дифференцированного подхода востребует системное использование так называемых активных методов обучения, приемов критического мышления, активной речемыслительной деятельности, вызовет к жизни новые методы обучения русскому языку с нетрадиционным содержанием.

Таким образом, актуализация новой типовой программой по русскому языку (общеобразовательный цикл) уровнево-дифференцированного подхода позволяет, на наш взгляд, строить преподавание по данному предмету на следующих принципах обучения русскому языку: а) природосообразность обучения; б) обеспечение для каждого студента собственной траектории обучения; в) деятельностный подход к преподаванию; г) отбор инновационных методов и приемов, влияющих на активность обучаемых; д) создание субъектной позиции обучающихся в усвоении языка; е) продуктивное обучение.

Помимо этого новая типовая программа, написанная «в контексте реализации государственной программы духовной модернизации национального сознания», позволяет учитывать социокультурные возможности предмета, включает обучающихся в диалог культур. То есть студенты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога в том случае, если изучаемый язык позволяет определить характерные черты культуры его носителей, усвоить тип поведения, адекватное восприятие представителями данного национально-культурного сообщества.

Кроме задач, вызванных к жизни новой типовой программой, в сфере русского языка как неродного в вузе необходимо также реагировать и на другие вызовы времени и решать возникающие в связи с этим вопросы.

В целях решения проблем довузовского характера, повышения языковой и коммуникативной компетентности будущих выпускников КазНПУ им. Абая (и не только!) мы считаем необходимо тесно взаимодействовать со средней школой: нужен широкий диалог школьных учителей и преподавателей вузов, новые площадки для совместных обсуждений накопившихся проблем и поиска выхода из создавшихся проблемных ситуаций.

Дискретное восприятие информации и клиповое мышление большинства современных обучающихся, их чрезмерное увлечение гаджетами и социальными сетями в Интернете мешает им читать и без особого труда, полноценно воспринимать традиционный, линейно разворачивающийся, книжный текст большого объема. Поэтому считаем, чтобы изжить привычку поверхностного, отрывочного чтения необходимо, наряду с образцовыми художественными, научными текстами, на занятиях анализировать современные публицистические тексты. Конечно, в предложении использовать последние на занятиях нет ничего нового. Вместе с тем речь идет об отдельной категории публицистических текстов. Но хотелось бы их представление предварить следующим: СМИ, средоточие публицистики, призванные формировать не только общественное мнение, но и языковую культуру, однако, к сожалению, как отмечает Булавина С.М. [2, 105], сегодня они уже не решают культурно-речевые проблемы, напротив, они часто расшатывают нормы на всех уровнях языковой системы, допуская появление стилистических, лексико-семантических, грамматических ошибок в своих публицистических материалах. Поэтому нами предлагается анализировать подобные публицистические тексты с целью нахождения и анализа допущенных различных типов ошибок, составления картотеки примеров языковых нарушений, найденных студентами в

журналистских текстах. В ходе такой работы у обучающихся формируется языковая рефлексия, а также искореняется практика поверхностного чтения.

Безусловно, сегодня необходимо регулярно придерживаться цифровизации учебного процесса: это и использование презентаций, различных мультимедиа-средств, мобильных орфоэпических словарей, онлайн-словарей, а также проведение интерактивных занятий и т.д. При этом мультимедиа-средства и другие достижения технологического общества следует использовать, главным образом, на наш взгляд, для того, чтобы развивать интерес обучающихся к предмету, увеличивать уровень их самостоятельности в достижении учебных целей, развивать их функциональную грамотность в использовании учебного материала. Оптимальными в этом отношении, могут стать, с нашей точки зрения, также дискуссии, чтение с остановками и вопросы Блума, нетрадиционные занятия, которые своей новизной, необычностью подачи (диалог на основе проблемной ситуации, деловая игра, путешествие, заседание, конкурс и т.д.), обычно активизируют внимание, мышление обучающегося.

И последнее замечание относительно использования инновационных технологий обучения в преподавании общеобразовательного курса русского языка в вузе. В образовательной среде в последнее время стало популярным утверждение о том, что «только наивный или заблуждающийся человек может полагать, что инновационная педагогика является универсальной заменой традиционных методов обучения». Солидаризируясь с данным утверждением, придерживаемся мнения о том, что только оптимальная интеграция традиционных и инновационных методов обучения позволит успешно решать задачи обучения общеобразовательной дисциплине «Русский язык» в современном вузе, они должны быть в постоянной взаимосвязи и дополнять друг друга. И это должна быть такая взаимосвязь и интеграция, при которых, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Таким образом, новая типовая программа по русскому языку как общеобразовательной дисциплине, в целом реалии сегодняшнего дня ставят новые задачи развития в данной сфере языкового обучения, направленные на формирование коммуникативной компетенции, чрезвычайно важной не только для будущих учителей-предметников, но и для специалистов в любой профессиональной области.

Литература

1. Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования

// Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования: Сборник. – Астана, 2018. – С. 133 – 197.

2. Булавина С.М. Современные коммуникативные технологии при преподавании русского языка как государственного в вузе // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. - 2007. - № 5. - С. 104–107.

Э.Т. Какильбаева

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ О. СУЛЕЙМЕНОВА В 7 КЛАССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Первостепенной задачей современной казахстанской школы является обеспечение учащихся качественно новыми знаниями о мире и его составляющих компонентах. Для успешной реализации необходимо совершенствовать учебный процесс, искать формы и методы работы, вызывающие у школьников потребность в учении, в знаниях, любовь к литературе и стремление к самовыражению. Новизна,

масштабность и сложность выдвинутых современностью задач ставят перед школой новые требования: изменения стиля работы, создание атмосферы подлинного творчества, принципиальности и взыскательности.

В концепции общеобразовательной средней школы Республики Казахстан отмечается: «Цель и содержание образования, формы и методы обучения и учебные пособия как системообразующие элементы должны коренным образом обновиться на основе единства национальных, мировых, духовных, культурных ценностей в соответствии с современным уровнем, развитием науки и технического прогресса. Это в свою очередь требует создания оригинальных учебников и других учебно-методических, дидактических пособий на более качественном уровне» [1, 6].

Огромную роль в этом процессе играют гуманитарные дисциплины, в первую очередь, литература, которая помогает формировать учащегося как личность, оказывает влияние на его духовный мир. Конечно же, малое количество часов по русской литературе, выделяемое по обновленной программе, диктует необходимость творческого подхода к отбору материала, четкое планирование, экономное использование времени, отведенное на изучение темы. Мы думаем, что новая программа поможет формированию у юных читателей потребности в самостоятельном и системном осмыслении всего лучшего, что создало человечество в области литературы. Положительно то, что в программе более четко определены требования к развитию логики, речи, умению составлять рефераты, тезисы, писать эссе, письменно анализировать отдельные произведения.

Особый интерес вызывает и у учителей, и у учеников программа, подготовленная учителями Назарбаев интеллектуальные школы: с нашей точки зрения, она составлена с учетом изменений, которые произошли в общественной и политической жизни страны. При составлении программы авторами учтены изменения, которые произошли в литературе Казахстана (возвращение многих забытых имен и произведений, изменения в мировоззрении читателя). Ее основная цель – научить ученика самому добывать знания с учетом его интересов и склонностей.

Мы считаем, что данная программа создаст на уроках литературы атмосферу сопричастности художественному миру поэтов, с происходящими событиями, обратит внимание учащихся к истории, поможет найти опору в выработанных народом ценностях, которые сохраняют свое значение и сегодня. Следует отметить также, что данная программа отличается своей мобильностью, широтой охвата литературных произведений, ранее не изучавшихся в школе.

Учебник по русской литературе для 7 класса создан коллективом учителей Назарбаев интеллектуальных школ из разных городов Казахстана: К.Б. Уразаевой, И.И. Солдатовой, М.Л. Янко, М.Д. Жампеисовым [5]. Он составлен на основе учебной программы, разработанной в 2015 году АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Национальной Академией образования имени И.Алтынсарина, учеными высших учебных заведений и учителями общеобразовательных школ.

Анализ содержания учебника 7 класса позволил нам прийти к следующим выводам:

- учебная книга наряду с традиционными для этого класса произведениями русской классики включает ранее не изучавшиеся рассказы современных писателей, баллады и другие лирические жанры поэтов XIX-XX вв., пьесу Д.И. Фонвизина, произведения казахских и зарубежных поэтов и писателей. Большое внимание уделяется диалогу литературы и искусств (живописи, музыки и т.д.); много места отведено текстам для самостоятельного чтения. Вопросы и задания дифференцированы в зависимости от степени трудности, в наиболее сложных случаях даются советы по их

выполнению; включены творческие задания, предполагающие разработку исследовательских индивидуальных и групповых проектов. Вступительные и обобщающие статьи написаны в достаточно популярной форме и иллюстрированы яркими примерами. В учебнике использован «знаниевый подход» к освоению учащимися литературы.

То есть на уроках литературы осуществляется последовательное накопление знаний об эпохе, авторе и конкретном художественном тексте. Поэтому можно считать, что учебник помогает учителю учить, а ученику учиться. Также нужно отметить, что авторами тщательно продумана структура учебника: во Введении обозначены цели и задачи, определен основной принцип объединения информации (проблемно-тематический), определивший содержание разделов (*Притчи и легенды в литературе; Человек и природа; Сатира и юмор; Мораль, этика, ценности*); описаны возможности и содержание новых форм проведения уроков и новых видов творческих заданий, развивающих аналитические и коммуникативные способности учащегося.

Каждый раздел также имеет вводную часть, где дана в обобщенной форме информация о содержании каждого урока, четко определены цели обучения на каждом уроке; строго продумана система уроков, подчиненных целям и задачам раздела. Каждый раздел учебника завершается главой, где в кратком виде подведены итоги освоения пройденного материала («Что вы узнали?», «Чему вы научились?»). Рубрика «Стремись выше» предполагает выполнение творческих заданий, позволяющих учащемуся применить полученные знания на практике. К примеру: *Подготовьте юмористическое шоу для учеников начальных классов вашей школы, чтобы объяснить различия между сатирой и юмором. Включите в программу шоу: устную презентацию; информационные буклеты; рисунки и иллюстрации; блок-схему (например, диаграмму Венна); видео; выразительное чтение произведений; инсценировку; конкурс острологов (Раздел «Сатира и юмор»).*

Новым по сравнению с традиционными учебниками является уделение внимания содержанию регионального компонента. Так, в разделе «Природа и человек», где ученики изучают произведения о природе и взаимосвязь между человеком и природы, наряду со стихами А. Фета, С. Есенина и других русских поэтов анализируется лирика Олжаса Сулейменова.

Цель при изучении сулейменовского стихотворения «Волчата» в 7 классе состоит в том, что произведение поможет ученикам отличать добро от зла, распознать связь между членами природы и беречь окружающую среду, считать всех живых существ природы своими братьями и оказывать им помощь. Учителю необходимо выработать у учеников навыки и умения давать оценку изучаемому произведению, объяснить собственное отношение к героям и событиям в форме устных и письменных высказываний, то есть научить детей анализировать поэтический текст и функции изобразительных средств и приемов, раскрывающих тему произведения.

Урок, посвященный анализу стихотворения «Волчата», способствует выработке необыкновенно сильного эмоционального отклика у учащихся, ответственности за все происходящее. Кроме того, как показывает многолетняя практика, это произведение является мощным стимулом для создания необыкновенно интересных творческих работ учащихся: эссе, отзывов и даже своих стихов на схожую тему.

Учитель в процессе работы с учениками в классе может использовать следующие приемы: в начале урока – стратегию «Карусель» с привлечением аудиовизуальных материалов, в частности, видеоролика о жизни и творчестве Олжаса Сулейменова, отрывков из фильмов о поэте с обязательной демонстрацией чтения самим поэтом стихов.

При переходе к основной теме урока для того, чтобы добиться хорошего результата в усвоении содержания текста, большую помощь учителю окажет стратегия по составлению на интерактивной доске ассоциативной карты и применение стратегий критического мышления.

Чтобы учащиеся определили тему и идею произведения и выразили своё мнение о поступках героев, учитель может предложить посмотреть видео, где автор Олжас Сулейменов читает стихотворение «Волчата» [6], и заполнить таблицы в тетради ЗХУ. Эти приемы позволяют перейти к стратегии «Направленное чтение»: бразды правления в этой части урока отданы ученикам, которые, разбившись на малые группы, читают текст, комментируют каждый отрывок, отвечают на заранее составленные учителем вопросы и выделяют основную мысль. Цель этой стратегии – понять, какую роль играет волчатник в стихотворении, кто виноват в смерти волчицы и как относится автор к волчатам?

Учитель должен помочь ученикам найти в тексте кульминацию сюжета, то есть выразить словами поэта главную мысль. Это возможно сделать при помощи приема «Синквейн», который, по нашему мнению, наиболее подходит для реализации поставленных задач в стадии рефлексии, потому что позволяет узнать о полученных знаниях каждого ученика.

Интерпретация текста каждым из учеников: воспроизведение на флипчартах в виде схемы или рисунков сюжета, композиции и героев стихотворения – составляет суть следующей технологии. Это задание можно выполнить после просмотра видеоклипа «Волчата» на слова О. Сулейменова и прослушивания музыки Nicco 77t на канале «Youtube», предварительно обсудив, какое впечатление производит видео и как музыка и видеоряд помогают понять главную мысль сулейменовского сюжета о волчатах. Нужно обратить внимание учеников на то, какие изменения внес автор клипа в свою композицию и с какой целью он это сделал, и подчеркнуть оптимистичную трактовку стихотворения О. Сулейменова.

Последний этап работы с текстом предполагает творческое письмо: отзыв о сулейменовском сюжете, рецензию видеоролика или свой вариант финала стихотворения. На этом этапе урока требуется умение учителя объяснить каждому ученику суть творческого задания: выразить свое личное отношение к сулейменовскому призыву «Не убий», «Не губи...», «Оставайся человеком...».

В интегрированную программу по русской литературе в 7 классе НИШ, нацеленную на развитие навыков понимания, анализа, интерпретации и сравнения художественных текстов, включены стихи казахских поэтов С. Сейфуллина, М. Алимбаева и О. Сулейменова. Семиклассники в процессе анализа стихотворения О. Сулейменова «Карагач» приходят к выводу, что именно это дерево в интерпретации О. Сулейменова можно считать символом Казахстана. Одно из заданий, используемых учителем на уроке, дает возможность учащимся не только пересказать сюжет, но и выразить свое отношение и чувства: «На основе стихотворения напишите прозаический текст, сохранив основную мысль». Варианты интерпретации сюжета, к примеру такой: «...Этот карагач напоминает мне человека, который всем сердцем привязан к своему родному краю. Человека, который ни за что не покинет его, будет любить и защищать, как этот карагач, который стоит на страже своей малой родины. Он как бы защищает низину, в которой течет своя размеренная мирная жизнь.

Как он попал сюда? Как смог выжить? Как должен быть благодарен ему человек, для которого теперь он служит ориентиром не только в пространстве, но и в жизни?» - отражают глубокое понимание учеником основной сулейменовской идеи.

Цели обучения на этом уроке направлены на развитие творческих способностей каждого учащегося, поэтому задания носят творческий характер, предполагают устный или письменный ответ:

- Каким образом О. Сулейменов создает образ карагача в стихотворении?

- Как удалось автору создать привлекательный образ дерева в стихотворении «Карагач»?

- Определите, какая формулировка наиболее точно раскрывает идею стихотворения? Объясните, почему вы так считаете. В своих комментариях используйте ссылки на текст:

1 Любой из нас может помочь миру, в котором мы живем;

2 Если ты будешь силен и вынослив, как карагач, сможешь принести пользу своей стране, своему родному краю;

3 Есть что-то общее в образе человека, созданном О. Сулейменовым в стихотворениях «Волчата» и «Карагач»?

Думается, что также интересно и поучительно задание, предполагающее сравнение сулейменовских стихов с произведениями других видов искусства. Учитель может предложить учащимся найти иллюстрацию или самим создать фотоснимки с изображением карагача, которое должно отражать тему и идею текста. Этот вид работы может вызвать у детей желание сделать добро своими руками (к примеру, посадить дерево, защитить братьев меньших).

Как видим, инновационные технологии, в том числе аудиовизуальные, такие, как мозговой штурм, метод кейсов, метод проектов, дебаты, диспут, коллаж, игры в виде тренингов, создание постера и т.д. позволяют реализовать возможности учеников, помогут им самим узнать собственный талант и творческую способность, дарование, а учителю – способность усвоения учеником лирики Олжаса Судейменова. То есть интегрированная образовательная программа по русской литературе, разработанная учителями Назарбаев интеллектуальные школы, и составленный на ее основе учебник по русской литературе отвечает целям и задачам современной казахстанской школы. Осуществленный на уроках литературы анализ лирики Олжаса Сулейменова позволяет каждому ученику увидеть то, что в нашей быстро изменяющейся жизни уходит на второй план, определить свое место в мире природы и людей.

Литература

1. Государственная программа развития образования на 2011–2020 годы // <http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011-2020-gody>

2. Абишева С., Поляк З., Асылбекова М., Чаплышкина Т., Сафронова Л. Русская литература. Учебник – Алматы: Жазушы, 2015. – 428 с.

3. Бадиков В., Сафронова Л. и др. Русская литература. Учебник – Алматы: Жазушы, 2015. – 490 с.

4. Савельева В.В., Лукпанова Г.Г., Ярмухамедова А.Б. Русская литература / Учебник для 7 класса общеобразовательной школы – Алматы: Атамұра, 2017. – 369 с.

5. Русская литература: учебник для 7 кл. общеобразоват. школы / К.Б. Уразаева, М.Д. Жампеисов, И.И. Солдатова, М.Л. Янко – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. – 176 с.

6. Олжас Сулейменов читает стихотворение «Волчата» // <https://www.youtube.com/watch?v=w>

*А.Н.Карташёва
С.К.Кенжегалиева
Атырауский государственный университет
имени Досмухамедова (Казахстан)*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Дуальное обучение предполагает, что вузы могут и должны стать специальными партнерами государства в деле подготовки компетентных специалистов, способных адаптироваться к запросам окружающего мира.

Подготовка молодого поколения в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого глобального пространства немислима без повышения уровня языковой базы будущих специалистов.

Распространение многоязычия обусловлено не только ощутимыми преобразованиями в экономике, политике, культуре, но и изменениями в области обучения, интеграционных и миграционных процессов в образовании.

Обучение русскому языку студентов национальных групп становится в настоящее время важнейшей частью профессиональной и межкультурной социализации студентов.

Развитие современных технологий, дающих возможность использовать средства иностранного языка для получения знаний по предмету, расширение мобильности требуют новых подходов к обучению, интеграции различных наук, исследующих способности личности к самообразованию и самовоспитанию.

В набор компетенций специалистов нового поколения входят не только профессиональные знания, но и постоянное развитие его как личности, как представителя определенной национальной общности, работающего не только для личного обогащения, но и для процветания всего общества, испытывающего гордость за свою страну.

Противники внедрения полиязычного образования опасаются того, что молодое поколение, с детства изучающее сразу несколько языков, перестанут ценить значимость в жизни каждого человека родного языка, культуры, традиций, превратятся в «манкуртов» и этнических «зомби».

И чтобы этого не произошло, учащиеся должны понимать, что они изучают чужой язык не только как способ познания мира, как инструмент получения профессиональных знаний и внедрения в иную цивилизацию, но и как средство трансляции миру своей самобытной культуры, информации о своей земле.

Учащиеся овладевают не просто языковыми и речевыми средствами, а функциями, которые эти средства выполняют, в число которых входит и установление новых культурных контактов между людьми различного этнического происхождения и осознание себя как языкового посредника в разных ситуациях межкультурного общения.

Акмеологические исследования в области кросскультурного обучения языкам показывают, что изучение иностранных языков может стать фактором не только приобщения к иноязычной культуре, но и важнейшим средством патриотического воспитания.

Патриотический компонент этнокультуры является ценностно-смысловой сущностью формирования личности любой национальности.

Полиязычная специализация личности способствует эффективному развитию и становлению молодого человека во всей совокупности его лучших качеств, поскольку он может использовать изучаемый язык не только в профессиональных целях, но и как способ передачи своих знаний о богатом историческом прошлом и настоящем своего народа представителям иной культуры.

Важно продумать ситуацию, в которой может происходить презентация речевых средств, выражающих ту или иную интенцию. Именно учебный кейс в этих условиях становится единицей обучения, моделирующей реальное общение, реализующей ценностные установки участников общения, их коммуникативные намерения и коммуникативные ожидания.

По мнению Н.И. Голоядовой и Л.Б. Носковой, «преподаватель должен как бы «выстраивать» для каждого обучающегося траекторию его личностного и учебного роста, то есть акмеологическую составляющую его индивидуального развития» [1, 118].

Интегрируя знания, полученные на родном языке с умениями и навыками общения на иностранном языке, обучающиеся получают возможность приблизиться к реальным условиям, в которых им предстоит продемонстрировать умение решать различные коммуникативные задачи по использованию иностранного языка для определенных целей.

Достижению воспитательных целей при преподавании русского языка способствует содержание текстового материала и выбор форм работы на занятиях.

В недавней статье Президента нашего государства Н.А. Назарбаева «Семь граней Великой степи» во второй, третьей, четвертой главах обращается внимание на генезис тюркского мира, на важность создания парка-энциклопедии «Великие имена Великой степи» и музеев древнего искусства и технологий Великой степи [2].

Атырауская область является одним из регионов Казахстана, в котором исторически сосредоточились различные этносы. И если представители народов, проживающих здесь издавна, хорошо знакомы с историей, географией, традициями местного населения, то для приезжающих с начала девяностых годов прошлого столетия иностранных специалистов наша земля - terra incognita, поэтому преподаватели иностранных языков обращают большое внимание на моделирование учебных текстов, в первую очередь отражающих особенности местного исторического колорита, и обеспечение этих текстов заданиями, способствующими оптимальному усвоению содержащихся в них информации, лексического и грамматического материала.

Уникальным памятником Казахстана, колыбелью Казахской Орды, великим наследием казахского народа является расположенный недалеко от города Атырау исторический комплекс Сарайшык, который вызывает живой интерес у всех людей, приезжающих в наши края. Поэтому очень важно, чтобы не только студенты-историки, но и учащиеся всех факультетов могли рассказать об этом древнем достоянии казахского народа нашим гостям на доступном им языке.

С этой целью на занятиях по русскому языку проводится работа с текстом «Великое наследие казахского народа», повествующем об историческом комплексе Сарайшык.

Перед знакомством с текстом и после его чтения выполняются предтекстовые и послетекстовые задания.

Задание 1. Прочитайте слова и словосочетания, нужные для полного понимания текста. Значение незнакомых слов определите по словарю.

– Нашествие, транзитный, стратегический, стык, медресе, паром, ханская ставка, мемориал, уникальный.

Задание 2. Укажите способы образования следующих слов.

– Водопровод, поохотиться, безопасность, городок, исторический, куполовидный, побережье, глубоководный.

Задание 3. Что вы знаете об Ибн Баттуте?

Задание 4. Прочитайте текст. Выпишите из текста ключевые слова. Сформулируйте основную мысль текста.

Великое наследие казахского народа

Дату возникновения Сарайшыка историки относят к XIII веку, то есть связывают с периодом нашествия Чингиз-хана и хана Батые. Название Сарайшык означает небольшой дворец, так как городок в XIII веке был небольшим торговым центром. Но позже он стал центром Ногайской Орды и значительно расширился. Прекрасным было его месторасположение. Это транзитная точка на торговом пути из Европы в Азию, в частности, в Китай, Индию, Иран через Поволжье и Хорезм по реке Жайык.

Вот что писал о Сарайшыке первый ученый-географ, великий путешественник Ибн Батута: «Преодолев десятидневный путь на гужевом транспорте от Сарайчика, мы добрались до города Сарай Джук. Находился этот красивый цветущий город на побережье широкой, глубоководной с сильным течением реки под названием Улысу (в переводе – «Великая вода»). Я объездил весь мир. Оказывается, Сарайшык самый крупный город, после Багдада. В нем расположена ханская ставка, блистают своей красотой четыре мечети и множество гостиниц. Но меня удивило не это, а система водопроводов. В Сарайшыке вода сама приходит в каждый дом. Увидев это, я был несказанно удивлен».

Судя по археологическим находкам, сосудам с надписями, Сарайшык был городом с развитой культурой. Построенный на узлом в стратегическом отношении участке стыка Европы и Азии, он обеспечивал безопасность караванов, следовавших из Европы в Азию.

В Сарайшыке строились дворцы, бани, мечети, медресе. В городе действовали уникальный водопровод и канализация из керамических труб. Несколько труб сохранились до наших дней. На них можно посмотреть в областном историческом музее и музее комплекса «Хан Ордасы Сарайшык».

Со временем стратегическое расположение, связывавшее Восток с Западом, сделало город крупным центром торговли. В некоторых источниках сообщается даже о пароме по реке Жайык. Окрестности города были местом отдыха, сюда приезжали поохотиться и порыбачить знатные люди со всей Орды.

После нападения войск Тамерлана город был восстановлен в 30-40 годах XV века и со второй половины XV века стал политическим центром Ногайской Орды. Здесь располагалась ханская ставка.

Считается, что в Сарайшыке похоронены семь казахских ханов. В их честь возведен куполовидный мемориал с указанием имен всех семи ханов с датами их жизни и правления. Богатое укрепление привлекало внимание многих ханов и завоевателей. Город неоднократно грабили, сжигали и вновь восстанавливали.

Примерно в 1580 году Сарайшык был разрушен казаками, орудовавшими на берегах Волги, и больше уже не восстанавливался.

Задание 4. Составьте пять вопросов по содержанию текста и запишите ответы на них.

Задание 5. Составьте тезисный план текста.

Задание 6. К какому стилю относится данный текст?

Задание 7. Определите тему и микротемы текста.

Задание 8. Выявите способ изложения материала в тексте.

Задание 9. Назовите средства связи предложений в тексте.

Задание 10. Подготовьте пересказ текста.

Задание 11. Напишите эссе «Великие сыны Атырауской земли».

Во внеаудиторное время организуется экскурсия в музейный комплекс «Хан Ордасы Сарайшык», после которой студенты пишут эссе.

Таким образом, работа над текстами подобного рода позволяет расширить элементы коммуникативных ситуаций и усложнить смысловые задачи при изучении неродного языка.

Студентам предоставляется возможность оценить функциональную значимость иностранного языка, повышая при этом самооценку как представителя определенной этнокультуры.

Межкультурная акмеология позволяет создать учебный инструментарий для воспитания поликультурной личности на базе осознания своей национальной идентичности.

Литература

1. Голоядова Н.И, Носкова Л.Б. Развитие креативных способностей обучающихся как способ реализации акмеологического подхода в

образовании // Акмеология профессионального образования. Материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011. – С. 118-121.

2. Назарбаев Н.А. Семь граней Великой степи // Казахстанская правда, 21 ноября 2018 года.

С.О. Муминов

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

АНАЛИЗ ПОВЕСТИ А.П. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Повесть А.П.Платонова «Котлован» представляет собой онтологическое произведение [1, 180 – 184], довольно-таки сложное для восприятия и понимания учащимися, что определяет тщательный выбор направления его анализа в школе. Эстетическая природа этого произведения усложняет процесс понимания учащимися его поэтики и проблематики.

Так, художественной антропологии повести свойственны минимализм, схематичность и гротеск. В этом отношении «Котлован» отличается от русской классической литературы, рисовавшей полнокровных и жизнеспособных героев, наделенных разнообразными антропоморфными и антропологическими качествами и свойствами. Отмеченное выше своеобразие антропологии, воссозданной в «Котловане», может быть осознано учащимися в сопоставлении поэтики повести с приемами изображения человека в русской литературе XIX в.

В повести представлены пародия, гротеск, комическое, которые, как известно, способствуют концентрации художественного материала, синтезу, обобщению и схематизации содержания. С помощью пародии, гротеска и комического Платонов воссоздал синтетический художественный мир.

Эта особенность платоновского стиля представляет собой серьезную методическую проблему, так как затрудняет восприятие повести «Котлован» учащимися. Учащиеся гораздо легче воспринимают и понимают произведения, в которых доминирует аналитический формат повествования. Авторские комментарии, подробный психологический анализ, развернутые портреты, биографическая история ключевых персонажей – эти аналитические приемы, ставшие привычными для учащихся в ходе изучения классической литературы, практически не используются в повести «Котлован».

Учителю предстоит немало потрудиться, чтобы помочь учащимся понять образы персонажей, воссозданных на основе необычной антропологической поэтики. У

Платонова по сравнению с русской реалистической литературой сокращена наглядность персонажной сферы.

К.А. Баршт констатирует, что персонаж Платонова «ничем не отличается на телесном уровне от других явлений вещественно-существенного мира: подобно минералам, он строит свое тело из веществ природы, подобно растениям, он растет, подобно животным, питается и размножается. Человеческое тело в рамках этой системы можно описать как бытие одновременно минеральное, растительное и животное» [2, 61]. Учителю необходимо восполнить этот недостаток наглядности в процессе разбора повести «Котлован».

Платонов построил в своих произведениях плотный овеществлённый художественный мир, фрагменты которого щедро наделены многоликим олицетворённым онтологическим смыслом [3]. Эта поэтика практически не знакома учащимся, так как они изучают в основном реалистические произведения, где подобной онтологизации практически не встречается. Поэтому учителю надо акцентировать внимание учащихся на отмеченной особенности поэтики Платонова. Следует разъяснить учащимся особенности онтологии повести «Котлован», проанализировать своеобразные приемы изображения природы и бытия.

Другую методическую проблему может представлять своеобразный стиль Платонова – его знаменитое сказовое косноязычие. Платонов показывает глазами персонажей мир, природу и общество. Отсюда как следствие эстетически значимое косноязычие, имитирующее речь народных масс. Пародия на советский новый язык (новояз) – главная стилевая черта повести. Анализ своеобразного стиля повести поможет учащимся понять творчество Платонова, поэтику повести.

Таким образом, учащиеся в процессе разбора повести «Котлован» сталкиваются с новой и в целом незнакомой для них поэтикой. Задача учителя заключается в том, чтобы сделать понятной ученикам повесть.

Как известно, в ходе анализа произведения решающую роль играют теоретические понятия. Для анализа повести предлагаем определить опорный теоретический материал, включающий тезисы и формулировки теоретико-литературных понятий. Теоретико-литературные понятия следует сгруппировать в отдельный блок, чтобы учащиеся получили исходные знания, на основе которых будет впоследствии осуществляться анализ.

Предваряя непосредственный анализ повести, учитель предлагает вниманию учащихся теоретический блок №1, включающий следующие ключевые теоретические понятия: художественная антропология; антропоморфный (человекоподобный) литературный персонаж; художественная онтология; хронотоп; авторские мировоззренческие эмоции; комическое; онейрическое пространство. При разборе текста повести «Котлован» указанные термины вводятся в активный аналитический оборот. Теоретический блок №1 может иметь примерно такой вид.

Теоретический блок №1

(формулировки ключевых теоретико-литературных понятий)

1. Художественная антропология – это изображенный в литературном произведении человек. Художественная антропология принимает в литературном произведении форму персонажа.

2. Антропоморфный (человекоподобный) литературный персонаж – это полнокровный персонаж, наделенный разнообразными (как внешними, так и внутренними) характеристиками и свойствами. Этот тип литературного персонажа – типичная примета художественного мира реалистической прозы XIX века.

3. Художественная онтология – это изображенный в литературном произведении внешний мир. Формы художественной онтологии в литературном произведении – образы природы, пространства, времени, истории и др.

4. Хронотоп (с греч. χρόνος – время, τόπος – место) – время и пространство, воссозданные в литературном произведении. Термин принадлежит М.М.Бахтину.

5. Милленаризм – мечта о небесном граде на земле (миллениуме), о вечном царстве справедливости.

6. Авторские мировоззренческие эмоции – это эмоции, выраженные автором в литературном произведении

7. Комическое (от греч. komikos – смешной, веселый) – это смешное.

8. Онейрическое пространство (от гр. oneiros – сновидение) – это пространство снов в литературном произведении.

Этот теоретический блок демонстрируется во время урока на интерактивной доске. Учащиеся предлагается запомнить эти формулировки, так как они будут использованы в процессе разбора повести.

Занятие, посвященное непосредственному изучению повести, можно провести в форме лекции учителя. На лекции учитель ориентирует учащихся на понимание художественного своеобразия платоновского произведения. Как известно, содержание лекции обычно резюмируется с помощью тезисов. Тезисы служат для запоминания материала, изложенного в ходе лекции.

Поэтому примерное содержание лекции учителя о повести «Котлован» следует отразить в тезисах. Тезисы предлагаем объединить в теоретический блок №2 под общей темой «Художественные особенности повести А.П.Платонова «Котлован». Предлагаем примерное оформление и содержание теоретического блока.

Теоретический блок №2

(опорные тезисы «Художественные особенности повести А.П. Платонова «Котлован»)

1. Отход Платонова от традиций русской классической литературы в повести «Котлован».

Авторские комментарии, авторская оценка, подробный психологический анализ, развернутые портреты, духовно-нравственная и мировоззренческая биографическая история ключевых персонажей – эти аналитические художественные приемы, характерные для русской классической литературы, практически не используются Платоновым в повести «Котлован».

Платонов использует следующие средства изображения литературных персонажей: краткие зарисовки их внешности, отсутствие многоэтапной биографии, минимальный психологический анализ.

2. Своеобразие стиля Платонова.

Платонов не высказывает прямых авторских оценок и характеристик. Он показывает глазами своих литературных персонажей мир, природу и общество. Как следствие – эстетически значимое косноязычие, имитирующее речь народных масс в послереволюционную эпоху.

Пародия на советский новояз (новый язык) – главная стилевая черта повести «Котлован».

3. Основа сюжета повести «Котлован».

Ее сюжет основан на детализированном изображении центральной онтологической ситуации – переходе от старой жизни к новой жизни. Возведение «дома общепролетарского счастья» должно ознаменовать победу нового над старым.

4. Своеобразие художественной антропологии в повести «Котлован».

4.1. Антропоморфный минимализм.

Это выражается в том, что литературные персонажи «Котлована» (в отличие от классической реалистической литературы) наделены схематичной антропоморфной определенностью. Платонов избегает развернутых портретных изображений, ограничиваясь редкими краткими описаниями внешности действующих лиц, а то и вовсе обходясь и без них.

4.2. Распад антропологического образа персонажей повести.

В этой повести наблюдается распад антропологического образа литературных персонажей.

4.3. Система одномерных персонажей в повести.

Платонов вывел в «Котловане» систему одномерных персонажей на основе схематизации, обобщения, гротеска. Многие из них не имеют дома, семьи, мировоззрения, волевого начала. Подчеркивается какое-то одно доминирующее стремление или качество, определяющее их внутренний мир, что исключает последовательно изображенную биографию даже главных героев. Пашкин – типичный бюрократ, Настя – примирительница крайних позиций, Чиклин и Прушевский тянутся к красоте, а Воцев одержим поиском истины.

4.4. Абсурд и гротеск в повести.

Платонов нарисовал в повести художественный мир с позиций абсурда и гротеска. Так, платоновские литературные персонажи лишены антропологической привлекательности, свойственной героям реалистической литературы.

4.5. Схематичность художественной антропологии повести.

Художественной антропологии повести присущи антропологический минимализм и схематичность. В этом отношении «Котлован» отличается от русской литературной классики, рисовавшей полнокровных героев, наделенных разнообразными антропоморфными и антропологическими качествами и свойствами.

5. Своеобразие художественной онтологии в повести «Котлован».

5.1 Высокий статус онтологических образов в повести.

Художественная онтология в «Котловане» включает систему онтологических образов, которые имеют высокий эстетический и смысловой статус. Платонов отказывается от традиционных для классического романа XIX века развернутых реалистических пейзажных описаний.

5.2. Различные онтологические ситуации, заменяющие традиционные пейзажные описания.

Писатель широко практикует изображение различных онтологических ситуаций, заменяющих традиционные описания природы.

5.3. Онтологические характеристики внешней реальности в повести.

Другое средство повышения статуса образов бытия – распространенные в повести онтологические характеристики внешней реальности, отличающиеся от онтологических ситуаций масштабностью и более выраженной оценочностью.

5.4. Визуализация онтологических образов в повести.

Платонов стремится визуализировать реальность с помощью разных средств. Так, усиление онтологической плотности художественного мира его повести достигается через сравнение персонажей с явлениями бытия («дети – это время, созревающее в свежем теле»), через олицетворение фрагментов реальности («вянувший запах сна»), («на выкошенном пустыре пахло умершей травой и сыростью обнаженных мест ...»).

С помощью этого приема Платонов передает особенности наивного мировосприятия своих персонажей, которые составляют представления о реальности в виде наглядных картин и конкретных образов.

6. Выводы:

6.1. Таким образом, Платонов не наделяет своих литературных персонажей подробными внешними и внутренними характеристиками, рисуя взамен полнокровных героев во многом схематичные и гротескные образы действующих лиц с той целью, чтобы полностью сосредоточиться на показе онтологических картин, которые образуют онтологический поток, куда вброшен человек.

6.2. Главное для Платонова – не антропологическая, телесная сущность человека, а его онтологическая функция, пребывание его в бытии.

Обобщая содержание прочитанной лекции, учитель предлагает вниманию учащихся опорные тезисы, которые можно продемонстрировать на интерактивной доске или раздать учащимся распечатанными на принтере. Тезисы необходимы для прочного усвоения и запоминания учащимися содержания лекции.

Следующий этап в работе над повестью «Котлован» – это продолжение ее анализа на основе теоретических сведений, представленных в блоках, приведенных выше. Следует проанализировать своеобразие художественной антропологии и художественной онтологии повести, а также выявить основные идеи. Соответственно, в аналитических блоках группируются вопросы и задания, с помощью которых осуществляется разбор текста повести.

Предлагаем аналитическую работу над текстом «Котлована» распределить по блокам. Аналитический блок №1 включает вопросы и задания, с помощью которых осуществляется разбор художественной антропологии «Котлована». Аналитический блок №2 объединяет вопросы и задания для анализа художественной онтологии повести. В аналитическом блоке №3 представлены вопросы о проблематике повести. Аналитические блоки могут быть оформлены следующим образом.

Аналитический блок №1

(анализ художественной антропологии повести «Котлован»)

- Что такое художественная антропология?
- Что такое антропоморфный литературный персонаж?
- Перечислите первостепенных литературных персонажей повести «Котлован». Почему именно эти персонажи являются ключевыми?
- Какова функция первостепенных персонажей в повести «Котлован»?
- Что вы можете сказать о Чиклине?
- Дайте характеристику Вошеву.
- Что собой представляет Прушевский?
- Зачем Платонов рисует образ Насти? Какова ее роль в сюжете повести?
- Назовите второстепенных персонажей. Обоснуйте, почему они второстепенные.
- Зачем нужны второстепенные персонажи в повести?
- Какими рисует Платонов своих основных литературных персонажей – многокомпонентными или схематизированными?
- Как изображает своих персонажей Платонов? Использует ли писатель портреты, показывает ли духовно-нравственную биографию действующих лиц, дает ли подробный психологический анализ?
- В чем выражается сокращение антропоморфных и антропологических свойств и признаков персонажей в повести «Котлован»? С какой целью это делает писатель?
- Обоснуйте, в чем заключается отличие художественной антропологии Платонова от художественной антропологии представителей русского реализма XIX века (Тургенев, Достоевский, Л.Толстой):
 - портреты персонажей (подробные или лаконичные);
 - биография ключевых героев или ее отсутствие;
 - развернутый или сокращенный психологический анализ;

– объем антропологической и антропоморфной характеристики литературных персонажей (максимальный или минимальный).

● В чем заключается своеобразие художественной антропологии, воссозданной в повести «Котлован»?

Аналитический блок №2

(анализ художественной онтологии повести «Котлован»)

- Что такое художественная онтология?
- Что такое хронотоп?
- Как связаны художественная онтология и художественная антропология в повести «Котлован»?
- Что включает в свой состав художественная онтология повести?
- Какой главный онтологический образ в повести – природа или котлован?
- Какой онтологический образ – природа или котлован – является символическим?
- Как изображает внешний мир Платонов? С какой целью он олицетворяет образы природы?
- Обоснуйте, в чем заключается отличие художественной онтологии повести «Котлован» от художественной онтологии литературной классики (Тургенева, Достоевского, Л.Толстого)?

Аналитический блок №3

(анализ проблематики повести «Котлован»)

- Какие герои повести и почему несут смерть и разрушение?
- Что осуждает в своей повести Платонов?
- Каково отношение Платонова к организованному, идеологически обоснованному насилию?
- Почему в повести повышенный порог тревожности?
- Когда строители «общепролетарского дома» поняли, что их усилия создать новое общество потерпели крах?
- Что хотел сказать своей повестью Платонов?
- Какова главная идея повести?
- Почему повесть «Котлован» является антиутопией?
- Оказала ли смерть Насти влияние на сознание героев повести? В чем это нашло выражение?
- Можно ли согласиться с тем, что главное для Платонова – не антропологическая, телесная сущность человека, а его онтологическая функция, пребывание его в бытии? Докажите свою точку зрения.
- Почему повесть называется «Котлован»?
- Какой смысл содержится в названии этой повести?
- Можно ли считать, что повесть является сатирой на большевистскую Россию времён индустриализации и коллективизации, в целом на сталинский тоталитаризм? Почему повесть не была опубликована при жизни Платонова?

В завершение анализа повести «Котлован» предлагается обобщить знания учащихся, полученные в ходе ее разбора.

Таким образом, последовательный анализ художественной антропологии, затем художественной онтологии, авторской эмоциональности и проблематики повести «Котлован» необходим для формирования у учащихся прочных представлений о своеобразии поэтики этого произведения.

Методически верным является группировка теоретического и распределение аналитического материала по блокам, что позволяет осуществлять планомерный и достаточно концентрированный разбор произведения.

Литература

1. Муминов С.О. О русском онтологическом романе// XXX-е Кирилло-Мефодиевские чтения «Славянский мир: вера и культура»: Материалы межд. научно-практич. конференции /Под ред. Л.Б. Карпенко. – Самара: Издательство СНИЦ РАН, 2008. – С.180 – 184.
2. Баршт К.А. Мотив телесности в прозе Андрея Платонова// Русская литература. – 2001. – № 3. – С. 53 – 70.
3. Муминов С.О., Абдрахман Г.К. Онтологические образы в романе А. Платонова «Чевенгур»// Теоретические и методологические проблемы филологии: Сб. научн. статей, посвящ. 70-летию докт. филол. наук, проф. Л.К. Жанапиной. – Алматы: издательство «Ұлағат», КазНПУ им. Абая, 2015. – С. 553 – 557.

М.Г. Назарова

*Карагандинский государственный
университет имени Букетова (Казахстан)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Система образования является одной из важнейших структур, управляемой государством, направленных как на социализацию каждого члена общества, так и на социализацию научных знаний. Образование, прививая человеку моральные и духовные ценности, составляющие достояние общественной культуры или претендующие на включение в сокровищницы культуры, позволяет сформировать духовный облик человека.

Вуз – это сложная социально-педагогическая система, последовательно, логично и целостно организованная структура, осуществляющая образовательную деятельность и предоставляющая образовательные услуги. Это очевидно в успешных решениях всех задач, стоящих перед вузом, осуществляются в соответствии со стратегическим и перспективным планированием всей системы и такого подхода к реализации намеченных планов, который бы предполагал и заключал в себе продуманную и выверенную систему воздействия, влияния и создания условий[1].

Б.С.Исмакова утверждает, что в процессе вузовского обучения студент приобретает устойчивые жизненные ориентиры, личностные качества для будущей профессиональной деятельности в разных областях, овладевает общей культурой как способа существования в современном мире

В образовательной практике понятие условие связано с психологическими и педагогическими аспектами. Психологический аспект представлен в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, влияющих на процесс развития и конечные результаты. Педагогический аспект предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия, связывает психологическое сопровождение с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств.

Современные исследователи рассматривают понятие «педагогические условия» с разных позиций. В частности, В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева описывают указанный феномен как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач[2].

Современное состояние высшего образования с определенными направлениями его развития выдвигает новейшие требования к профессиональной подготовке выпускника и его качествам как личности. В числе важнейших – прочные профессиональные знания и умения, установка на гибкое их использование, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию [3].

Коммуникативные знания и умения сейчас рассматриваются как обязательный компонент профессионализма современного специалиста и, соответственно, необходимым компонентом современного высшего образования.

В образовательной практике понятие условие связано с психологическими и педагогическими аспектами. Психологический аспект представлен в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, влияющих на процесс развития и конечные результаты. Педагогический аспект предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия, связывает психологическое сопровождение с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств.

Известно, что любая деятельность может функционировать и развиваться только при соблюдении определенных условий. В философском слове условие определяется как «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которого оно не может существовать».

В.М. Полонский рассматривает условие как воздействие совокупности переменных (внешних и внутренних), влияющих на развитие человека и формирование его личности [4].

К условиям относятся – организация образовательного процесса, которая обеспечит каждому человеку возможность самореализоваться, свободно развивать свои способности на различном уровне и направленности в течение всей жизни; формы организации, методы обучения и воспитания; правовые и финансовые основы; электронные информационные и образовательные ресурсы; учебные территории; образовательные программы...» [5].

Современное общество предъявляет все более высокие требования к каждой личности в связи с прогрессом техники, науки, совершенствованием социальных отношений. Это вызывает необходимость постоянно развивать и совершенствовать подготовку любого специалиста. Данное положение в полной мере относится и к подготовке специалиста в области образования. Особенность деятельности специалиста в области образования состоит в том, что он призван готовить новое поколение к предстоящей активной работе в достаточно отдаленном будущем. Действительно, нынешние студенты, которые обучаются в XXI веке, должны быть подготовлены так, чтобы они смогли помочь ученикам получить образование, реализация которого начнется лишь через 10-15 лет, т.е. в 2015-2025 годах. Очевидно, что система подготовки специалиста в области образования, учитывая все возрастающее ускорение развития общества, должна обеспечить весьма масштабное опережение.

В настоящее время подготовка специалиста в области образования должна обеспечить высокий уровень его компетентности, мобильности, максимально благоприятные условия для развития его личности.

Компетентность специалиста (особенно в области образования) приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, со всевозрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к

специалисту общество и обучаемые. Постоянное расширение сферы образовательных услуг, все ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требуют от современного специалиста в области образования высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию и возможности приобретения новой специальности.

Если рассматривать систему образования в целом, то она представляет собой специально организованную систему внешних условий, создаваемых обществом с целью развития отдельных личностей и индивидов. Система образования выступает как одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре. Эта система в качестве подсистемы включает в себя систему различных учебных заведений, в которой происходит планомерный и непрерывный процесс передачи накопленного в разных сферах научно-технического опыта согласно целям, программам, структурам, с помощью технических средств и специально подготовленных преподавателей.

Главным назначением системы образования выступает реализация образовательного процесса, направленного на изменения и преобразования субъектов образования. Целенаправленный образовательный процесс позволяет достигать необходимого качества результатов образовательной подготовки.

Цели образования в высших учебных заведениях предусматривают не только формирование специальных знаний, профессиональных умений, навыков и способов деятельности у студентов, но и их общее интеллектуальное и творческое развитие, удовлетворение познавательных и духовных потребностей. В процессе образования решается ряд общепрофессиональных задач, таких как развитие у студентов стилей мышления, общения и поведения, памяти, творческих способностей; стимулирование учебно-познавательной активности, культивирование научно-профессионального мировоззрения, формирование профессиональной культуры. Наряду с базовыми профессиональными качествами современное общество требует от образовательного процесса реализации гуманитарных требований, связанных с самоопределением личности, созданием психолого-педагогических условий для ее самореализации, формированием адекватной картины мира, интеграцию личности в системы мировой и национальной культур.

Отсюда следует, что изменение требований к целям и результатам подготовки современного педагога актуализирует значимость этапа вузовского образования в контексте его профессионального становления. При проектировании образовательного процесса акценты смещаются в направлении формирования профессиональной компетентности на основе обновления подходов и педагогических технологий реализации задач профессиональной образовательной подготовки, в направлении создания условий для обеспечения качества образования.

Основное внимание на современном этапе развития высшего образования уделяется формированию компетентности будущих выпускников. Развитие компетентности личности в образовательном процессе в вузе осуществляется при наличии определенных психолого-педагогических условий.

Этимология понятия «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо, и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется [6]. С позиций философии данный термин отражает отношение предмета к окружающим явлениям, процессам. Предмет выступает как нечто обусловленное, а условия - как внешнее относительно предмета многообразие объективной действительности. Если причина непосредственно порождает то или иное

явление или процесс, то условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Среда может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности, ее возможно целенаправленно конструировать [7, с. 707-708].

Таким образом, педагогические условия представляют собой качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности, совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи [8], комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса.

Цель, с которой создаются педагогические условия, сущностные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных психолого-педагогических условий.

Следует отметить, что в образовании понятие «психолого-педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс - это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка [9].

Позитивное воздействие педагогического процесса определяется совокупностью «влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателей» [10].

Анализ исследований, посвященных выявлению психолого-педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет выделить в них три основных группы:

- информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);
- технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса);
- личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) [11].

Итак, под психолого-педагогическими условиями понимается определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на студентов.

Совокупность психолого-педагогических условий достижения определенной цели, определяется, во-первых, сущностью и содержанием формируемого качества личности (как основы для выбора базовых образовательных подходов, принципов, средств и методов воздействия) и, во-вторых, спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности учреждений, в которых осуществляется образовательный процесс в Вузе. Интерес представляют условия, определяющие возможность и успешность

развития компетентности личности, а также использование компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов [12].

Итак, суть компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов, позволяет реализовать все вышеназванные условия системно, с применением наиболее адекватных, с точки зрения сущности компетентности как качества личности, средств, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса.

Сущность компетентностного подхода заключается в приоритетной ориентации на такие цели образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

С позиции компетентностного подхода формирование компетентности является целеполагающим и осуществляется исключительно за счет методических и педагогических подходов, а не за счет «преподавания» на предметно-содержательном уровне. В.А. Исаев отмечает, что для этого предусматривается необходимость соответствующей организации образовательного процесса, а именно: изменение роли преподавателя: от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуального личностного развития каждого студента; внедрение инновационных методов стимулирования учебной деятельности посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, постановки и творческого решения проблем;

- применение методов обучения, содействующих формированию всех составляющих профессиональной компетентности обучающихся в зависимости от их личных склонностей;

- ориентация студентов на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, обеспечение прочной взаимосвязи образовательных целей с ситуациями применимости на рынке труда;

- применение альтернативных оценочных процедур, адекватных особенностям приобретаемого студентами опыта - набору компетенций, и учитывающих индивидуальные особенности развития [13].

Центральное место в реализации компетентностного подхода принадлежит ряду развивающих технологий, а именно: когнитивно-ориентированным (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.); деятельностно-ориентированным (метод проектов, имитационно-игровое моделирование, организационно-деятельностные игры, контекстность обучения и др.); личностно-ориентированным (интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.) [14].

Исходя из нашего видения сущности компетентности студентов как системной совокупности общесоциальных и профессиональных характеристик, можно сказать, что компетентностный подход к образованию должен способствовать оптимизации освоения и исполнения студентами разнообразных социальных и профессиональных ролей, обеспечивать способность к реализации многообразных социальных и профессиональных ролевых функций. Это, в свою очередь, предполагает ориентацию компетентностного подхода на овладение студентами контекстной информацией и творческими способами ее использования, на их ориентацию в многообразии ситуаций социальной и профессиональной действительности и развитие умений адекватно действовать в меняющихся обстоятельствах.

Таким образом, целенаправленное развитие компетентности посредством реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки связано:

а) с определенным содержательным и процессуальным структурированием и наполнением содержания обучения для обеспечения целостности, внутрипредметной и межпредметной интеграции научного знания, рационального сочетания вариативности и инвариантности информации, ее фундаментальности и контекстности;

б) с выбором и реализацией эффективных форм и методов организации деятельности студентов по системному овладению социальными и профессиональными знаниями, их сознательному творческому применению, овладению навыками профессиональной деятельности, социального поведения, социального и профессионального общения;

в) с организацией конструктивного педагогического взаимодействия, способствующего развитию сознательного отношения студентов к содержанию образования, ответственному отношению к своей деятельности и поведению, повышению их образовательной активности и т.д.

Важным аспектом организации процесса формирования компетентности личности является учет закономерностей развития мышления и деятельности. Формирование и качественное совершенствование системы знаний, обусловлено именно развитием мышления и деятельности. Мышление также правомочно рассматривать как деятельность - интеллектуальную, или мыслительную деятельность [21].

В связи с этим, важно эффективно структурировать последовательность образовательных методов и приемов. Их применение должно способствовать поступательному развитию психологических характеристик компетентности (интеллектуально-когнитивных и деятельностно-поведенческих) и становлению внутренней мотивационной основы саморазвития и профессионального совершенствования студентов. Следует учитывать и использовать те методы и приемы, которые в наибольшей степени подходят для последовательного формирования системы знаний, становления ценностных отношений, развития поведения и деятельности, а также соответствуют содержательным аспектам формируемого блока компетентности. То есть, необходимо опираться на закономерности развития когнитивной, мотивационно-ценностной и деятельностно-поведенческой сфер личности, постепенно повышая требования к уровню самостоятельности и продуктивности деятельности, к степени обобщения знаний и умений, а также осознанности и интериоризированности ценностей и мотивов.

Литература

1. Р.С.Абдиева А.А. Курманбаева ., Б.А. Омарова , Б.Ф Серикбай. Роль коммуникативных задач в формировании полиязычной личности в вузовской системе Казахстана на примере двуязычных студентов казахского национального университета. Научный журнал «Международный журнал экспериментального образования». Выпуск № 1.,2016
<https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9406> ISSN

2. БабаскинаЕ.Г. Педагогические условия профессионального становления будущих лингвистов-переводчиков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.
<https://sibac.info/conf/pedagog/i/35229>

3.Кусаинов А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы. – Алматы: «ROND&A», 2005. - 280 с

4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов вузов: в 2кн. Кн. 2/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 265 с

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов/ С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с. 6.См.: Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с

7. Философский энциклопедический словарь . 2-е изд. М .: Советская энциклопедия, 1989 . 815 с
8. Мошкин В.Н. Педагогические условия воспитания культуры безопасности (Электронный ресурс) / В.Н.Мошкин. - <http://www.oim.ru/reader.asp>
9. Альханов Н. М. Проблемы компетентного подхода к формированию профессиональной компетентности в системе высшего образования // Педагогика высшей школы. — 2015. — №3. — С. 55-57. — URL <https://moluch.ru/th/3/archive/14/336/> (дата обращения: 15.06.2018).
18. Общие условия развития компетентности личности в образовательном процессе вуза (Электронный ресурс) <https://monographies.ru/en/book/section?id=2398>
10. Романов В.А. Психолого-педагогические условия подготовки студентов-бакалавров в педагогическом вузе: системный подход <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/lich-i-prof-razvitie-ped/2/romanov.pdf>
11. Булавко О. В., Пепеляева А. П., Мурий Н. П., Поединок Е. А. Компетентный подход в профессиональной подготовке специалистов [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 221-223. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6499/> (дата обращения: 16.06.2018).
12. Полякова И.П. Использование инновационных методов преподавания философии для формирования компетенций студентов технических специальностей (Электронный ресурс) <http://textarchive.ru/c-1925094-p48.html>
13. Байденко В. Компетенция в профессиональном образовании / К освоению компетентного подхода // Высшее образование в России. — 2004. - № 11
14. Организация в вузе образовательного процесса, направленного на формирование компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту <https://monographies.ru/en/book/section?id=2400>

М.Д. Тажибаева

*Казахский национальный женский
педагогический университет (Казахстан)*

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Известно, что в основе теории и практики обучения языкам лежат четыре вида речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение. Успешное обучение всем видам речевой деятельности напрямую зависит от качества овладения лексической стороной речи. Без изучения лексических единиц невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. Именно по этой причине работе над лексикой на всех этапах обучения иностранному языку отводится важное место.

В настоящее время образовательные учреждения осуществляют поиск новых форм и приемов изучения иностранного языка. В педагогической практике применяются различные методические приемы для активизации, усовершенствования и углубления процесса обучения на уроках английского языка. Вне всякого сомнения, особое место в системе школьного образования занимают игровые технологии. Понятие «игровые технологии» включает достаточно большую группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Педагогическая игра имеет четко поставленную образовательную цель и соответствующие ей результаты [1].

Мы выделяем следующие игры, относящиеся непосредственно к обучению иностранным языкам: языковые и коммуникативные.

- Языковые игры предназначены для формирования произносительных, грамматических, лексических навыков и отработки употребления языковых явлений.

- Коммуникативные игры способствуют вступлению учеников в диалог, обучают устной речи с помощью репродуктивных и продуктивных упражнений.

На наш взгляд, особо актуальным представляется рассмотрение игр, направленных на формирование лексической компетенции.

В рамках компетентностного подхода к организации учебного процесса основное внимание акцентируется на формировании всех видов компетенции, от которых зависит успешность межкультурной коммуникации. Понятие «компетенция» уже давно входит в понятийный аппарат теории и методики обучения применительно к обучению иностранным языкам. Известно, что оно было введено Н. Хомским в 1965 году [2]. Компетенция (в переводе с латинского – «competencia») означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Так, Э. Ф. Зеер дает следующее определение: «компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [3]. А. В. Хуторский делает акцент на социальной значимости компетенции: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [4].

В последние годы в методике преподавания иностранных языков значимость лексики как средства коммуникации стала первостепенной для исследователей и преподавателей. Объем словарного запаса для становления иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых также имеет важную роль. Данное обстоятельство обуславливает актуальность решения проблемы эффективного развития иноязычной лексической компетенции у школьников. При обучении иностранному языку в целом лексическая компетенция выступает базовой.

Лексическая компетенция входит в структуру языковой компетенции, которая является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции. В состав лексической компетенции входят следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный.

В учебном процессе когнитивная база:

- помогает успешно овладевать единицами языка;
- позволяет строить собственные высказывания на изучаемом языке;
- позволяет правильно воспринимать и оценивать высказывания других участников

актов коммуникации [5].

В процессе развития лексических навыков как продуктивного, так и рецептивного характера происходит становление лексической компетенции - способности учащихся определять контекстуальное значение слова, сравнивать его объем в двух и более языках, выявлять в нем специфически национальное, характерное для культуры народа, который говорит на данном языке. Показателем сформированности лексической компетенции является способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретенных знаний и соответствующих навыков. Формирование лексической компетенции, как и формирование самих лексических навыков, начинается с накопления наблюдений за функционированием слова в разных контекстах (звуковых и графических). Это первый этап формирования лексической компетенции, связанный с накоплением эмпирических знаний. Затем учащиеся делают первичные обобщения об иноязычном слове, дают семантическую характеристику ядра слова. Таким образом, учащиеся переходят на следующий этап формирования лексической компетенции - рефлексивных знаний о слове [5]. Третий этап в формировании лексической компетенции связан с теоретическими знаниями о лексической системе языка.

Заключительный этап в развитии лексической компетенции (четвертый этап) связан с быстрым распознаванием слов в текстах разной модальности, употреблением единиц активного лексического минимума для решения разных коммуникативных задач. Этот этап компетенции связан с выполнением практических действий с иноязычным словом. Существует два педагогических условия формирования лексической компетенции. Первое условие связано с организацией и запоминанием лексического материала; второе условие обеспечивает усвоение самих лексических единиц, семантической информации о них, отработку практических действий со словом на разных уровнях сложности, выработку навыков по комбинированному использованию лексических единиц в самых разнообразных ситуациях речевого общения.

В результате формирования лексической компетенции учащиеся должны показать следующие умения:

- осознанно имитировать звуковой образ иноязычного слова;
- быстро находить слова в ментальном лексиконе;
- реконструировать ментальный (когнитивный) образ слова в естественную языковую форму;
- выделять предмет говорения и организовывать вокруг него лексические единицы;
- выражать одну и ту же мысль разными лексическими средствами (лексическая гибкость);
- догадываться о значении неизвестных слов по их составляющим;
- добиваться выразительности речи путем подбора специальных лексических единиц;
- решать проблему нехватки лексических единиц разными путями;
- осуществлять лексическую самокоррекцию.

В методике обучения иностранным языкам процесс обучения лексике является основополагающим этапом. За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение около 1200 лексических единиц и уметь их использовать в различных видах речевой деятельности, т.е. овладеть навыками лексического оформления речи и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении [6, 166].

Существует большое количество игровых упражнений, применение которых делает процесс усвоения лексики занимательным и полезным.

Для работы на этапе введения новых лексических единиц предлагаются следующие упражнения: составление слова из букв; кроссворд (расшифровка слов по горизонтали, вертикали, диагонали); упражнения на подстановку пропущенных букв в слова.

На этапе закрепления рассматриваются более сложные упражнения, так как готовят учащихся к самостоятельному использованию лексики в ситуации общения.

1. Игра «Snowball» подразумевает запоминание слов путем проговаривания предыдущего слова и называния своего. При этом, прежде чем назвать само слово, важно проговорить определенную конструкцию, чтобы высказывание имело смысл. Например, Yesterday the weather was cloudy, windy, rainy, snowy, sunny, etc. Данный пример демонстрирует не только употребление прилагательных по теме «Weather», но и глагола to be в прошедшем времени единственного числа.

2. «Say in one word» требует выразить тоже самое одним словом, может выполняться с участием учителя или учениками самостоятельно. Учитель или ученики дают дефиниции различных слов, которые необходимо отгадать.

3. «Choose the odd man out» предполагает выбор одного лишнего слова из нескольких. Задание интересно тем, что слова могут сочетаться по каким-либо

определенным признакам, но различаться по другим. Следовательно, ученики могут предложить несколько правильных ответов, нужно лишь обосновать свой выбор.

4. Упражнение на составление словосочетаний к предложенным словам дает возможность обратить внимание учеников на особенности коллокаций, т.е. одни слова никогда не употребляются вместе, а другие требуют разных предлогов. Например, такие сочетания, как *to be hooked with, to be obsessed to, to be addicted on*.

Заключительный этап работы над лексикой – использование учащимися лексических единиц в речи, как в устной, так и в письменной.

1. Разыгрывание ситуационных ролей способствует формированию речевого навыка в диалоговом общении. Как правило, такая игра ведется без специальной подготовки, подразумевает использование уже известных грамматических конструкций, фраз-клише и соответствующих теме лексических единиц.

2. Упражнения с целью монологического высказывания являются самыми сложными и требуют предварительной подготовки. К таким упражнениям относятся: комментирование пословицы, составление рассказа с опорой на текст, серию рисунков, сравнение героев произведений и т.д.

3. Речевые письменные упражнения вытекают из подготовленной устной коммуникации и приобретают более творческий характер, когда исключается опора на образцы или иные подсказки. Примером могут служить написание анкет, эссе, поздравительных открыток, писем зарубежному другу.

Вышеперечисленные упражнения являются лишь малой частью из всего комплекса упражнений, направленных на формирование лексических навыков школьников. Каждый учитель вправе подобрать свои упражнения в зависимости от целей и типа урока, оптимизировать их под уровень знаний учеников и их индивидуальные особенности.

Таким образом, использование игровой деятельности на уроках английского языка является важным методическим средством для развития творческих способностей, а также практических умений школьников.

Игровые методы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности к поисковой. Установлено, что детям привычнее получать знания в игре, так как именно в этой форме информация воспринимается ими лучше, повышается заинтересованность [7].

Игровые технологии при обучении школьников могут в корне изменить образовательный процесс, способствовать достижению наивысших результатов в овладении лексической компетенцией учащихся.

Наличие названных показателей в полном объеме свидетельствует о достаточно высоком уровне развития лексической компетенции, что обеспечивает смысловую сторону высказывания.

Литература

1. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры: монография / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 239 с.

2. Хомский Н. Язык и проблемы знания // Вестник МГУ. Филология, 1995. № 4. С. 130–157.

3. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–40. С. 40.

4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения // Сб. научн. трудов / Под ред. А. В. Хуторского. – 2006. С. 65.

5. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4.

6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / Под ред. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

7. Борытко, Н. М. Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

А.А. Чингисова

А.А. Бидайбаева

А.Б. Умарова

*Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ

Современные методические концепции формирования коммуникативной компетенции основываются на психологических механизмах порождения и восприятия речи, способах восприятия и обработки информации человеком, на их базе предлагаются разные способы управления учебной деятельностью учащегося. Сущность психолого-педагогической концепции овладения языком заключается в синтезе ориентации на общение и ориентации на самореализацию личности. По мнению А.А.Леонтьева, ориентация на общение понимается как «процесс, исходно осуществляющийся внутри социальной группы и регулирующий ее функционирование, и развитие и только благодаря этому функционирование и развитие отдельной личности, вступающей в этот процесс» [1, 226-227].

В современной науке «коммуникация» понимается не только использование языковой системы, а рассматривается как социальная деятельность, выступающая вместе с другими видами человеческой деятельности. Коммуникация – посредник между человеком и обществом, без коммуникации невозможно познание и преобразование действительности человеком.

Коммуникативная компетенция- способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В научно- методической литературе коммуникативная компетенция рассматривается как конечный результат обучения. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, в его продуктивных и рецептивных видах.

Коммуникативная компетенция базируется на ряде компетенций и рассматривается как сложное психолингвистическое образование. Коммуникативная компетенция включает в свой состав ряд других компетенций: лингвистическая или языковая, речевая, прагматическая и др. Так, в словаре методических терминов представлено более десяти различных видов компетенций: коммуникативная, лингвистическая, общеучебная, прагматическая, профессиональная, речевая, страноведческая, стратегическая, социальная, социокультурная, языковая и другие [2, 109].

Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как способность к выполнению той или иной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы. Анализ научно-методической литературы показал большой разброс в мнениях ученых по вопросу понятия «коммуникация» и «компетенция».

Приведем некоторые из них: «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умения оценивать ситуацию с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы» [3, 8]; – р «способность пользоваться языком в речевой деятельности» [4, 7]; – «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения... особое качество речевой личности» [5, 8]; – «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умения учащихся пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения». [6, 12].

Приведенные нами цитаты – лишь небольшое свидетельство емкости и многоярусности понятия «компетентность».

Среди принципов формирования и развития коммуникативной компетенции выделяют такие принципы, как:

- принцип единства когнитивного, эмоционального и психомоторного в обучении;
- принцип отсутствия страха и напряжения в атмосфере урока;
- принцип сопровождения учебного материала позитивной фоновой информацией;
- принцип сознательного включения эмоционального фактора в процесс обучения;

принцип связи познавательного и эмоционального в обучении иному, неродному языку.

Признание коммуникативности как ведущей методической концепции выдвигает в центр внимания коммуникативные цели, задачи и программы, коммуникативные стратегии и технологии. Вузовская теория и практика преподавания русского языка как неродного в условиях реформирования системы вузовского образования в Казахстане свидетельствует о наличии и разработанности научных основ внедрения данной концепции, об уровне теоретического осмысления коммуникативных технологий потребностям педагогической практики. Это научные исследования, учебные пособия, внедрение применения различных технологий обучения языкам, однако уместно отметить недостаточную материальную базу (обеспечение всех обучающихся современными техническими устройствами и иными факторами), что порождает противоречия между потенциальными возможностями современной техники и личностными потребностями обучающихся.

В основе преподавания русского языка в национальной группе находится:

- обеспечение необходимый уровень свободного умения пользоваться (в рамках программы, темы и специальности) способами выражения заданного смысла, находить и понимать их в текстах; корректного умения не допускать нарушений системы, нормы и узуса русского языка в собственном речевом высказывании и замечать их в речи коммуникантов;

- адекватного владения языком – отсутствие затруднений при вербализации своей тактики речевого поведения и при понимании тактики собеседника – при организации следующих условий: понимания цели как достижения конкретного уровня коммуникативной компетенции студентов казахских групп на определенном этапе обучения;

- межпредметной координации содержания обучения русскому языку и речевой практики не только на уровне целей, но и содержания;

- интеграции интралингвистических и экстралингвистических факторов с учетом внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий преподавания русского языка студентам казахских групп разных специальностей (филологов, историков, религиоведов) в вузе Казахстана;

- интерпретации содержания коммуникативной компетенции как методически, психологически и лингвистически согласованного единства всех компонентов, образующих ситуации общения, и овладения ею как неразрывный процесс решения средствами изучаемого русского языка невербальных, поведенческих задач, актуальных для будущих специалистов;

- реализация коммуникативно-интегративной технологии в реальный учебный процесс обучения русскому языку студентов казахских групп.

Исходным моментом методико-дидактических построения занятия по русскому языку коммуникативной направленности обучения являются коммуникативные потребности обучаемых, которые выступают в качестве потребителей по отношению к системе обучения и языковой среде.

Стратегия коммуникативной направленности методики должна быть реализована с учетом заданного адресата на интегративной основе посредством осуществления внутренней интеграции-синтеза современных технологий обучения, и внешней – межпредметной координации в процессе обучения русскому языку студентов казахских групп разных специальностей.

В ходе организации и проведении практических занятий по русскому языку формирование коммуникативной компетенции предполагает дифференциацию и интеграцию обучения всем видам речевой деятельности. Учебные материалы ориентированы на позицию получателя информации в коммуникативно-речевом акте, необходимые для формирования умений воспринимать или конструировать коммуникативные единицы из целевых сфер общения, с учетом индивидуальных особенностей, уровнем владения языковыми выражением, темы и специальности обучающихся.

Коммуникативная компетенция как когнитивный механизм использования языка в коммуникативном пространстве структурно представлена как система процессов усвоения языковых (лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические) знаний, достаточных для удовлетворения коммуникативных интересов обучающихся. Также учитываются и экстралингвистические знания (знаний о мире, о языках, исторических событиях прошедших и современных), участвующих в порождении и понимании речи на изучаемом языке. В связи с этим отбор и организацию содержания обучения производится с учетом социо-психолингвистических особенностей обучаемых.

Описание и презентация языкового, речевого материала в целях обучения речевому общению студентов казахских групп производится на основе системно-функционального подхода – интеграции принципов *системности*, согласно которому язык при обучении рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединяемых в единое целое.

При построении и реализации педагогической системы преподавания русского языка в казахских группах вуза учитывается наличие такого важного фактора, как тематико-ситуативный фрагмент общения. Реализация данного фактора обосновывает перспективность тематико-ситуативного принципа при коррекции учебного материала комплекса дисциплин – русский язык и тексты по специальности научной направленности, то есть построение учебной дисциплины на интегративной основе.

Проектирование коммуникативно-интегративной технологии обучения целесообразно производить на основе выделения уровней владения русским языком как средством общения. Система уровней предполагает наличие определенных этапов обучения в условиях современной межкультурной коммуникации, соотносящихся с планируемым уровнем коммуникативной компетенции.

Организация содержания коммуникативно-интегративного обучения ориентирована на учет таких параметров, как сферы /подсферы и тематико-ситуативные фрагменты общения, предусматривающие лингвистическое программирование, моделирование и «пошаговую» технологию, направленные на выделение и усвоение языкового, и коммуникативного минимумов (лексический, терминологический, структурно-смысловой анализ текстового материала и др.) в соответствии с целью и этапом обучения.

На занятиях по русскому языку в вузе коммуникативное содержание обучения представлено конкретным коммуникативным минимумом (лексика, термины, ключевые выражения, коммуникативная задача, микротемы прогрессия текста), содержащим актуальные темы, типичные ситуации общения, каталог коммуникативных задач, соотношенных с видами речевой деятельности, и функциональной текстотеккой.

Поэтапная организация контроля (промежуточные рубежные контроли, тестовые задания) является неотъемлемым структурно-содержательным компонентом коммуникативно-интегративной технологии обучения, которую целесообразно производить в рамках обоснованной типовой и учебной программ.

В целом коммуникативно-интегративная технология обучения в преподавании русского языка в казахских группах, направленная на оптимизацию учебного процесса, позволяет сформировать адекватный итоговым целям обучение-повышение уровня коммуникативной компетенции студентов вуза, относящихся к разным национальным и социальным группам, который отвечает новым требованиям современного казахстанского образовательного пространства, общества – формирование у обучающихся критического мышления, коммуникабельность, компетентность и креативность.

Литература

1. Леонтьев А.А. Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка// Будапешт, 1986; К основам личностно-ориентированной методики преподавания неродного языка// От слова к делу. Сб. докладов.-М, 2003, 226-227 с.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Санкт-Петербург, Злотоуст, 1999- 109 с

3. А.Н.Щукин, Интенсивные методы обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.1999. 8-9 с

4. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. М. 2003-288с.

5. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк. 1999. – С. 42; Методология методики: теория и опыт применения: Избранные-Липецк, 2002. С.290.

6. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход- основная стратегия обновления школы\\Иностранные языки в школе, 2002, №2 С.12-18.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

А.М. Байгушикова

С.С. Саяхмет

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

ОБУЧЕНИЕ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВУ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Казахстан, взяв курс на овладение его гражданами тремя языками, исходит из сегодняшних реалий – триединство языков будет являться свидетельством конкурентоспособности страны.

Очевидна важная роль русского языка как языка межнационального общения в рамках нашего государства и стран постсоветского пространства. Русский язык активно применяется во многих сферах деятельности, в том числе в сфере образования и науки.

Основной целью обучения русскому языку студентов казахских отделений вузов является, как известно, совершенствование русской речи путем оптимального использования средств языка в устной и письменной форме с учетом особенностей их применения в учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим хотелось бы подчеркнуть важность формирования у студентов навыков конспектирования учебно-научного текста, поскольку данное умение дает возможность научить студентов пользоваться вторым языком не только как средством общения, но и как средством познания мира, овладения будущей специальностью.

Одним из видов учебной деятельности при обучении русскому языку как неродному является обучение конспектированию. Конспектирование и запись лекций занимают значительное место в учебной деятельности студентов. Учебные ситуации, в которых студент вынужден обращаться к конспекту, показывают, что конспект нужен при подготовке к занятиям, сдаче самостоятельных работ, экзамену. Конспектирование на русском языке выступает как самостоятельная учебная деятельность, которая стимулируется определенными коммуникативными задачами: актуализация ранее усвоенных знаний и способов действий, формирование новых понятий и способов действий, применение полученных знаний на практике.

Как показывает педагогический опыт, умение конспектировать учебно-научный текст в рамках дисциплины «русский язык» на казахских отделениях вузов – очень важный языковой навык, который помогает студенту понимать, воспроизводить, перерабатывать информацию услышанного или написанного текста на тему будущей специальности. Навыки конспектирования, полученные на занятиях русского языка на первом курсе, когда преподается чаще всего наш предмет, помогают студенту в дальнейшей учебной деятельности, на старших курсах в процессе выполнения заданий по специальным предметам, связанным с необходимостью читать и понимать литературу на русском языке, а также переводить на родной язык. В наш век стремительного развития науки и техники, когда новые научные мысли и идеи содержатся в интернет-ресурсах на русском или английском языках, современный студент должен научиться быстро и эффективно находить необходимые источники в огромном потоке информации [1, 10].

Обучение конспектированию – это очень сложная и длительная работа. При обучении данному виду компрессии текста следует обратить внимание на сложную

структурно-смысловую организацию научных текстов, которые необходимо законспектировать. При написании конспекта учащиеся должны уметь выделить в тексте комплекс основных смысловых компонентов: тему, основные положения, раскрывающие подтему, тезис; должны составлять план различных типов, а также вести запись сокращенных слов [2, 125].

Конспект – это особый вид текста, который создается в результате аналитико-синтетической переработки информации, содержащейся в первоисточнике. Цель такой переработки – выявление, систематизация и обобщение наиболее ценной информации. Письменная фиксация этой информации избавляет читающего от необходимости повторно обращаться к самому источнику. Правильно составленный конспект свидетельствует о высоком уровне понимания прочитанного текста по специальности. Конспектирование книги или статьи отличается от конспектирования лекций. При работе с печатным текстом темп работы зависит от умения, опыта читающего. Можно остановиться, прочитать еще раз, подумать, что не удастся сделать при записи лекции. Следует стремиться записывать своими словами, так как изложенная таким образом мысль уже переработана в сознании читающего и сформулирована им.

Выделяют разные виды конспекта: монографический, плановый, сводный, подробный, краткий, смешанный, интегральный, селективный.

Обучение конспектированию целесообразно начинать с составления интегрального, а затем селективного конспекта.

Интегральный конспект отражает смысловую сетку первоисточника, т.е. все основные положения и важнейшие смысловые связи. Обучение ориентировке в тексте, выявлению и внесению в конспект всех наиболее важных сведений создает реальную базу для формирования умений составлять конспект, отражающий те сведения, которые представляют интерес лично для составителя конспекта.

Селективный конспект включает отдельные элементы первоисточника, представляющие новизну, интерес и значимость для составителя, и отражающие основные положения текста [3, 75].

Студентам необходимо не только конспект, но и уметь пользоваться конспектом в учебной деятельности. Одним из основных принципов, является осознание того, что конспект – это результат фиксирования только основной наиболее важной информации.

Существует понятие «скоростное конспектирование» – весьма ценное умение, которое позволяет сжато, понятно и быстро фиксировать информацию. Данный вид конспектирования можно также назвать «эффективным».

На занятиях по теме «Конспектирование учебно-научного текста» после обсуждения теоретических положений мы предлагаем студентам основные рекомендации по эффективному (скоростному) конспектированию, которые можно представить следующим образом:

Умейте:

- 1) выделять основные смысловые компоненты: тему, основные положения, подтемы;
- 2) составлять различные виды плана;
- 3) сокращать ключевые слова и термины;
- 4) применять схемы, таблицы, графики, диаграммы;
- 5) не опускаться до примитивного записывания текста;
- 6) заменять длинные слова данного языка на короткие из другого языка;
- 7) подчеркивать цветным маркером;
- 8) печатать на клавиатуре ноутбука – скорость;
- 9) пропускать гласные буквы;

- 10) делить информацию на блоки;
- 11) продуктивно работать со своими записями;
- 12) придумывать собственные значки важности: + ? © и т.д.

Создайте свой уникальный конспект!

Возможность в будущем восстановить в памяти определенный материал; умение сосредоточиться; развитие интеллектуальных способностей, памяти, волевых усилий; использование навыков конспектирования для подготовки доклада на конференции, круглом столе и др.; получение хорошей оценки на занятии, экзамене – таковы результаты эффективного (скоростного) конспектирования.

Таким образом, обучение конспектированию – это не самоцель, а одно из средств овладения языком в рамках современной полиязычной системы обучения.

Литература

1. Алметова Н.Ш., Касенова Р.К. Многоязычное обучение в школах Казахстана: опыт, проблемы и решения //Педагогика, №5, 2013.
2. Мухамадиев Х.С. Профессионально-ориентированный русский язык/Х.С.Мухамадиев. – Алматы:Казак университеті, 2017. – С.125
3. Пособие по научному стилю речи /под ред. И.Г.Проскуряковой. –М., 2004.
4. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы //ru.government.kz/resour

Р.И. Бекишева

Р.К. Тохтамова

*Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Казахстан)*

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПО УСВОЕНИЮ НАУЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Основной задачей обучения русскому языку в вузе является достижение студентами коммуникативной компетенции. Основными способами выполнения поставленной задачи является формирование и совершенствование языковых навыков, одним из компонентов которых является развитие лексического навыка. Поэтому обучение лексике является неотъемлемым аспектом преподавания русского языка в вузе. Б.В. Беляев писал: «Из всех основных аспектов языка, которые должны практически усваиваться в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [1].

Вопросы обучения лексике рассматривались многими отечественными и зарубежными исследователями (Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, В.А. Бухбиндер, В.Н. Вагнер, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.Ф. Шатилов и др.). В последние годы интерес к этой теме возрос, что подтверждается появлением новых исследований (Л.А. Милованова, А.Н. Шамов и др.). Однако анализ современного состояния обучения языкам показывает, что имеющийся словарный запас не позволяет обучаемым в полной мере сформировать необходимую коммуникативную компетенцию. Одной из основных причин слабого владения лексикой, на наш взгляд, является недостаточная разработанность системы упражнений для эффективного усвоения лексики.

Освоение научной лексики по профилю специальности является одной из важных задач профессионально-ориентированного обучения языку. Студенту, наряду со знанием основных лексических и грамматических норм, необходимо иметь представление о функционально-стилистической дифференциации русского языка и, в особенности, –

существующих различиях между разговорным и научным стилями речи. Наиболее важным и существенным представляется обучение общенаучной лексике и терминологии как ядру научного стиля речи и как определяющему компоненту профессиональной языковой компетентности. Знание и уместное применение терминологии позволят студенту наиболее полно усвоить материал специальных дисциплин, а также успешно проявить себя в будущей профессиональной деятельности.

Актуальность обучения терминологии студентов первых курсов вуза обусловлена усилением внимания к термину, во-первых, как средству вербализации научного понятия, и, во-вторых, как средству научного познания. По нашему мнению, формирование основных речевых умений и навыков студентов физико-математических специальностей, их профессионально-речевой компетенции происходит в значительной мере в процессе овладения специальной терминологией. При изучении ряда тем, в том числе темы «Терминологическая система русского языка», рассматриваются возможности языка в науке, его роль как основного инструмента в работе специалистов, подчеркивается, что понятийная определенность и соответствующая ей терминологическая четкость – важнейшие принципы текстуального оформления научных текстов. Поэтому студенту следует овладеть необходимым минимумом сведений о природе термина, о его основных признаках и функциях:

- о специфичности употребления (каждый термин принадлежит к специальной области знания);
- о наличии у термина дефиниции (определения, обеспечивающего точность содержания термина);
- о функции термина называть понятие;
- о признаке термина быть понятным без контекста, главным образом специалисту;
- о большой информативности, экономичности термина и др.

Работа по изучению дифференциальных признаков термина, в частности физико-математических, начинается с их определения. Следует также отметить, что термин должен быть: 1) однозначным; 2) лишенным эмоционально-экспрессивной окраски; 3) иметь строгую логическую очерченность семантических границ. Среди специфических свойств термина также называют системность и наличие дефиниции, четкую сферу применения и стилистическую нейтральность. Опираясь на сформированное у студентов понятие физико-математического термина, сообщаем о способах образования терминов: 1) с помощью приставок (*бесконечный, возростание, неразложимый*); 2) с помощью суффиксов (*автоматизация, дифференцирование*); 3) путем сложения основ (*термообработка, ультразвук, кросс-ассемблер*); 4) путем семантической специализации многозначных слов (*величина, вектор, замкнутая система*).

Опыт работы свидетельствует, что активизация терминологической лексики должна проводиться систематически путем включения их в неподготовленную речь (высказывание) для передачи определенной информации. Таким образом, возникает необходимость разработки системы заданий, учитывающей специфику видов речевой деятельности и языковой материал – термины, функционирующие в каждом из этих видов. Учитывая это взаимодействие, целесообразно использовать задания, направленные на понимание текста: например,

- задания на семантизацию терминов, на определение термина по его терминообразовательным элементам и контексту;
- задания, направленные на активизацию речевой деятельности, например, составление предложений, микротекстов, требующих насыщения их терминами.

Приведем примеры таких заданий:

Задание 1. Прочитайте микротексты. Выделите общенаучную лексику и математические термины. Объясните, как вы разграничили общенаучную и специальную лексику.

Архимед (287 – 212 до н.э.) – древнегреческий математик и механик. Разработал новые математические методы, например, указал способ, позволяющий выразить любое сколь угодно большое число. Дал образцы применения математики к задачам естествознания и техники.

Франсуа Виет (1540 – 1603) – французский математик, ввёл систему алгебраических символов, разработал основы элементарной алгебры. Он был одним из первых, кто стал обозначать числа буквами, что существенно развило теорию уравнений.

Карл Вейерштрасс (1815 – 1897) – немецкий математик, почётный член Петербургской Академии наук, автор многочисленных трудов по математическому анализу и разделам математики.

Задание 2. Распределите данные слова по группам: общеупотребительная лексика, общенаучная лексика, терминологическая лексика:

Вопрос, функция, байт, интеграл, журнал, биссектриса, работа, множество, система, джойстик, условие, программа, организм, схема, модем, процесс, алгоритм, автомат, аспект, вирус, процент, успех, вопрос.

Задание 3. Спишите, распределив в два столбика термины-слова и терминосочетания. Определите вид синтаксической связи в терминологических словосочетаниях.

Абсолютная величина, аксиома, алгебраическое уравнение, арифметическая прогрессия, бином, боковое ребро, вектор, вершина куба, вписанный многогранник, вычислительная математика, геометрическая фигура, гипотенуза, двузначное число, диаметр, дробь, извлечение корня, интеграл, касательная прямая, катет, квадрат, конечная сумма, конус, координата.

Задание 4. Распределите данные слова по группам: простые, сложные и терминосочетания. Составьте предложения с некоторыми терминами.

Четырёхугольник, теорема, радиус окружности, процент, планиметрия, окружность, геометрия, текстовый редактор, суперкомпьютер, архитектура компьютера, адаптер, аудиоадаптер, квадратная матрица, интегральная схема, микропроцессор, база данных, бит, компьютерный вирус, дисплей, операционная система, информация, информационная технология, файл, микрокомпьютер, стереометрия, драйвер, бит, компьютер, электронная почта, текстовый редактор, системные программы, информационно-поисковая система.

Задание 5. Составьте предложения, подбирая определения к терминам и терминосочетаниям из правой колонки, укажите синтаксическую конструкцию, по которой построены предложения:

Информационно-поисковая система (ИПС).	Программы, предотвращающие заражение компьютерным вирусом и ликвидирующие последствия заражения
Интегральная схема	Устройство для ввода информации в компьютер и подачи управляющих сигналов. Содержит стандартный набор клавиш печатающей машинки и некоторые дополнительные клавиши – управляющую клавишу, функциональные клавиши, клавиши управления курсором и малую цифровую клавиатуру.
Антивирусные программы	Система, выполняющая функции хранения большого объёма информации, быстрого поиска требуемой информации, добавления, удаления и изменения хранимой информации,

	вывода её в удобном для человека виде.
Клавиатура компьютера	Группа из восьми битов, рассматриваемых при хранении данных как единое целое.
Байт	Выведенный на экран дисплея список различных вариантов работы компьютера, по которому можно сделать конкретный выбор.
Меню	Реализация электронной схемы, выполняющей некоторую функцию, в виде единого полупроводникового кристалла, в котором изготовлены все компоненты, необходимые для осуществления этой функции.

Задание 6. Прочитайте текст, определите его стилевую принадлежность.

Операционная система (ОС) представляет собой часть программных средств ПЭВМ, которая обеспечивает управление всеми аппаратными средствами. ОС является наиболее важной программой любого компьютера.

Операционная система служит для выполнения двух главных функций:

– поддерживает работу всех прикладных и системных программ, обеспечивая их взаимодействие с аппаратурой;

– дает пользователям возможность осуществлять общее управление машиной.

Задача ОС состоит в том, чтобы обеспечить взаимодействие программ с внешними устройствами и друг с другом. Для общего управления машиной используется командный язык ОС, с помощью которого пользователь может выполнить разметку дисков, копирование программ, распечатку каталогов диска, запуск любых программ.

Следовательно, ОС – это программа или группа взаимосвязанных программ, выступающих между аппаратными средствами ЭВМ и пользователем.

В разных моделях ПК применяются ОС с разной архитектурой и разными возможностями. Наиболее известные MS-DOS, CDOS, UNIX и WINDOUS.

ОС MS-DOS появилась одновременно с машинами типа IBM PS. Она устанавливалась почти на всех персональных ЭВМ.

Задание 7. Сделайте лексический анализ текста «Операционная система» в соответствии с предложенными вопросами. Подкрепите анализ примерами из текста.

1. Присутствует ли в тексте общенаучная и терминологическая лексика, кроме общеупотребительной? В каком соотношении?

2. Встречается ли эмоционально-экспрессивная лексика (ласкательные, уменьшительные и т.п. слова)?

3. Использованы ли в тексте сложные слова?

4. Использованы ли в тексте существительные с отвлеченным значением?

5. Употребляются ли в тексте слова в переносном значении?

6. Используются ли в тексте аббревиатуры?

Задание 8. Подберите к следующим глаголам существительные, составьте с ними предложения.

Выбрать, рассмотреть, раскрыть, привести, подставить, преобразовать.

Слова для справок:

Уравнение, число, множество точек, функция, скобки, общий знаменатель.

Задание 9. Составьте терминосочетания, слова, данные в скобках, поставьте в нужном падеже.

Множество (число); начало (отсчет); направление (отсчет); единица (масштаб); конец (отрезок); координата (точка); единица (длина); точка (ось); изображение (число); разделы (математика); прогресс (техника); потребность (наука и техника); учение о (процессы); изменение (величина); изображение (число); методы (алгебра и геометрия).

Задание 10. Выделите в следующих терминах интернациональные словообразовательные элементы.

Арифметика, арифмометр, атмосфера, гидрология, диаграмма, киловатт, макроэкономика, пароним, экология, полимер, полиметаллы, термометр, термостат, аудиограмма, дециметр, интеграл, метрология, динамика, геометрия, механика, термодинамика, ультрабук, интернет, миллиграмм, метроном.

Задание 11. Приведите примеры смешанного терминообразования, при котором международные терминоэлементы сочетаются с русскими и казахскими.

Например:

Термообработка, самодиффузия, ультразвук, инфракрасный, ультра-фиолетовый,

Радиотолқындар, инфрақызыл, ультра күлгін, ультрадыбыс,

Задание 12. Вместо точек вставьте термины.

1. ... – это прибор для измерения напряжения электрического тока. 2. ... – это прибор для измерения силы тока в электрической цепи. 3. ... – это прибор для изменения сопротивления в электрической цепи. 4. ... – это прибор для изменения напряжения электрического тока. 5. ... – это прибор для обнаружения и измерения электрических зарядов. 6. ... - это прибор для измерения слабых электрических токов. 7. ... – это прибор для измерения вязкости.

Слова для справок: амперметр, реостат, трансформатор, вольтметр, гальванометр, вискозиметр, электроскоп.

Задание 13. Вместо точек вставьте подходящие по смыслу терминосочетания в нужной падежной форме.

1. Сила – ..., которая характеризует действие одного тела на другое, в результате которого изменяется скорость тела. 2. Металлы относятся к числу 3. Различают ближнее и дальнее (или вакуумное). 4. ... – это полностью автоматизированные интерактивные службы поиска информации в Интернете по введенному пользователем текстовому запросу.

5. Применяв формулу ..., мы разложили дробь в степенной ряд и оставили только слагаемые низшего порядка. 6.... – совокупность программ, выполняемых компьютером, а также вся область деятельности по проектированию и разработке программ. 7. Матрица, у которой число строк равно числу столбцов, называется –

Терминосочетания для справок: квадратная матрица, поисковые системы, физическая величина, формула Бинома, программное обеспечение (SoftWare), кристаллические тела, ультрафиолетовое излучение.

Задание 14. Выберите из предложенных в скобках терминов соответствующий дефиниции.

1. Минимальная единица информации (байт, разряд, пиксель, бит, слово). 2. Одно из центральных понятий математики, с помощью которого решается задача восстановления функции по ее производной, (дифференциал, функционал, радикал, интеграл). 3. Преобразование, которое при двухкратном его применении дает тождественное преобразование, (равенство, конгруэнтность, аутентичность, симметрия, идентичность). 4. Свойство тел изменять свою форму и объем под влиянием физических воздействий и восстанавливать первоначальное состояние после прекращения воздействия (динамичность, регенерация, гибкость, упругость, восстановимость). 5. Наука о различных физических способах обработки или переработки сырья, полуфабрикатов, изделий (техника, сопромат, технология, термодинамика).

Таким образом, в контексте коммуникативной стратегии обучения русскому языку в вузе, важнейшей задачей подготовки будущих специалистов является формирование практических навыков употребления специальных терминов и общения в

профессионально значимых ситуациях. При этом немаловажное значение имеет знание физико-математической терминологии. Изучение физико-математической терминологии, практическое применение терминологических единиц, рассмотрение актуальных вопросов терминопотребления помогают реализовать задачу успешного формирования профессионально речевой компетенции будущих учителей-математиков, физиков, информатиков.

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М., 1965.
2. Тохтамова Р.К., Кажигалиева Г.А., Бекишева Р.И. Учебное пособие по русскому языку для студентов физико-математического факультета (ч.І). Алматы: Издательство «Улагат», КазНПУ им. Абая, 2015г.

Ж.Б.Джаламова

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

ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Научный стиль речи является отдельным аспектом обучения профессиональному русскому языку, который закладывает основы языка будущей специальности. При обучении языку специальности особенно важно значение терминологии, поскольку основным, определяющим компонентом, по словам Даниленко В.П. является «владение термином как системой понятий данной области знаний, так и системой языка» [1, 76].

Актуальность обучения терминологии студентов обусловлена усилением внимания к термину, во-первых, как средству вербализации научного понятия, и, во-вторых, как средству научного познания. Терминология или терминологическая система каждой отрасли знания строится на основе понятийных связей профессиональных знаний, выраженных языковыми средствами. При этом терминология в той или иной области науки и техники представляет собой замкнутую систему, в которой каждый термин занимает определенное место по соподчиненности с другими терминами. Такая система создается в ходе классификации, систематизации научных понятий. Значение каждого термина в системе зависит, прежде всего, от соотнесения его с научным или техническим понятием.

Задачей преподавания курса профессиональный русский язык является подготовка студентов казахского отделения овладению языком предмета как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем восприятие и понимание учебных лекций, а также текстов учебников и учебных пособий на русском языке. Однако в процессе обучения студентов возникает ряд проблем: разноуровневое владение базовыми знаниями, умениями и навыками, полученными обучаемыми, отсутствие адаптированных учебных пособий по языку специальности; наличие эффекта «языкового барьера» у обучающихся со слабой и средней степенью владения учебными навыками. Как показывает опыт, студенты, будущие специалисты в той или иной отрасли химии, при чтении литературы по специальности на русском языке сталкиваются с трудностями, обусловленными недостаточно сформированным владением терминологическим аппаратом изучаемой области знания.

Понятие термина и связанной с ним системы терминологии являются ключевыми понятиями в науке. В отличие от определения термин обеспечивает точность, ясность и четкое понимание научной мысли материал, как правило, встраивается в систему

изученного, идя от простого к сложному, на занятиях по русскому языку организуется изучение некоторых разделов дисциплины «Химия». Осуществляется знакомство с терминами разделов: основные понятия химии; химические единицы измерения количества и массы; стехиометрические законы; строение атома; периодическая система Д.И. Менделеева; химическая связь и строение вещества; неорганическая химия; растворы и др. По лексическим признакам химическая лексика делится на общенаучные, межотраслевые и собственно химические термины. Характерной чертой языка химии является наличие особой семиотической системы: символов и формул. Химический термин – это преимущественно именной знак, реализующийся по крайней мере в трех сосуществующих семиотических формах:

1) словесной – основной (слово, словосочетание, аббревиатура)
2) символической – вспомогательной, способной в определенной степени замещать словесную форму терминов (математические, физические и прежде всего специфические химические символы, буквы, цифры, например О (кислород), КОН (гидроксид калия), α , -2, о- и т.д.

3) словесно-символической (слова-символы типа α -амино-, β -метилтиомасляная кислота, н-бутациен, о-положение и т.п.). В соответствии с общей тенденцией химический термин, как правило, стремится в рамках химии и ее смежных наук однозначно называть и классифицировать объекты химической науки или понятия о них, соотнося их в форме научной дефиниции с определенным классом однородных предметов (понятий) в системе знаний по химии. Химическая терминосистема как знаковая система занимает среднее поколение между «чисто» языковой и искусственной системой символических знаков.

Химические термины можно рассматривать, с одной стороны, как систему специальных лексических единиц и, с другой – как выражение предметно-логической системы научных понятий химической науки, рациональная классификация которых является основанием ее системности.

Следует подчеркнуть, что системный характер химической терминологии, как и любой, наиболее полно выявляет свою специфику в составе лексики языка науки, в котором только возможна реализация ее особого назначения – через термины обеспечивать «взаимооднозначное соответствие знака и означаемого...» [1,56].

Обобщив результаты приведенных выше основных характеристик химического термина и терминологии, можно дифференцировать постоянные и потенциально свойства термина. К постоянным его свойствам следует отнести:

а) номинативную функцию (наличие дефиниции значения, название специального химического предмета или понятия о нем);

б) системность термина, обеспечивающую точность и однозначность его значения в системе понятий химии и смежных с ней наук;

в) ограниченную сферу функционирования термина (профессиональная сфера специалистов-химиков), в пределах которой данный термин взаимно однозначно соотносен со своим означаемым.

Химические термины объединяются в понятийно тематические группы: материал, вещество; процессы, операции; орудие, средство; характеристика, свойство, состояние; величины.

Термины, слова, словосочетания в читаемых текстах становятся объектом мыслительных операций и умозаключений. Например, общетехническая лексика и терминология презентуется студентам химических специальностей на занятиях по профессионально-ориентированному русскому языку в разных блоках информации:

- текстах учебников и учебных пособий;
- статьях энциклопедических словарей;

- тематических справочниках;
- учебных словарях терминов и понятий.

При чтении текста по специальности у студентов не сформирован навык разграничивать общеупотребительное и терминологическое значения слова, и возникают трудности в выделении его смысловых связей. «Новая терминологическая функция, реализация совсем иных значений, сдвиги в семантике, затрудняющей понимание этих слов и использование их в речи. Считать их знакомыми для учащихся словами неправомерно» [2, 47]. «Обучающиеся считают, что хорошо знают эти слова и весьма уверенно оперируют ими как знакомыми лексическими единицами. Однако, это не знакомые, а псевдознакомые слова и словосочетания, употреблению которых надо специально обучать» [2, 48]. Чем уже среда распространения термина, тем точнее его употребление и тем в большей степени его значение выражает понятие собственно научное, а не бытовое. Некоторые термины распространены настолько, что не осознаются как собственно термины (физика, ускоритель, выключатель), даже имеют специальный характер, но известны широкой аудитории носителей языка (процесс, функция, объект), третьи используются лишь специалистами (мезон, пиролиз).

При введении нового термина, естественным представляется принцип презентации терминов от формы (звуковой и графической) к значению (понятию). При определении значения термина логично выходить из общекатегориального родового понятия и затем конкретизировать его через отдельные дифференциальные признаки вида. Правильно ориентирующая (прозрачная) форма (мотивированность) терминов существенно облегчает и ускоряет прочное, сознательное их усвоение и употребление как по форме, так и по содержанию. Например, хемотроны – электрохимические преобразователи; общий тип их значения – узкоспециальное, предметно-логическое понятие; полностью замещают друг друга в любом контексте «своей» области знания.

Многие проблемы, исследуемые терминоведами, возникли в практике разработки специальных словарей, и решение этих проблем влияет на методы их составления. Изучение любой области специальной лексики связано с терминографией. В результате изучения различных областей этой лексики было установлено, что под научным термином О.Д. Митрофанова понимает слово, устойчивое терминологическое словосочетание (или сокращение), которое выражает и в известной степени квалифицирует в данной системе терминологии определенное научное понятие, отражая в своем буквальном значении характеристические признаки терминируемого класса предметов и взаимосвязи этого класса с другими с достаточной для взаимного общения точностью. Термин, как правило, однозначен или имеет тенденцию к однозначности, стилистически нейтрален, системен. Точная определенность значения и устойчивость употребления являются обязательными требованиями к нему [2, 32].

Другим направлением работы с химической терминологией считать работу над созданием двуязычного словаря-справочника по химии, которые являются важнейшим средством оказания помощи в уяснении семантики иноязычной терминологической лексики. Дву- или многоязычные терминологические словари играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении, ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специальности.

В настоящее время наблюдается тенденция к составлению лексических минимумов с учетом будущей сферы деятельности обучаемых, жанрово-стилевой дифференциации текстов и т.д. Это позволяет облегчить процесс обучения лексике. «Такой мини-словарь не будет отвечать всем требованиям академической лексикографии, но свою предметную значимость не утратит, поскольку будет содержать то количество терминов, которое выражает базовые понятия изучаемого предмета. Объем терминологического словаря, как

правило, легко доступен для запоминания и минимизирован в учебно-методических целях» [3, 507].

Умение пользоваться словарем особенно важно для понимания научно-информационных и научных текстов, при переводе терминов общелитературного языка. Работа по созданию словаря включала следующие подготовительные этапы: сбор лексического материала, входящего в состав словаря-справочника; выявление лексических особенностей перевода химических терминов на казахский язык. Сложность перевода научного термина заключается в его многозначности (полисемии), поэтому видится важным найти правильный перевод, соответствующий конкретному научно - техническому контексту. Один и тот же термин может применяться в различных сферах, однако перевод его должен быть сделан с учетом конкретной области, в которой он применен. В работе мы начали с того, что сформировали группы из наиболее подготовленных по предмету студентов, владеющих двумя языками свободно.

Особенность предложенной технологии заключается в намеренном соединении методических положений в области обучения языку и лексикографической теории. Поэтому одним из ключевых ее принципов выделяется принцип косвенного целеполагания, который объединяет в технологии лексикографические и педагогические цели [4, 185]. С одной стороны, обучающиеся работают над созданием учебного терминологического словаря совместно с преподавателем, в то время как, с другой стороны, они повышают уровень языковой компетентности. Наибольшие трудности в работе над текстами научного стиля обучающиеся испытывают при работе с терминологией из разных областей науки. Поэтому основная цель составления переводного словаря терминов по химии – познакомить студентов с основными химическими терминами и устойчивыми выражениями русского языка, необходимыми для овладения специальностями.

В ходе работы над созданием словаря-справочника необходимо, чтобы отобранные термины имели точные и ясные толкование, были наиболее краткими, т.е. практически применимы. Термины отбираются с учетом трудностей восприятия, а также с учетом необходимости и первостепенности их изучения в курсе химии на первом курсе. Таким образом, работа по изучению терминологической лексики в отличие от других категорий слов языка имеет свою специфику и представляет одну из сложных проблем обучения лексике профессионального русского языка на филологических факультетах

Литература

1. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. - 274 с.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1985. -128 с.
3. Масленникова О. Н. Некоторые аспекты обучения научному стилю речи: роль межкафедральных терминологических словарей в учебном процессе // Русский язык, литература и культура в современном обществе. Материалы международной конференции. – Иваново: 2002. - 565 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. –568 с.

Н.Т. Какишева
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Научно-исследовательская работа выявляет научные интересы студентов, способность к творческой работе, умения применять теоретические знания для решения конкретной практической работы, формируют у студентов умения самостоятельно пополнять свои знания по специальности.

С первых же дней обучения в вузе студент должен слушать лекции и активно участвовать в научных исследованиях. Уметь пользоваться энциклопедиями и справочниками, словарями и летописями журнальных статей, книг, рецензий, реферативными журналами и каталогами. Все это приучает к самостоятельному общению с научной литературой, развивает поисковую инициативу.

Кроме этого подготовка студентов к самостоятельным научным исследованиям обеспечивается также усложнением и все более возрастающим уровнем самостоятельности студентов в условиях кредитной системы обучения. Так, на первом этапе студенты занимаются составлением аннотаций к новым публикациям, обучаются реферированию тех или иных научных публикаций.

На следующих этапах студенты составляют научные обзоры по конкретной тематике исследований, которые поручаются студентам их руководителями по программе преддипломной практики, которые являются продолжением научных исследований.

Результаты своего участия в научном процессе студенты оформляют в виде законченных научных работ и представляют их на соответствующие научные студенческие конференции, которые являются творческим отчетом студентов, участвующих в научно-исследовательской работе.

Весьма полезны для студентов специальные научные семинары, на которых происходит творческое общение студентов с ведущими учеными. Участие в работе таких семинаров расширяет кругозор студента, закрепляет и углубляет навыки работы с научной литературой, вырабатывает умение выступать с докладами, вести научную дискуссию.

В вузах студента учат пользоваться специальной литературой и справочными материалами. Очень важно находить нужную информацию в огромном море книг и библиотечных каталогов. Студент приобретает навык читать то, что необходимо, то есть формирует свой алгоритм поиска нужной информации, уметь правильно сформулировать вопрос, найти нужную литературу.

Специализируясь в определенной области, он получает поток информации, поступающей по каналам профессиональной или деловой литературы. Для усвоения такого рода литературы требуется навык скоростной фильтрации информации. Потребуется умения *отбора* только нужных текстов, их избирательного прочтения (поиск ключевых слов, фраз, фактов, важной информации). Читать только то, что нужно – принцип скоростного чтения.

Процесс быстрого чтения приобщает к сознательному сжатию текста, к оперативному извлечению из него основной познавательной мысли, содержащейся в опорных словах.

Чтение словарных статей, дефиниций позволяет сформировать у студента умения и навыки: 1) выделять в тексте только самое важное; 2) читать с целью запоминания полученной информации; 3) четко и ясно осознавать задачу чтения.

На вопрос, как готовиться к семинарскому занятию, нет простых ответов. Семинар – это школа творческой мысли, где студент учится публично выступать перед аудиторией, это коллективное подведение итогов самостоятельного изучения литературы.

На семинаре студент отчитывается, как он усвоил материал. Подготовку к семинарскому занятию начинается с внимательного ознакомления с вопросами плана семинарского занятия, раздела программы, учебником и списком литературы.

При подготовке к семинару студент на занятиях по СРСП обязательно должен получить все необходимые ему консультации по неясным вопросам. В последующем студент приходит на семинар с продуманными ответами в виде написанного текста выступления, либо развернутого ответа.

Выступая на семинаре, студент показывает все знания по данному вопросу, знание рекомендованных источников, умение привлечь цифры, факты и другой практический материал.

На каждом семинаре студенты могут и должны учиться искусству полемики, систематическому участию в диспутах, умению отстаивать свои убеждения, критически воспринимать выступления товарищей, поскольку дискуссия мнений всегда способствует обострению интереса к изучаемому предмету.

Задание. На основе текста Умберто Эко ответьте на вопрос: «Насколько надо знать иностранные языки?».

Этот раздел пишется не для тех, кто специализируется по иностранному языку или по иностранной словесности. Надо надеяться, что они владеют тем языком, по которому защищают диплом. Надо бы даже требовать, чтобы те, кто защищает по французскому языку, на нем же и писали дипломы. За границей во многих университетах так принято, и это справедливо.

Но сейчас наша речь идет о тех, чьи специальности – философия, социология, юриспруденция, политология, история или естественные науки.

Всегда возникает необходимость обратиться к книге, написанной на иностранном языке. Даже если работаешь над темой по собственной национальной истории.

Обычно при подобной ситуации человек пользуется случаем начать читать на языке, на котором раньше не читал. По знакомой теме, при некотором усердии, можно начать что-то понимать. Часто язык так и учат. Как правило, на нем потом не говорят, но разбирать разбирают, что гораздо лучше.

Если по вашей теме имеется только одна немецкая книга, а немецкого вы не знаете, можно попросить знакомого прочитать вам вслух какие-то куски. Надеюсь, у вас хватит совести не слишком цитировать эту книгу, но вы с полным правом можете вставлять ее в библиографию.

Главным же условием выбора темы должно быть: не брать тему, требующую знания языка вам неизвестного и который вы не имеете намерения учить.

Следующим шагом является дипломный проект. Дипломная работа является завершающим этапом профессиональной подготовки специалиста. Дипломная работа – это всегда исследовательская работа, и в этом состоит ее основное отличие сравнении с обычной курсовой работой. Таким образом, при написании дипломной работы необходимо провести поисковое исследование на основе знаний и умений, приобретенных в процессе изучения профессиональных и специальных дисциплин. Дипломная работа имеет определенную структуру. Студентам можно предложить общую схему дипломной работы. Ход научного исследования в виде логической схемы:

1. Обоснование актуальности выбранной темы.
2. Постановка цели и конкретных задач исследования.

3. Определение объекта и предмета исследования.
4. Выбор методов (методики) проведения исследования.
5. Описание процесса исследования.
6. Обсуждение результатов исследования.
7. Формулировка выводов и оценка результатов.

Написание дипломной работы надо начинать, когда вся основная масса литературы изучена и собран большой массив новых фактов по теме исследования. В соответствии с разработанным планом (структурой) дипломной работы и календарным графиком ее выполнения. Следует помнить об объеме работы, сколько должно быть страниц.

Каждый из пунктов плана должен быть самостоятельным небольшим разделом дипломной работы. Так, введение обычно включает обоснование актуальности объемом в 3-4 страницы, новизны – 1,5 – 2 страницы, цели и задачи автора – 0,5 – 1 страницы, методов исследования 2-3 страницы и т.д.

Специальную часть введения составляет обзор источников и литературы, имеющейся по теме исследования. Ему можно отвести 10-15 страниц введения, причем это должен быть критический обзор источников, точнее идей, высказанных другими авторами. Дипломник может присоединиться к некоторым из них, поспорить с некоторыми положениями, но это должно сопровождаться аргументированными доводами.

Основная часть дипломной – это 50 страниц машинописного текста, разбитых на 2-3 небольших главы. Сами главы могут делиться на параграфы. Основная часть – это, по существу, теоретические рассуждения автора, его видение

В основной части должны найти отражение теоретические вопросы с фактами, критика положений других авторов, социально-культурное значение решаемых проблем.

В заключении к дипломной работе (объем его должен составлять 8-10 страниц машинописного текста) даются выводы автора и оценка современного состояния исследуемой проблемы. В заключении дается только анализ изученной проблемы, возможные перспективы ее развития в будущем. Здесь же могут быть даны краткие выводы по главам работы.

В конце работы приводится научно-справочный аппарат и список изученной автором научной литературы. В список включаются только те работы, которые цитируются или освещаются в самой работе. Такой список должен состоять примерно из 20-30 наименований, не менее 1/3 могут составлять работы на иностранном языке.

Задание: По тексту книги известного писателя Умберто Эко «Как написать дипломную работу», выпишите авторские советы, сформулируйте содержание микротекстов.

...Вообразим себе студента, переживающего момент растерянности, задающего себе вопрос, зачем вообще нужна учеба в университете и, особенно, дипломная работа. Допустим, у студента уже имеется в интересующей его сфере опыт дела, дающий материал для обобщений и для выводов, пускай он задумается: как научно переработать этот запас.

Но если этот опыт пока не накоплен, рискну заметить, что вопрос мне представляется только проявлением хоть и благородных, но наивных чувств.

Привычка к исследованию, прививаемая дипломом, крайне полезна для вашей будущей жизни (профессиональной, политической, какой хотите), и не столько в отношении темы, которая будет изучена, сколько в качестве тренировки ума, приучения себя к строгости, приобретения привычки к труду.

Как писать текст? К кому вы обращаетесь?

Кому адресован ваш текст? Руководителю? Всем учащимся и ученым, кто соприкоснется с ним впоследствии? Обычному подготовленному человеку? Это будет книга для широкой публики или сообщение для членов ученого совета.

Обдумайте эти вопросы. Тем самым определится и форма изложения, и степень логической отчетливости в вашей голове.

Существует ошибочное представление: принято думать, будто популяризирующий текст, где все разъяснено, чтоб всем было понятно, требует меньшей квалификации, нежели специальный научный доклад, полный формул, понятных только избранным. Это не так. Конечно, открытие Эйнштейна потребовало больше гениальности, чем работа над лучшим учебником учебника. Но в принципе, если не растолкованы употребляемые термины – создается ощущение, что пишущий не до конца в себе уверен, тем самым уступая другому, который высвечивает каждую отсылку и каждую связь.

Исходим из положения, что диплом есть высказывание, которое по своему статусу обращено к руководителю и к оппоненту, но при этом может использоваться для чтения и справок многими читателями, в том числе специалистами в других областях науки. Поэтому философскому диплому не обязательно начинаться с объяснения, что такое философия, но дальше насчет всего, что хоть немного сложнее этого уровня очевидности, следует предоставить читателю любые возможные пояснения и данные.

Следующий шаг – изучение научной литературы по теме. Изучение литературы по избранной теме является отправным пунктом написания дипломной работы. Начинать изучение такой литературы надо с наиболее общих, фундаментальных работ, чтобы получить представление об основных вопросах темы, уяснить наиболее важные положения и те, которые требуют дополнительного исследования.

Изучение литературы надо делать с карандашом в руках, делая выписки на отдельные карточки или листы тетради. При этом лучше делать выписки на одной стороне листа, чтобы можно было разнести их по разделам (параграфам) плана.

Изучение научных публикаций предполагает:

- общее ознакомление с произведением по его оглавлению;
- чтение в порядке последовательности расположения материала;
- выборочное чтение какой-либо части произведения;
- выписка представляющих интерес материалов;

-практическая оценка выписанного и последующая отредактированная запись в соответствующий раздел работы.

Критический обзор всей прочитанной литературы – важнейшая часть дипломной работы, его можно поместить отдельным разделом или во всех разделах дипломной работы.

Изучая литературные или архивные источники, необходимо отбирать научные факты для своей работы: к ним относятся только такие факты, которые характеризуются новизной, точностью, объективностью и достоверностью, подтвержденные авторской аргументацией.

Следующий шаг – обоснование актуальности темы – это первый этап подготовки дипломной работы. Она может стать продолжением курсовой работы или другой научной работы. Такие темы перспективны, так как работа над ними ведется в течение ряда лет. При всех условиях необходимо показать и доказать актуальность темы, объяснить ее суть и ее значимость.

Следующий этап – это постановка цели и конкретных задач исследования. Правильная постановка цели и задач – необходимое условие, чтобы сформулировать

проблему, определить стратегию исследования, направления научного поиска, уметь отделить главное от второстепенного.

Затем формулируются объект и предмет исследования. Объект – это процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию. Предмет – это то, что находится в границах объекта. Объект и предмет исследования соотносятся между собой, как общее и частное, что и определяет тему дипломной работы.

Очень важным этапом также является выбор методов исследования, то есть методов, которые служат инструментом добывания фактического материала. Методы научного познания принято делить на общие и специальные.

Специальные методы исследования:

а) Метод изучения литературных и архивных источников.

Такое изучение крайне важно и необходимо для правильного формулирования гипотезы исследования, постановки его целей и конкретных задач, для корректировки прежних выводов и положений, устоявшихся в науке.

б) Метод наблюдения - это своего рода определенный мониторинг событий. Наблюдение должно носить строго последовательный характер, определяемый целью и задачами наблюдения; оно должно осуществляться в точно установленных условиях; оно должно иметь планомерный характер, допускать возможность повторных проверок.

в) Эксперимент. Этот метод широко применяется при выполнении естественнонаучных исследований, но может быть проведен и как научно-педагогический эксперимент. Эксперимент может обеспечить достоверность результатов исследования и сформировать исследовательские умения.

г) Метод изучения и обобщения положительного опыта.

Использование этого метода позволяет анализировать и обобщать результативность отдельных этапов исследования, выяснять актуальность получаемых результатов, их перспективность для науки и практики и их доступность.

д) Широко применяется в научных исследованиях также метод анализа и синтеза. Этот метод позволяет мысленно расчленить целое на составные части (анализ), а затем соединить их в целое (синтез) или от общего к частному и наоборот – метод индукции и дедукции.

е) К числу специальных методов принадлежит также метод аналогии, когда качества одного, уже хорошо известного предмета, переносятся на другой, неизвестный предмет.

Задание: На основе текста Умберто Эко подготовьтесь к научной дискуссии на тему автора: Что есть дипломная работа и зачем она

Писать диплом надо с удовольствием. Надо работать в охотку. Если выбрана тема, которая вам интересна, если вы в самом деле решили отвести на диплом какое-то время (минимально полгода), вы заметите, что диплом может превратиться в увлекательнейшее конструирование, что-то вроде пари или игры в охотников за сокровищами.

Есть какой-то спортивный азарт в погоне за недоступными текстами, радость разгаданного кроссворда, когда отыскивается, после длительных умственных терзаний, ответ на какой-либо вопрос, поначалу казавшийся безысходным.

Повторяю: диплом – это пари. Пари с самим собой. Начинается дело с загадки, которая не имеет ответ. Это ваш материал, который не желает делиться с секретом. Вы должны расколоть его, выследить, захватить, изучить, что он скрывает. Сделать предложение, от которого не отказываются

Если исходить из спортивного интереса, диплом получится хороший. Если же с первой минуты вы работали в свое удовольствие, вам захочется продолжить.

Обычно в ходе написания диплома единственная мысль – когда же я от него избавлюсь? Почти все мечтают никогда больше его не открывать. Но после защиты, в тех случаях, разумеется, когда диплом делался на совесть, хочется усовершенствовать те пункты, которые были недоработаны, углубить те наметки, которые возникли по ходу дела, но на них не было ни времени, ни сил. Хочется дочитать книги, дописать мысли. Это – знак, что работа над дипломом пробудила творческие процессы. Это значит, что работа над дипломом учит рассудительности и системе. Приобретается метод. Человек учится создавать годный для употребления текст.

Следовательно, не так важна тема работы, как опыт ее создания. Кто способен подготовить сравнение двух редакций (одного) романа, то организует базу данных своего дела.

Кстати, если исследовательский труд вас действительно радует, это не обязательно означает прямой путь в аспирантуру, гонку за контрактами, конкурсы... Вы можете идти себе трудиться по специальности и отводить какое-то разумное время на решение интересующих вас проблем; для этого не обязательно сидеть на кафедре. Специалист, уважающий себя, по идее, постоянно, всю жизнь продолжает свой научный рост.

Какую бы роль в своей жизни вы не отводили разысканиям, вы обнаружите, что добросовестный диплом будет долго полезен. Во-первых, из него можно выкроить одну или несколько научных статей, а может быть, и книгу (обогадив и расширив, разумеется). Вы будете то и дело возвращаться за цитатами, перечитываете свои конспекты и сумеете извлечь из них сведения, не вошедшие в окончательный текст работы, который может сделаться главой вашей докторской диссертации...

Диплом может пригодиться вам и через десять, и через двадцать, и через тридцать лет. Потому что первая любовь, она не ржавеет, как вы знаете.

Следующий шаг – языковое оформление диссертации. Особенностью магистерских диссертаций является то, как формируется тема, цели и задачи исследования. Магистранты получают не только тему диссертации, которая пишется на титульном листе вместе с другой обязательной информацией, но и задание, которое фиксируется на втором листе диссертации. Задание представляет собой задачи, которые должен решить диссертант.

Языковые структуры выражения данной информации:

1. Тема диссертации представляет собой именное словосочетание с использованием отглагольных существительных.

2. Задание формирует научный руководитель, и его можно считать эквивалентным задачам, которые поставлены перед диссертантом. При формулировке задания обычно используются инфинитивные конструкции.

3. Цель исследования – его методологическая характеристика; представление о результате. Ставя перед собою цель, диссертант прогнозирует, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Цель также часто формулируется с использованием инфинитивных конструкций или с помощью отглагольных существительных.

4. Выводы напрямую соотносятся с задачами исследования и представляют собой сжатое обобщенное изложение самых существенных, с точки зрения автора, результатов, полученных в результате исследования. Выводы формулируются с использованием кратких причастий совершенного вида.

Магистерская диссертация – квалификационная научная работа, представленная на соискание академической степени магистра по определенному направлению и публично защищаемая магистрантом. К тексту диссертации прикладывается автореферат, который

помогает членам государственной аттестационной комиссии понять, насколько содержание диссертации соответствует заявленной теме.

Автореферат содержит краткую характеристику исследования, дает представление о теме и о ее основных положениях. В автореферате обязательно отражаются актуальность исследования, цели, задачи, новизна, практическая ценность выполненной работы.

Обоснование актуальности исследования предполагает ответ на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время? Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Новизна исследования предполагает конкретный ответ на вопросы:

Что сделано из того, что не было сделано другими? Какие результаты были получены впервые?

Здесь проявляется соотносённость основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема, выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, коков его конкретный вклад в науку.

Практическая ценность исследования отражает представление о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой работы.

Литература

1. Салагаев В.Г. Студенческие научные работы. Академическая риторика – А, Раритет, 2004. – 198 с.
2. Саньярова Н.С., Турбекова С.А. Профессиональный русский язык. - Алматы: КАЗНИТУ, 2016. - ч. 1. – 145 с.; ч. 2. – 126 с.
3. Мухамадиев Х.С. Пособие по научному стилю речи. - Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 228 с.
4. Мухамадиев Х.С., Какишева Н.Т. Русский язык: научный стиль речи: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 186 с.

Р.М. Мейрамғалиева

Р.У. Шанаев

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

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Послания Главы Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева актуализируют положения стратегических программных документов, конкретизируют краткосрочные планы на ближайшие годы и стали ожидаемыми в казахстанском обществе. Сегодня в многонациональном Казахстане сложилась отличительная от предыдущих лет образовательная ситуация.

В Казахском национальном университете имени аль-Фараби происходит глубокое осмысление места и роли образования в контексте развития страны – Республики Казахстан. Бурное развитие информационных технологий ставит перед Казахским национальным университетом имени аль-Фараби новые парадигмы образования: расширение и обновление знаний, восприимчивость к инновациям, востребованность специалистов, обладающих нестандартным мышлением в профессиональном общении.

В связи с этими процессами содержание программы по дисциплине «Профессионально-ориентированный русский язык» в университете рассчитан на студентов казахских отделений университета, связан с коммуникативными потребностями студентов в научно-профессиональной сфере, целями и задачами обучения русскому языку как средству научной деятельности. Коммуникативные задачи практического владения языком являются концептуальными, потому что студенты не только совершенствуют речевые навыки и умения, но и формируют новые методы коммуникации, связанные с научной сферой и очевиден факт, что конкурентоспособность наций зависит от уровня развития творческого потенциала человека.

Термин «инновационный» в последнее время становится все более популярным не только в методике преподавания различных дисциплин. Согласитесь, что одной из особенностей инновационной технологии обучения являются ориентация не на усвоение знаний, а развитие – именно развитие познавательных способностей и процессов личности, развитие памяти – зрительной, слуховой, мышления, понимания, толкования, развитие активного словарного запаса.

Дисциплина «Профессионально-ориентированный русский язык» предполагает применение инновационных методов – метод интеграции с профилирующими предметами на уровне изучения языка специальности и ориентирована на решение проблем полиязычия - ведется поэтапная работа по реализации культурного проекта «триединства» языков согласно посланию Президента Республики Казахстан народу Казахстана: «Новый Казахстан в новом мире» и последнего документа «Третья модернизация Казахстана»: глобальная конкурентоспособность».

В свете важных документов, студенты географического факультета после чтения научного текста, долго и терпеливо работают над словарем, выписывают и работают над глоссариями, обращаясь к словарю «Термины географической науки» или к энциклопедиям и эта работа над собой способствует тому, что студент получает более глубокое представление о названных областях знания. Эти источники являются, несомненно, связующими звеньями для получения информации на русском языке, далее на казахском и английском языках.

В условиях Третьей индустриальной революции в университете началась реализация полиязычного образования, представляющая языковое образование как целостную систему учебных предметов, когда казахский, русский язык и английский языки являются языками новых технологий, новых производств и новой экономики.

Коммуникативный подход в преподавании русского языка профессионального направления считается наиболее актуальным в условиях полиязычия, в будущем помогут осуществлять интеграцию предметов языкового цикла на уровне целей и задач, реализовать их на уровне содержания и применения.

Применительно к русскому языку О.В.Канарская определяет инновационное обучение как такой динамичный процесс познания, обучаемый законы языка и развитие речи, который основывается на предвосхищении учебного материала [2, 68-69]. Поэтому, не менее важным считается то, что инновационное обучение требует серьезного подхода к научным текстам по специальности.

При обучении русскому языку как языку посреднику между государственным казахским и английским языками – познание терминов на русском языке, моделирующая речь являются профилирующими. На занятиях по дисциплине «Профессионально-ориентированный русский язык» нами постоянно обращается внимание студентов на характерные особенности профессии, обозначаются приоритеты речевого поведения, обсуждаются, как рассматриваемые теоретические проблемы и практические навыки могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время необходимо формирование личности, которая может открывать что-то новое, развивая творческие способности и самостоятельное мышление студентов, для формирования этих умений помогло внедрение инновационных технологии обучения русскому языку, которая осуществлялась в группах специальностей: гидрология и картография.

Известно, что термин «творческая самостоятельность» подразумевает умение использовать и модифицировать существующие способы решения проблем, а также создавать принципиально новые подходы к решению традиционных проблем, позволяет рассмотреть различные формы взаимодействия преподавателя и студентов.

Общеобразовательная учебная дисциплина «Профессионально-ориентированный русский язык» дает возможность развивать коммуникативную компетентность, получать необходимую информацию, представлять и профессионально отстаивать свою точку зрения в публичных выступлениях на заданную тему, используя типы речи: описание, повествование, рассуждение и другие учебно-профессиональные виды речи.

Речевая ситуация в потребности красиво говорить и убедительно выступать связана с тем, что манера речи во многом отражает манеру общения с людьми, которые входят в сферу коммуникаций. Характерно, что в общении, в том, как люди обращаются друг другу, как используют готовые этикетные формулы, проявляется их воспитание, уважительное отношение к собеседнику. Этикетные формулы русского языка – это устойчивые выражения, принятые обществом. Они предусмотрены практически во всех ситуациях жизни и существуют как в письменных, так и в устных формах, во всех стилях и жанрах. Безусловно, если человек к месту и правильно использует систему устойчивых формул общения, он достигает высшего уровня речевой культуры.

Наибольшие трудности в речевой практике студентов вызывает создание речи – рассуждения потому, что у студентов казахских отделений нет словарного запаса. Рассуждение отличается от описания и повествования более сложной конструкцией предложений и наличием абстрактной лексики. Рассуждение – это ряд суждений, относящихся к одному какому-либо вопросу. Суждения следует одно за другим, при этом из первого вытекает второе, в результате получается ответ на поставленный вопрос. Одно из суждений содержит общее правило, другое – частный случай, то есть в основе рассуждения лежит умозаключение. Развитие рассудительной речи требуют у преподавателя большого мастерства, так как задача состоит в том, как научить студентов находить правильные слова и соответственно правильный ответ. На географическом факультете все виды рассуждения прошли по следующим темам: «Человек в экстремальных ситуациях», «Экологические проблемы Каспийского и Аральского морей», «Биологические ресурсы суши», «Вода – источник жизни на Земле», «Техногенное воздействие на компоненты окружающей среды» и др. Особенно, запомнилось рассуждение на тему: «Строение Земли». Приведем в качестве примеров следующие предложения: «Земля имеет сложное строение. В строение Земли выделяются три основных слоя: земная кора, мантия и ядро. Земная кора состоит из горных пород. Горная порода – это природное соединение или скопление нескольких минералов. По условиям образования горные породы делятся на три большие группы: магматические, осадочные и метаморфические. 98,9% массы земной коры составляют 8 элементов: кислород, алюминий, железо, кальций, магний, натрий и калий. Из всех этих элементов преобладает кислород. Кислород входит в состав большинства горных пород и более чем 100 минералов». По данному тексту студенты выполнили следующее задание: Обратит внимание на управление в количественно-именных словосочетаниях. Значение конструкции – характеристика количественного состава чего-либо, количественного соотношения частей целого. Следует напомнить модель конструкции – что составляет

сколько чего; в чем содержится сколько чего; на долю чего приходится/падает сколько чего; на сколько кого/чего приходится сколько кого/чего; что занимает сколько чего. Задания типа: Организуйте диалог, используя записанные модели.

Наблюдения показали, что студенты после подобных заданий с моделями оперируют более сложными словами, словосочетаниями, то есть терминами и выполняют с превеликим удовольствием.

И последний метод обучения русскому языку – это правильно подобранный научный текст. Подобранный с учетом специфики конкретной группы текст функционирует как средство обучения, вместе с тем выполняют познавательную и воспитательную роль. Текст должен преподнести сумму знаний с расчетом на уровень подготовленности аудитории, а также ориентироваться на выполнение практических программных функций. Научные тексты на темы: «Фотосинтез», «Круговорот воды», «Метеорологические условия» и другие помогают изучение научного стиля на основе языка выбранной специальности и предполагает овладение навыками анализа содержательной структуры текста. Тексты научного стиля показывают обслуживание сферы науки и производства, предназначенные для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе. Научные тексты для студентов-географов отличаются особенностями научного мышления, в том числе отвлеченностью и строгой логичностью изложения. Важнейшей функцией научного текста являются: во-первых, передача научной информации, во-вторых, доказательство ее истинности, в-третьих, утверждение ее новизны и ценности. Поэтому развитие и активизация логического мышления студентов считается одной из сложнейших задач преподавания русского языка.

Таким образом, во-первых, внедрение инновационной технологии наибольшего эффекта достигает при выполнении студентами самостоятельных работ творческого характера, когда новые знания добываются в итоге самостоятельного анализа фактов, обобщения и выводов. Во-вторых, оптимальное использование инновационных методов преподавания русского языка в условиях полиязычия должны быть нацелены не просто на усвоение материала, а на развитие способностей критического мышления, побуждение к творческому поиску, к самостоятельной продуктивной деятельности, решать задачи языкового образования, заявленные в образовательно-нормативных документах высшего профессионального образования Республики Казахстан.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана: «Третья модернизация Казахстана»: глобальная конкурентоспособность». – Астана, 2017.
2. Канарская О.В. Инновационное обучение русскому языку. – Л., 1989.
3. Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане. – Алматы: Экономика, 2006. – 416 с.
4. Мухамадиев Х.С. Профессионально-ориентированный русский язык: учебное пособие – Алматы, 2017. – 168 с.

Н. М. Могилевская
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

ЗАДАЧИ РЕПРОДУКТИВНОЙ КОМПРЕССИИ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее развитие, т.е. на обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению... , способности наблюдать, делать выводы, ставить цели и находить способы их достижения. [1, 137].

При этом следует помнить и о 4-х аспектах понятия «образование» (по Степашко Л.А.): ценность, система, процесс, результат.

Преподаватель стимулирует активность, направленность действий к конкретной цели, но процесс формирования знаний, навыков и умений, личностного развития происходит в результате собственной деятельности обучающегося.

Таким образом, с первых шагов обучения обе стороны сознают и поддерживают свои действия, которые для преподавателя постепенно меняются в сторону уменьшения и усложнения.

И здесь вступает в силу своеобразное «триединство» общего, особенного и единичного.

Общее – научность, а также универсальность положений, связанных с многообразием социального существования специалиста. Особенное – детерминированность профессиональным своеобразием деятельности, религиозными и местными условиями ее осуществления, объективными культурно-образовательными потребностями профессиональной среды. Единичное определяется реальным статусом профессионала в данном коллективе, качествами личности субъекта [1, 57].

Конспектирование относится к общим умениям и навыкам, как работа с книгой, владение речью и т.п. Но при этом именно оно дает представление о потенциале обучающегося во всех смыслах.

В работе студент должен помнить об многоуровневости спецтекстов, качества которых как раскрываются, так и реализуются постепенно, по мере накопления базовых знаний. Составление свободного конспекта – работа над своим уровнем освоения и усвоения материала, когда обучающийся должен ответить себе на вопросы о том, насколько он разобрался в прочитанном, важен ли для него этот материал, как построен этот текст, легко ли запоминается информация.

"Получаемые от преподавателя «ориентиры» или алгоритмы в работе над профессиональными текстами – только первые общие шаги. Но уже они выявляют те индивидуальные качества, которые послужат опорой на дальнейших ступенях обучения.

Надо внушить обучающимся, что конспект – это поэтапный труд, сопряженный с неустанной мыслительной деятельностью, когда оценивается каждое привлекаемое слово как понятийный пласт, т.е. это прежде всего работа над словом.

Конспектирование связано со степенью усвоения информации, т.е. с определением уровня получаемых знаний, с установлением обучающимся их значимости для себя и взаимообусловленности в работе над самим текстом.

Прогресс в составлении любого вида конспекта строится на стремлении обучающегося к перспективе (это ли нельзя назвать компетенцией?).

По сути конспект – это ответ на вопрос: я это так вижу. Далее должна следовать аргументация, и чем она сложнее, тем выше уровень анализа текста, ведущего к постоянному стремлению разрешения познавательных проблем.

Свободный конспект прежде всего предполагает привлечение информации «со стороны», чтобы получить её как можно больше из текста, над которым студент работает. Потому-то здесь и подходят методики по освоению научных и учебных текстов Бьюзена, Шаталова и Михайлова со схемами, рисунками, скетчами, как и определение типа «Креативное конспектирование» [2].

Работа над конспектом спецтекста сопряжена на 1-ом курсе с целым рядом проблем главная: из которых – отсутствие (почти полное) базовых знаний по специальности. Поэтому естественно обратиться к тем возможным вариантам его составления, которые позволяют, во-первых, освоить алгоритм работы над конспектом вообще, а во-вторых - «развернуть» информативное пространство текста.

Структура спецтекста позволяет четко указать, где следует искать главную информацию, поскольку именно на ней базируется любой конспект (1-е и последнее предложения каждого абзаца).

Преподавателю следует помнить, что навыки составления конспекта формируются и совершенствуются в процессе обучения в целом: понятие «мой конспект» есть двуединство знания и его компрессии, связанное с воспроизведением.

Моделирование конспекта, уже само по себе, указывает на степень полученных знаний, переходности информации из разряда новой в данную. Текст теперь должен анализироваться с позиций наличия определенных информационных блоков, группирующихся вокруг ключевых слов или понятий. Блоки, построенные на уровне ответов на вопросы: что? кто? где? когда? как? – позволяют видеть в тексте источник знаний в определенной области. Кроме того каждый такой блок может перемещаться в зависимости от заданной темы, которая, на первых порах, должна определяться преподавателем.

Важно помнить, что конспект – это репродукция, над углублением, т.е. усвершенствованием которой и должны работать в тандеме преподаватель и студент, выстраивая своеобразную понятийную цепочку.

Работа над связностью конспекта – одна из сложнейших, поскольку требует установления причинно-следственных связей, что зависит от отвлеченно-обобщенного восприятия текста. В этом случае может помочь составление лексической таблицы. И именно она позволит наглядно представить проницаемость понятийных границ между словами. Здесь же мы можем говорить об изменении отношения к слову в целом.

Спецтекст напоминает магический кристалл, а конспект помогает выявить все его грани.

Перед составлением свободного конспекта рекомендуется выяснить КЗТ (коммуникативную задачу) каждого абзаца с опорой на ключевые слова. Ответ на вопрос: «О чем текст (абзац)?» – способствует не только концентрации внимания на подтемах, но и будет содействовать созданию целостной картины информационного поля.

Сопоставление информационных потоков по степени значимости (где больше информации, где она важнее) заставит студентов привыкать к особому виду чтения – получению и отбору информации (знаний).

Совершенствование понятийного пространства текста – долгий процесс, требующий труда и навыков. На наш взгляд, в этом содержится и своеобразный психологический фактор: чем сложнее текст, тем интересней с ним работать, тем больше важной информации он содержит.

На наш взгляд, заслуживает внимания и степень адаптации текста в конспекте, поскольку она должна сокращаться. Поэтому уже на первых этапах работы со спецтекстами особая роль должна отводиться пересказу во всех его видах. «Вживание» в текст способствует его постижению не столько на личностном уровне, сколько на требуемом – общенаучном. С этим связано и составление перед свободным конспектом всех других видов конспекта, что позволяет их привлечь уже на другом уровне.

По сути своей, свободный конспект дает возможность представить:

- степень усвоенности информации первичного текста (степень репродуктивности);
- лексико-семантический уровень адаптации текста учащимися;
- навыки и умения в работе со спецтекстами вообще.

Структурно-семантический анализ спецтекста – явление сложное и многогранное. В полной мере ожидать и требовать его от студентов – первокурсников-не стоит. Но стоит изучить как можно больше подходов и вариантов работы над текстом, которые и позволят в будущем достичь обучающимися желаемого.

Современный компетентностный подход в образовании предполагает соединение, а вернее, единство образовательного процесса и его осмысления, когда доминирующим становится приобретение разностороннего опыта деятельности; при этом особое внимание уделяется «открытой системе процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающей взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются в профессиональной деятельности»[3, 59].

Литература

1. Педагогика. Учебное пособие под ред. П. И. Пидкасистого. : Высш. Обр., 2008, 430 с.
2. Блог Михайлова А, // http://mymap-life.ru/article/smart_konspekt.
3. Кунанбаева С. С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Алматы: КУМО иМЯ, 2014.208с.

С.К. Сансызбаева
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Одной из главных задач современного вуза, специфической направленности его учебных планов и программ является подготовка специалистов, обладающих высокой культурой и широкой эрудицией. 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.

Публицистический стиль, являясь наиболее специфическим для студентов факультета журналистики, официальным стилем СМИ, находится в центре изучения среди прочих функционально-смысловых стилей. Следует отметить, что чаще он реализуется в письменной речи, реже – в устной форме. Общими чертами этого стиля можно назвать:

- ✓ образность и эмоциональность речи – для создания необходимой атмосферы;
- ✓ оценочность и уверенность – для заинтересованности;
- ✓ логика изложения с опорой на неопровержимые факты – для придания речи достоверности и информативности;
- ✓ призыв читателей (слушателей) к действию и общедоступность;
- ✓ легкое и внятное изложение.

Стилевые черты публицистического стиля проявляются на языковых уровнях следующим образом:

- ✓ на лексическом уровне – эмоционально-экспрессивные и разговорные слова, фразеологизмы и устойчивые выражения, диалектные или жаргонные слова – в зависимости от специфики аудитории;
- ✓ на морфологическом – обилие прилагательных, местоимений и наречий, глаголы в настоящем времени;
- ✓ на синтаксическом - короткие и неполные предложения, чередующиеся со сложноподчиненными.

Как известно, основное назначение **публицистического стиля** – влиять на общественное мнение, формировать его. Речевая структура публицистического стиля ориентирована на выражение социально значимых идей, активной гражданской позиции.

Важнейшей функцией публицистического стиля является **воздействующая функция**. Публицист не только сообщает о каких-либо фактах социальной, культурной, духовной, экономической жизни, но и дает им интерпретацию, облачая текст в эмоционально-экспрессивную стилистическую форму.

Языковые средства, организующие **текст публицистического стиля**, подчинены базовому признаку (стилевой доминанте), который определяется как социальная оценочность. Категория оценки ярче всего проявляется на уровне лексики. Перечислим основные лексические средства, выражающие оценку:

1. слова с яркой экспрессивной окраской: *варвары, вандал, вероломное вторжение, зверское убийство, бесчеловечный поступок, гуманный руководитель, судьбоносный год;*

2. газетизмы, т. е. лексемы, приобретшие социально-оценочные свойства под влиянием публицистического контекста: *боевики, путч, номенклатура, повстанцы, террористы;*

3. слова с суффиксами субъективной оценки: *обывательщина, солдатня, смехота, образованщина, бабуленция, родственнички;*

4. публицистическая фразеология: *гражданское согласие, кредит доверия, сильная рука, арена политической борьбы, политическая кухня.*

Следует обратить внимание на то, что **лексика публицистического стиля** характеризуется неоднородностью стилистической окраски: торжественные, книжные слова, призванные воздействовать на читателя, соседствуют со стилистически сниженными единицами, которые придают речи живость, непосредственность: *«А нас с вами – как не вышедших рожками и доходами для Города будущего – отселят в капчагайскую степь» (Время).*

Особый интерес представляет собой процесс преобразования терминологической лексики, которая употребляется в расширенном метафорическом значении, приобретая социальную оценочность: *идеологический вакуум, эпицентр событий, градус возмущения, шкала терпения, вирус общения* и т.п.

В книге «Русский язык на газетной полосе» В.Г.Костомаров выделил основную черту языка газеты: стремление к стандартизованности и одновременно к экспрессивности. Широкие возможности для реализации этой тенденции представляют фигуры речи – отступления от нейтрального способа изложения с целью эмоционального и эстетического воздействия.

С первых же строк статьи читатель часто встречается с такими разновидностями вопросов, как дубитация и объективизация.

Дубитация – ряд вопросов к воображаемому собеседнику, служащих для постановки проблемы и обоснования формы рассуждения, например: *«Все чаще в СМИ публикуются социологические данные о популярности претендентов на высокую должность и прогнозы о вероятном победителе. Но насколько надежны эти данные? Можно ли им доверять? Или это только средство формирования общественного мнения, своеобразный способ пропаганды желанного кандидата? Эти вопросы носят как политический, так и научный характер» (МК)*

Объективизация – вопрос, на который автор отвечает сам, например: *«Какие изменения ждут игроков «Милана»? На сайте клуба появилось заявление о том, что никто больше из клуба не уйдет» (Караван).*

Объективизация – языковое средство, служащее для высвечивания отдельных сторон основного вопроса по мере развертывания текста. Фигуры этого типа располагаются главным образом в начале абзацев. Они создают каркас рассуждения. Смена утвердительной интонации на вопросительную позволяет оживить внимание

читателя, восстановить ослабший с ним контакт, внести разнообразие в авторский монолог, создав иллюзию диалога.

Аналогом и одновременно противоположностью объективизации является обсуждение. Это постановка вопроса с целью обсудить уже принятое авторитетными лицами решение или обнародованный вывод, например: *«Вкладчикам пенсионных фондов, реально смотрящим на вещи, давно предложено позаботиться о себе самим. Какие маневры может предпринять будущий пенсионер?»* (Время).

Риторический вопрос – экспрессивное утверждение или отрицание, например: *«Станет ли связываться со Сбербанком человек, чьи сбережения в нем погорели?»* (Капитал) = «Не станет связываться...»

Риторический вопрос интонационно и структурно выделяется на фоне повествовательных предложений, что вносит в речь элемент неожиданности и тем самым усиливает ее выразительность. Некоторая театральность этого приема повышает стилистический статус текста, поднимает его над обыденной речью. Риторический вопрос нередко служит эффектным завершением статьи, например: *«Интересно, а судьи кто?»*

При изучении языковых средств публицистического стиля необходимо обратить особое внимание на средства поддержания контакта с читателем. Так, среди прочих речевых средств поддержания контакта с читателем выделяются коммуникация, парантеза, риторическое восклицание, умолчание.

Коммуникация – мнимая передача трудной проблемы на рассмотрение слушающему, например: *«Ведь сама схема безумно удобна и выгодна. Смотрите сами. Чтобы получить кредит, надо будет накопить 30% стоимости квартиры»* (МК).

Опознавательным знаком являются формула «судите сами» или ее аналоги «смотрите сами», «вот и решайте» и т.п. Существует два типа коммуникации: 1) подобно обсуждению приглашает читателя к вдумчивому анализу уже сделанного автором вывода; 2) останавливает рассуждение перед напрашивающимся выводом. Например: *«Есть информация, что один наш кинематографист приобрел более 10 га около города и будет строить там съёмочный павильон. Вот это стратегическое мышление управленца. Вся Россия будет снимать у нас. Судите сами, в Москве не хватает площадей плюс у нас более выгодные погодные условия»* (Время).

Парантеза – самостоятельное, интонационно и графически выделенное высказывание, вставленное в основной текст и имеющее значение добавочного сообщения, разъяснения или авторской оценки, например: *«В США от сальмонеллы (это вам не куриная слепота!) ежегодно умирает 4000 человек и болеют около 5 миллионов»* (Известия).

Риторическим восклицанием называется показное выражение эмоций. В письменном тексте эта псевдоэмоция оформляется графически (восклицательным знаком) и структурно: *«Теперь уникальными условиями этого депозита можно воспользоваться, не дожидаясь полувекового юбилея!»* (Время).

Умолчание – указание в письменном тексте графическими средствами (многоточием) на невысказанность части мысли: *«У Кобена Бектурова одна почка была сморщенная, другая – с камнем, но работающая. Его прооперировали, но вместо больной почки вырезали... здоровую»* (Время). Многоточие – заговорщическое «подмигивание» автора читателю, намек на известные обоим факты или обоюдно разделяемые точки зрения.

Газетная оценочная лексика – наиболее важный и крупный разряд газетного словаря. Эта многообразная и влиятельная в газете лексика удовлетворяет острую потребность газетно-публицистической речи в выражении специальной оценки

предметов, явлений и понятий общественной жизни и во многом способствует выполнению важной для газеты агитационно-пропагандистской функции.

Критерием отнесения слова к оценочной лексике может служить его способность выражать оценку и вне контекста: помимо присущих слову постоянных, закрепленных за ним в словаре значений, оно может реализовать и так называемые ситуативные, или контекстуальные значения.

По признаку оценочности, главному для газетной лексики, последняя подразделяется на позитивнооценочную, негативнооценочную и нейтральную в оценочном отношении. Например: слова и словосочетания с позитивнооценочным значением: *золотой, величественный город, славный, товарищеский матч, колыбель дружбы, созидание, вдохновляющий, инициатива, содружество* и др.; слова и словосочетания с негативнооценочным значением: *атмосфера истерии, заклеят позором, словесный камуфляж, пиратские копии, политика захвата* и др.

В публицистическом тексте довольно широко используются различные тропы и фигуры речи, необходимые для создания яркой индивидуально-авторской позиции и придания публицистическому произведению элементов художественной речи. К ним относятся метафоры, эпитеты, перифразы, синонимы, антонимы, оксюморон и др.

Метафора – троп или фигура речи, употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным. Например: *Этот парень – настоящий медведь*. Образование данной метафоры основано на сходстве признаков животного с характеризуемым индивидом (грубая сила, крепость, косолапость и др.).

Метафора выполняет две основные функции – функцию характеристики и функцию номинации. Метафора широко распространена в публицистической и ораторской речи, поскольку это жанры, предназначенные для воздействия на эмоции и воображение адресата. Такие метафоры, как правило, основаны на аналогиях: с войной и борьбой (*нанести удар, дипломатические сражения*), игрой (*разыграть карту*), спортом (*арена борьбы за власть, перетягивание каната*), механизмом (*рычаги власти*), организмом (*болезнь роста*), растением (*ростки демократии*), театром (*марионетки власти*) и др.

Метонимия – перенос имени с одного класса объектов на другой класс или отдельный предмет. Например, в предложениях *Конференция состоится в начале года* и *Конференция приняла важное решение* произошел перенос с социального события, мероприятия на его участников.

Эпитет – стилистически значимое слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства. Например: *железная дисциплина, гордо нести знамя Отечества, величественный град Астана* (заголовок), *живая память* и др.

Синонимы – слова, одинаковые или близкие по смыслу, называющие одно и то же понятие, но различающиеся написанием, оттенками значения и функционально-стилевой или экспрессивно-стилистической окраской. Синонимы делятся на: 1) понятийные – различающиеся оттенками смысла (*друг, товарищ, приятель*); 2) стилистические – отличающиеся стилиевой и стилистической характеристикой (*золото – злато, кухня – камбуз, пистолет – «пушка»*); 3) понятийно-идеографические – различающиеся и тем и другим (*думать, мыслить, смекать*); 4) синонимы-дублеты – различающиеся буквенной или звуковой формой (*бегемот – гиппопотам, языковедение – лингвистика*). Особый интерес представляют газетные заголовки, имеющие синонимические ряды: *Рынок без базара!*

Диалог – это когда говорят двое.

Апокалипсис – это еще не конец света.

Мафия бессмертна. Террор вечен?

Антонимы как слова одной и той же части речи, имеющие противоположные значения, тоже являются наиболее распространенной лексической единицей публицистического текста (*приходить – уходить, большой – маленький, высокий – низкий, тяжелый – легкий, горячий – холодный*). Антонимы часто используются в текстах как одно из образных средств, например в таких фигурах речи, как антитеза (*Не по хорошу мил, а по милу хорош*) и оксюморон (*Павшие, но живые; Богатые бедные русские*). Так антонимы представлены и в данных заголовках газетных текстов:

Богатый не обеднеет, бедный не разбогатеет.

Тайное становится явным.

Свое грабим, чужое покупаем.

Бедна и счастье на кончике пера.

Помощь нужна не завтра, а уже сегодня.

Все уже случилось – и ничего не произошло.

Пошлины меньше, а цены больше.

Как необычные дети становятся обычными взрослыми.

Где породили, там и убьют?

Старый город – новое лицо.

Дети – прагматики, учителя – романтики.

Оксюморон – фигура речи, состоящая в приписывании понятию несовместимого с этим понятием признака, в сочетании противоположных по смыслу понятий, которое представляется абсурдным, но на деле вскрывает противоречивую природу объекта описания: *живой труп, молодые старички, спешу медленно, уродливый красавец, страшно красивая* и др.

В качестве примера оксюморона, встречающегося в художественных текстах, можно привести следующий из поэзии А.Ахматовой:

Смотри, ей весело грустить,

Такой нарядно обнажённой.

(А. Ахматова, «Царскосельская статуя»)

Перифразы – языковые единицы, используемые в качестве: 1) выражения, являющегося описательной передачей смысла другого выражения или слова (*пишущий эти строки* вместо авторского «я»); 2) тропа, заменяющего название лица, предмета или явления описанием их существенных признаков (*королева цветов* вместо «роза», *царь зверей* вместо «лев»). Наиболее распространены в современных газетных текстах следующие перифразы: *люди в белых халатах (врачи), рыжая плутовка (лиса), голубой экран (телевизор), ночное светило (луна), черное золото (нефть)*.

Стилистические фигуры (сравнения, метафоры, метонимии) не только образная сетка, через которую воспринимается мир, но и определенное субъективное отношение к миру, которое обуславливает не только характер видения мира, но и его ощущение.

Подытоживая вышесказанное, хотелось бы отметить, что осмысление содержания и формы **публицистического текста** должно опираться на понимание студентами текстообразующих особенностей **публицистического стиля** в целом, поскольку все языковые средства любой функциональной стилевой разновидности образуют стройную систему, которая призвана передать авторский замысел, воплощенный в конкретной жанровой форме.

Литература

1. Культура русской речи. Учебник для вузов. Ответственные редакторы Л.К.Граудина, Е.Н.Ширяев. – М., 1998. – 560 с.

2. Купина Н.А., Михайлова О.А. Основы стилистики и культуры речи. Практикум для студентов-филологов. – М., 2004. – 296 с.
3. Материалы газет «Время», «Караван», «Московский комсомолец», «Известия» и др.

А.Б. Туманова
Т.В. Павлова
Р.И. Утепова

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

КОМПРЕССИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА: ВИДЫ КОНСПЕКТА, НАЗНАЧЕНИЕ

Конспектирование как вид учебной деятельности, проблемы и методика обучения конспектированию неоднократно рассматривались в научно-методической литературе [см: 1-6 и др.]. Однако, как показывает практика, данный вопрос требует более пристального внимания и специального изучения.

В последние годы в нашей жизни произошли серьезные изменения: современные технологии освободили нас от необходимости держать в памяти необходимую информацию, «в голове» складывать, вычитать, умножать и делить – это заменил калькулятор (сегодня он во всех сотовых телефонах!); личное общение заменено электронной почтой, Whats up, скайпом. Отмечается резкое снижение интереса к чтению художественной литературы в молодежной и подростковой среде, что способствует снижению общего уровня грамотности и ограничению возможности мыслить, мыслить творчески, использовать выразительные средства языка, формулировать и выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Как известно, основным направлением в учебном процессе является чтение и усвоение научной информации по всем дисциплинам в средней и профессиональной школах и профессиональным дисциплинам в высшей школе. В практической деятельности обучающихся стойко закрепились следующие действия и понятия: *копировать и скопировать, сканировать, скачать или перекачать, скинуть, сохранить в виде файла, сохранить на рабочем столе* и т.п. Главный плюс в этой деятельности – это скорость и простота доступа к информации, разного типа и разного качества. Однако вышеперечисленные действия представляют собой только полдела – найти нужную информацию, а каким образом ее трансформировать, сократить и запоминать – на формирование этих важных умений и навыков не уделяется достаточного внимания. Кроме того, в век информационного бума необходимо фильтровать информацию, отбирать нужную, избавляться от ненужной, обобщать и систематизировать материалы, выстраивать их в логической последовательности и др. Иными словами, необходимы умения и навыки по компрессии научной информации, а они полностью вытеснены современными технологиями, не развиты или развиты не в полном объеме у обучающихся. Неумение работать с научным текстом представляется актуальной проблемой в учебной и научно-исследовательской работе студентов.

Как ни странно, но сегодня далеко не каждый знает правила написания конспекта.

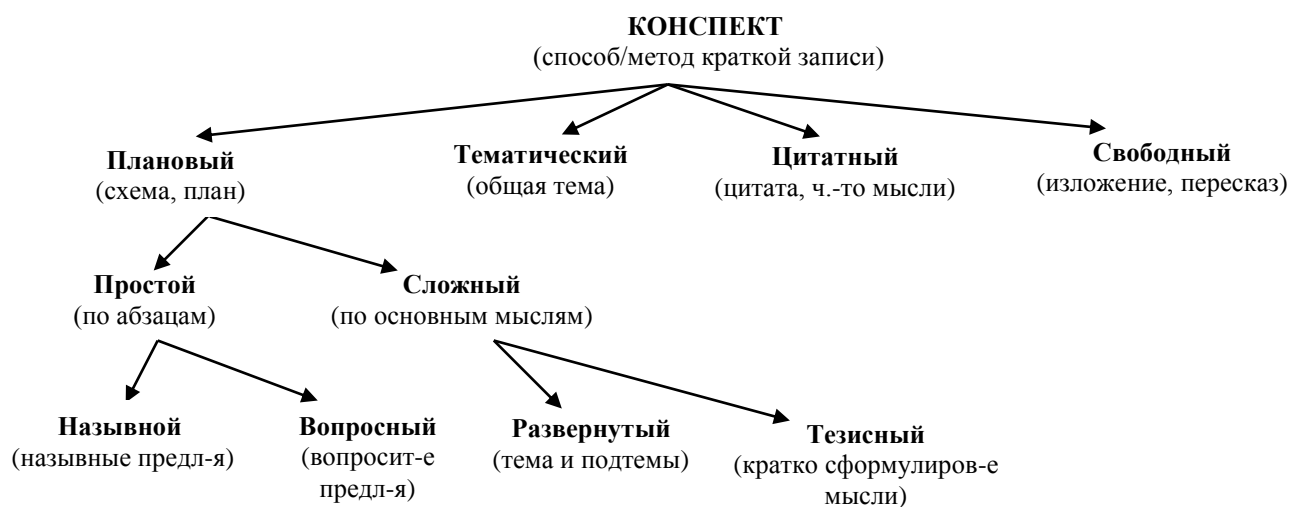
В начале работы по обучению конспектированию студентам задается ряд вопросов. Что такое конспект? – Это способ/метод краткой записи. Для кого он составляется? – Для себя. И соответственно для чего? – Для запоминания нужной информации. А какие виды конспектов вы знаете? и др. Вопросно-ответная разминка нужна для выявления белых

пятен в знаниях по данному вопросу и соответственно для повышения мотивации к его изучению.

Научная информация, обработанная методом конспектирования, из содержания первоисточника должна перейти в базу знаний обучающегося, т.е. «присваиваться» им. Этот основной тезис для рассуждения мы постараемся продемонстрировать в рамках данной статьи.

Известно, что при составлении конспекта нужно стремиться к форме связанного пересказа, но не в ущерб другим, более важным качествам конспекта – ясности и краткости. Конспекты при своей обязательной краткости должны содержать не только основные положения и выводы, но и факты, аргументы.

Конспекты можно условно подразделить на четыре типа: плановые, тематические, текстуальные (цитатные), свободные. Рассмотрим схему:



Плановый конспект составляется в соответствии с содержанием абзацев, а также на основе основных мыслей текста или ССЦ. В собственно авторской работе (сочинении, реферате-докладе, дипломной работе, диссертации и др.) данный вид конспекта представляется в качестве предварительного плана работы/текста, каждому пункту которого будет соответствовать определенная часть конспекта.

Тематический конспект составляется на основе материала различных источников на определенную тему, и такой конспект помогает всесторонне обдумывать тему, анализировать различные точки зрения, мобилизовать свои знания.

Цитатный конспект составляется в основном из высказываний, и особенно целесообразно использовать этот вид конспекта при изучении материалов для сравнительного анализа положений, высказанных рядом авторов.

Свободный конспект – это самый сложный и в тоже время самый простой способ компрессии информации. Данный вид конспекта требует умения четко и кратко формулировать основные положения первоисточника – это достаточно трудоемкая работа, требующая глубокого осмысления материала. Простота этого конспекта заключается в самостоятельности подбора слов и оборотов, построения изложения (пересказа) основной информации текста/работы путем простых предложений.

Чаще всего конспекты комбинируются, включая план, цитаты и т.д. Поэтому умение составлять конспекты различного вида применительно к научному тексту по специальности необходимо каждому студенту.

Остановимся более подробно на *плановом конспекте*. План представляет собой краткую запись информации, представленной в соответствии с определенной последовательностью изложения содержания в научном тексте. *Плановый конспект* представляет собой самый простой способ компрессии (конспектирования) научной информации по каждому абзацу, основным подтемам. *Плановый конспект* бывает простого и сложного типа.

Простой плановый конспект: назывной план и вопросный план, - составляется на основе содержания каждого абзаца (по основной мысли абзаца). *Назывной план* составляется с помощью назывных предложений, в функции подлежащего чаще всего выступает отглагольное существительное. *Вопросный план* составляется с помощью вопросительных предложений к основной мысли каждого абзаца. В процессе составления простого планового конспекта студенты выявляют основную информацию, отделяют ее от дополнительной (поясняющей, конкретизирующей, иллюстрирующей и т.п.); соответственно определяются сложные синтаксические целые (ССЦ).

Плановый конспект бывает сложного типа: развернутый план и тезисный планы. Они составляются на основе ССЦ или основным мыслям текста. ССЦ может состоять из одного абзаца, двух, трех и более абзацев. *Развернутый план* составляется в виде назывного плана, где в основные пункты вынесены с помощью отглагольных существительных главные подтемы, которые затем в подпунктах конкретизируются.

Тезисный план также составляется на основе содержания ССЦ научного текста при помощи кратко сформулированных самим составителем конспекта основных мыслей/положений первоисточника. Относительно тезисов и тезисного плана речь пойдет ниже.

Для иллюстрации работы по составлению различных видов конспекта нами выбран учебно-научный текст:

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС)

Внедрение НИРС в учебный процесс обеспечивает повышение качества подготовки специалистов через привитие им навыков самостоятельной творческой работы.

НИРС выявляет индивидуальные склонности студентов, развивает творческое, аналитическое мышление, вырабатывает высокие деловые и моральные качества.

Формы и направленность НИРС с каждым годом совершенствуются и развиваются. Какими бы совершенными ни были учебные планы в современном вузе, какие бы рациональные формы учебных занятий они ни предусматривали, настоящее научное творчество студентов возможно лишь тогда, когда оно не ограничивается рамками учебного расписания занятий. Те студенты, которые хотят после окончания вуза работать творчески, должны активно заниматься научной работой, участвуя в студенческих кружках или студенческих конструкторских бюро, в семинарах, олимпиадах, конференциях.

Среди многообразных форм привлечения студентов к научной деятельности наиболее плодотворной является работа в научных кружках. Особый эффект кружковая работа имеет на профилирующих кафедрах.

Подготовка студентов к самостоятельным научным исследованиям обеспечивается усложнением заданий и все более возрастающим уровнем самостоятельности. Так, на первом этапе студенты занимаются составлением аннотаций к публикациям, подбором литературы по определенной теме, обучаются реферированию. На старших курсах студенты составляют научные обзоры по тематике той или иной профилирующей кафедры. Постепенно студентам поручается самостоятельное решение конкретных задач, определяемых программой

производственной/преддипломной практики, а они являются продолжением научных исследований, проводимых в кружках.

Результаты своего участия в научных кружках и результаты самостоятельной научно-исследовательской работы студенты оформляют в виде законченных научных работ (рефератов, докладов) и представляют их на ежегодные научные студенческие конференции, и их выступления рассматриваются творческим отчетом по НИРС.

Во многих вузах расширилось включение элементов творчества в лабораторные работы, а при выполнении таких работ студент самостоятельно составляет план исследований, анализирует результаты эксперимента, составляет научный отчет.

Большой научный интерес у студентов вызывают специальные научные семинары, на которых происходит творческое общение студентов с ведущими учеными и практиками. Участие в работе таких семинаров расширяет кругозор студента, закрепляет и углубляет навыки работы с научной литературой, вырабатывает умение выступать с докладами, вести научную дискуссию.

Правильная организация НИРС способствует более эффективной подготовке будущих специалистов.

Прочитайте внимательно текст «НИРС», определите количество абзацев и затем – количество основных мыслей в нем. Обратите внимание на следующие образцы планового конспекта:

Назывной план (по абзацам)

1. Внедрение НИРС в учебный процесс для повышения качества подготовки специалистов.
2. Развитие творческого, аналитического мышления студентов.
3. Формы и направленность НИРС.
4. Кружковая работа на профилирующих кафедрах.
5. Повышение уровня самостоятельности.
6. Участие в научных студенческих конференциях.
7. Включение элементов творчества в лабораторные работы.
8. Участие в специальных научных семинарах.
9. Эффективная подготовка специалистов.

Вопросный план (по абзацам)

1. Что обеспечивает внедрение в учебный процесс НИРС?
2. Для чего необходим НИРС?
3. Каковы формы и направления НИРС?
4. Какая форма НИРС является наиболее плодотворной?
5. Каким образом обеспечивается подготовка студентов к самостоятельным научным исследованиям?
6. Где представляются результаты НИРС студентов?
7. Что необходимо включать в лабораторные работы?
8. Что вызывает научный интерес у студентов?
9. Какая организация НИРС способствует эффективной подготовке специалистов?

Развернутый план (по основным мыслям или ССЦ)

1. Внедрение НИРС в учебный процесс для повышения качества подготовки специалистов.
 - а) Выявление индивидуальных способностей, развитие творческого, аналитического мышления студентов.

2. *Повышение уровня самостоятельности с помощью различных форм и направлений НИРС:*

- а) участие в кружковой работе на профилирующих кафедрах;*
- б) участие в научных студенческих конференциях;*
- в) включение элементов творчества в лабораторные работы;*
- г) участие в специальных научных семинарах.*

3. *Способствование НИРС эффективной подготовке специалистов.*

Тезисный план (по основным мыслям или ССЦ)

1. *НИРС выявляет индивидуальные склонности студентов, развивает творческое, аналитическое мышление, вырабатывает навыки самостоятельного творчества и тем самым способствует обеспечению качества подготовки специалистов.*

2. *Формы и направления НИРС (научные кружки, лабораторные работы, специальные научные семинары) связаны с повышением уровня самостоятельности студентов: на первом этапе студенты занимаются составлением аннотаций к публикациям, подбором литературы по определенной теме, обучаются реферированию, а на старших курсах студенты составляют научные обзоры, решают конкретные задачи, определяемые программой производственной/преддипломной практики; результаты работы представляют в виде творческого отчета на научной студенческой конференции.*

3. *Правильная организация научно-исследовательской работы студентов способствует эффективной подготовке будущих специалистов.*

Внесем некоторые уточнения и дополнения по поводу тезисов и тезирования. Тезисы (тезис) – основные положения работы (текста, статьи, доклада, курсового/дипломного проекта, диссертации, монографии), требующие доказательства, пояснения / объяснения.

Процесс составления тезисов представляет собой свертывание (компрессию) научной информации (основной процесс аналитико-синтетической переработки материала), направленное на то, чтобы выявить и выбрать из содержания материала наиболее существенную информацию и представить ее в краткой форме по принципу «минимум знаков – максимум информации». Проводится синтез информации, ее логическое выстраивание, обобщение, поиск емких и точных средств и форм ее представления.

Тезисы формулируются в свободной форме на основе содержания ССЦ текста. При составлении тезисов необходимо внимательно прочитать материал, выделить наиболее значимые мысли ССЦ, определить последовательность и логику изложения. Следует помнить, что любое ССЦ (и абзац) имеет свою структуру: зачин (чаще всего первое предложение), основной (комментирующей) части, вывода (концовки, обычно последнее предложение ССЦ). Объединив зачин с концовкой, можно получить черновой вариант тезиса, который необходимо отредактировать до окончательного варианта полного предложения. Иногда могут быть в качестве тезисов представлены целые предложения из ССЦ, в смысловом отношении глобальные и завершенные. Компрессия текста достигается за счет устранения избыточной информации, уменьшения (исключения) рассуждений, сравнений, обсуждений, обоснований, описаний. В тексте тезисов не используются дополнительные средства активизации внимания (типа «Важно отметить, что...», «Заметим, что...» и др.), риторические вопросы, фразеологические сочетания и иностилевые элементы. Очень полезны нетекстовые средства с точки зрения компрессии: использование аббревиатур, буквенных обозначений терминов и символов.

В науке различают два основных вида тезисов: 1) составленные на основе содержания определенного текста (сформулированные тезисы); 2) составленные на основе предполагаемого материала изложения (оригинальные тезисы).

Тезисы первого вида могут быть составлены по каждому отдельному ССЦ / абзацу, если в них дается важная и самостоятельная информация, или по нескольким абзацам. Для сокращения текста могут использоваться такие приемы: слияние 2-3 абзацев в один, что дает экономию не менее 1 строки; расположение в подбор через точку с запятой перечислений по пунктам или отделяемых друг от друга дефисом каждый раз с новой строки; совмещение 2-3 фраз в одной, перестановка местами отдельных предложений или их частей, сокращение длины предложений.

Тезисы второго типа – оригинальные тезисы, они составляются самим автором (собственно авторские). Самостоятельно составленные тезисы – это сложный творческий труд, который требует терпения, языкового чутья, умения четко, конкретно мыслить и излагать информацию на определенную тему в виде сложных предложений. Основная цель тезисов такого типа – в очень сжатой форме изложить только основные моменты исследования, итоги работы.

Тезисы необходимы для предварительного ознакомления с основными положениями доклада, сообщения, статьи. Если есть возможность опубликовать тезисы, то можно дать более подробное описание «центральной идеи». Очень лаконично, почти телеграфным стилем, в них дается научная информация о содержании намеченного сообщения в виде краткого текста объемом от 1 до 3 страниц машинописного текста [см: указ. работы].

Научившись составлять тезисы, студенты научатся правильно и точно строить предложения, логически последовательно излагать свои мысли на определенную тему, уверенно выступать перед аудиторией.

Далее остановимся на описании *тематического конспекта*, который, как известно, составляется на основе 2 и более источников на определенную тему (реферат, курсовой, дипломный проект, диссертации). На нашем случае, используя данный первоисточник, можно составить конспект на тему: Роль НИРС в подготовке специалиста. При работе над данным текстом студенты определяют, что данной теме соответствуют абзацы 1-2, 5-6 и 9; их можно полностью выписать с обязательным указанием названия работы, автора, выходных данных и страниц.

При составлении *цитатного конспекта* необходимо повторить способы цитирования чужих мыслей: при помощи прямой речи, косвенной речи, вводных слов и конструкций с указанием адресата, причастных и деепричастных оборотов. Следует помнить, что цитированию подлежат наиболее важные мысли автора первоисточника или мысли, соответствующие цели и задачам научно-исследовательской работы для аргументации / иллюстрации ее основных положений. На примере учебного текста «НИРС» это будет выглядеть так:

Автор статьи утверждает: «Внедрение НИРС в учебный процесс обеспечивает повышение качества подготовки специалистов через привитие им навыков самостоятельной творческой работы» [номер цитаты, с...].

В статье говорится о том, что НИРС выявляет индивидуальные склонности студентов, развивает творческое, аналитическое мышление, вырабатывает высокие деловые и моральные качества [номер цитаты, с...].

По мнению автора, настоящее научное творчество студентов возможно лишь тогда, когда оно не ограничивается рамками учебного расписания занятий [номер цитаты, с...].

Рядом с каждой цитатой в прямых скобках указывается ее номер по последовательности цитирования и страница первоисточника, из которой она взята. А затем в Списке литературы указывается по той же последовательности цитирования ФИО автора, название работы, выходные данные, страница.

При составлении *свободного конспекта* нужно стремиться к простоте изложения в виде свободного пересказа основного содержания первоисточника, используя простые предложения и обороты, выстраивая их в логической последовательности. Рассмотрим данный формат конспекта на примере текста «НИРС»:

НИРС выявляет индивидуальные способности студентов, развивает аналитическое мышление и др. В ходе обучения не нужно ограничиваться занятиями по расписанию. Студент может участвовать в работе студенческих кружков, в семинарах, олимпиадах, конференциях.

Студент должен повышать уровень самостоятельности: вначале составлять аннотации, подбирать необходимую литературу по определенной теме, составлять рефераты. Далее - научиться составлять научные обзоры по конкретным темам по специальности, затем - выполнять задачи программы производственной и преддипломной практики. Следует научиться результаты работы представлять в виде статей, отчетов, рефератов, докладов на семинарах и конференциях.

Если правильно организовать НИРС, это поможет повысить качество профессиональной подготовки.

Итак, подведем итоги:

- Конспект – это способ / метод краткой записи информации.
- Студенту нужно знать все способы конспектирования: плановый (простой: назывной, вопросный; сложный: развернутый, тезисный), тематический, цитатный, свободный.
- Для эффективного запоминания важной научной информации необходимо: определить цель конспектирования и правильно выбрать способ компрессии (вид конспекта) материала первоисточника.
- Приобретенные умения и навыки будут необходимы в учебно-практической и научной деятельности по всем дисциплинам.

Литература

1. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации. – М., 2002.
2. Зуева Н.Ю. Практическое пособие по развитию навыков научной речи. Основной курс. – Алматы, 2007.
3. Мухамадиев Х.С., Какишева Н.Т. Русский язык: Учебное пособие по научному стилю для студентов гуманитарного профиля. – Алматы, 2013.
4. Абилхасимова Б.Б. Русский язык: Учебное пособие по научному стилю для студентов факультета географии. – Алматы, 2014.
5. Гуманова А.Б. Русский язык. Научный стиль речи: учебное пособие по практическому курсу русского языка. – Алматы, 2014.
6. Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Русский язык: учебное пособие для студентов-экономистов. – Алматы, 2013.

Е.Б. Чекина

Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

Д.А. Капасова

Египетский университет исламской культуры
«Нур-Мубарак» (Казахстан)

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ

Профессионально-речевая ориентация обучения русскому языку является методической и методологической установкой, отражающей сущность коммуникативного подхода, и неизбежно должна осуществляться коммуникативно-релевантными средствами. К числу последних относится языковой учебный материал по научной речи, точнее – способы и приемы его отбора и организации.

Как пишет О.Д. Митрофанова, «научный функциональный стиль речи в целях обучения должен быть представлен так, как существует, функционирует на самом деле, и в то же время «редуцирован», «упрощен», а языковые единицы методически организованы таким образом, чтобы максимально обеспечить практическое пользование ими в реальной коммуникации на профессиональные темы».[1, 102] В этом фрагменте обозначены две самых спорных и неоднозначно решаемых проблемы обучения научному стилю речи (языку специальности, профессиональному научному общению, профессиональной коммуникации):

1. Принципы отбора текстового материала
2. Принципы методической организации языковых единиц

Начиная с 80-х гг. прошлого века «вектор научных исследований смещается от проблем синтаксиса научной речи, от вопросов устроенности научного текста к разработке принципов создания **текстотек**, адекватных задачам обучения специальности». [2, 226] Создание текстотек, адекватных задачам обучения языку специальности, и в настоящее время остается основой курса русского языка в неязыковом вузе.

В практике преподавания типологизация учебных текстов осуществляется разными путями и с различными результатами. Каждый преподаватель, использующий на занятиях тексты по специальности, должен самостоятельно осуществлять их отбор и обработку. Существует несколько подходов к отбору текстового материала: *тематический, ситуативный, «предметный»*.

Сущность *тематического* подхода состоит в том, что в каждой из наук имеются основные темы и проблемы, и тексты для занятий, по мнению сторонников этого подхода, должны составляться именно в рамках данной проблематики, т.е. извлекаться из специальных учебников по согласованию со специалистами-предметниками и подвергаться только незначительной адаптации. На занятиях последовательно читаются отрывки, параграфы и главы учебников по основным дисциплинам курса, комментируется их содержание, проводится лексико-грамматическая работа. Усвоение и совершенствование языковых знаний, речевых навыков и умений достигается при этом в основном за счет проработки большого количества тематически близких текстов, обеспечивающих необходимую повторяемость определенного круга языкового материала.

Здесь имеются свои сильные и слабые стороны. Сильной стороной является, в первую очередь, тематическая целостность текстового материала. Сильной стороной также можно считать мотивацию, которая, как известно, – основа и главное условие

успешного обучения. При таком подходе языковая форма усваивается вместе с содержанием того предмета, который и есть цель обучения в неязыковом вузе. Знание языка для студентов в данном случае не цель, а всего лишь средство достижения цели. И возможность получать предметные знания на уроках русского языка является дополнительной и, более того, сильнейшей мотивацией.

Слабая сторона данного подхода состоит в том, что, во-первых, большие тексты читаются медленно, а маленькие недостаточно насыщены нужным материалом; во-вторых, работа над лексикой и грамматикой в пределах только данного текста искусственно сужает рамки знакомства с закономерностями функционального стиля, обедняет набор стандартизованных конструкций и «ситуативных клише», которыми может воспользоваться студент в аналогичных случаях речевого общения.

Ситуативно-тематическая организация учебного материала исходит из предварительного анализа будущего речевого поведения учащихся-нефилологов. Сначала выявляются параметры содержания обучения, т.е. перечень смысло-речевых ситуаций, а затем определяются сами речевые средства. Таким образом, определение объема подлежащих выражению «смыслов», интенций, коммуникативных потребностей учащихся становится одной из первоочередных задач. Основная сложность здесь состоит именно в выделении смысло-речевых ситуаций: какие СРС и сколько их может считаться необходимым и достаточным для различных этапов обучения, каковы источники и критерии установления и интерпретации СРС. Хотя описание языка «от смысла к форме» и вопросы ситуативного подхода к изучению языка на современном этапе приобрели статус доминирующей тенденции, содержание речи, круг ситуаций, в пределах которых учащиеся-нефилологи будут пользоваться языком, определен пока далеко не исчерпывающе. Вопросы определения и семантизации «смыслов», интенций и единиц речи, т.е. состав типических фраз, «синонимических пучков», их обслуживающих, актуальны и по сей день.

У такого представления учебного материала есть свои ограничения. Единицей обучения здесь выступает предложение, а не текст, что оказывается недостаточным в ракурсе тех прагматических задач, которые выдвигает практика, – уметь передать научное содержание в форме монолога, «монолога в диалоге». Что же касается текстового материала, то он скорее имеет целью иллюстрировать грамматику. В лингводидактике такие тексты называют грамматикализованными, и в содержательном плане они весьма далеки от аутентичных.

Третий, «предметный» подход предложила Л.П. Клобукова [3, 44-46] В ее понимании предмет изложения может быть рассмотрен в определенном ракурсе. Каждый текст отражает отдельные денотативные (смысло-речевые) ситуации, одна из которых – соответствующая основному предмету изложения – является главной, что также, по ее мнению, должно быть учтено при создании классификации текстов в целях обучения языку специальности. В лингвистике были разработаны основания для классификации денотативных ситуаций, получивших отражение в предложении, что явилось существенным шагом вперед в изучении денотативного аспекта семантики предложения. До этого предлагалось строить классификационную таблицу «с учетом 2-х признаков: семантический тип предиката и его разновидность по характеру отображаемой действительности, соответствующей различным формам движения материи (ср. действие физическое, психическое, интеллектуальное, социальное) Л.П. Клобукова при классификации текстов для аспекта «язык специальности» в отличие от классификации ситуаций (смысло-речевые ситуации, актуальные смыслы), отраженных в отдельных предложениях, предложила учитывать не типы предикатов, а типы п р е д м е т о в и з л о ж е н и я, характерных для различных функционально-семантических типов текстов, и

ракурсы их рассмотрения. Под такими ракурсами автор подразумевает: действие, состояние, отношения, признак, свойства и т.д. и предлагает классификацию текстов в иерархически организованном варианте: функционально-семантический тип текста → предмет изложения → ракурс рассмотрения предмета изложения.

Сходную позицию занимает С.А.Вишнякова. Она в целях обучения нефилологов научному стилю речи за единицу текста предлагает принять *типовой фрагмент текста* – «фрагмент текста, характерный для научной литературы *определенного профиля* и соответствующий определенным видам научного текста, например, о строении, форме, свойствах, составе, функции, классификации предметов – медико-биологический профиль. *Типовой фрагмент* представляет собой относительно законченный в смысловом отношении текстовый отрезок, обладающий единством сверхфразового целого, связностью и объединенностью структурно-смысловых текстообразующих элементов, в том числе тема-рематических, на основе коммуникативной задачи текстового фрагмента». [4, 59]

Нам представляется, что «типовой фрагмент» и «ракурс рассмотрения» – явления одного порядка – базовые структурно-смысловые элементы научного текста, *функционально-смысловые категории*.

В интегрированном обучении профессиональной коммуникации при типологизации текстов в учебных целях нами предпринята попытка совместить *тематический* и «*предметный*» подходы, сохранив сильные стороны каждого из них, а именно: тематическую целостность материала и насыщенность учебных текстов смысловыми категориями.

Источником анализа при формировании текстотеки для студентов биологического факультета послужила оригинальная учебная литература по различным биологическим специальностям: общая биология, анатомия, физиология, экология. Первый этап анализа – это анализ учебников и учебных пособий с точки зрения их рубрикации, деления их на главы, разделы, подразделы, параграфы и т.д. В учебниках и учебных пособиях по различным научным дисциплинам материал структурируется в соответствии с естественной категоризацией предмета исследования. Так, например, в учебнике Н.Грина, У.Стаута, Д.Тейлора «Биология» (В 3-х томах, под ред. Р. Сопера.М.,1990) в разделе "Вирусы" выделены следующие подразделы: открытие; свойства – размеры, поведение, строение; жизненный цикл; эволюция (Т. 1, с.28 – 29).

Второй этап анализа – статистический. Нами был проанализирован тот же самый материал с целью выяснения частотности использования в текстах учебников категориальных слов, таких как роль, значение, структура, функция, процесс, форма и т. д.

Третий этап анализа – смысло-лингвистический анализ текстов учебников. Нами устанавливалось языковая форма выражения предметного содержания, которое может быть подведено под определенную категорию, – роль, значение, структура, функция, процесс, форма и т.д.

В результате анализа учебной литературы по биологии с точки зрения категоризации предметного содержания выявлено около 60 смысловых категорий, систематизированных по семантическому принципу:

1. связь: отношения, воздействие, влияние, зависимость, обусловленность;
2. сопоставление: сравнение, специализация, отличие, параметры, дифференциация, различия, особенность;
3. значение: роль, характер, назначение, результат, последствия;
4. изменение: повышение, понижение, ослабление, усиление;
5. строение: структура, состав, вид, форма, расположение, местоположение, локализация;

6. жизнедеятельность: физиология, процесс, действие, функция, регуляция, функционирование, механизм, движение, образование;
7. классификация: систематизация, систематика, таксономия;
8. свойства: свойство, признак, черты, параметры;
9. понятие: общее представление, определение;
10. логико-смысловые категории: причина, следствие, время, место, условие, цель.

Данный список смысловых категорий не является закрытым, он может изменяться и дополняться. Приведем пример того, как анализируется и обобщается предметное содержание текста, как осуществляется его категоризация (подведение явления, объекта, процесса и т.п. под определенную рубрику опыта). Проанализируем с этой точки зрения первый абзац текста:

Колонии (скопления клеток бактерий) пигментообразующих микробов на плотных средах окрашиваются в красный (Serratia marcescens, актиномицеты, дрожжи), розовый (розовый микрококк), золотистый (золотистый стафилококк), белый (белый стафилококк), фиолетовый (хромобактер фиолетовый), черный и бурый (дрожжи и грибы), желтый или оранжевый (микробактерии туберкулеза) и другие цвета. Некоторые микроорганизмы вырабатывают по два пигмента и более. Так, колонии сарацин окрашиваются в желтый, лимонный, золотистый цвет.

Образование пигментов происходит при хорошем доступе кислорода, температуре 20 – 25 градусов и у большинства видов при рассеянном солнечном свете.

Пигменты подразделяются на растворимые в воде (например, бактерии синезеленого молока), растворимые в спирте и нерастворимые в воде и спирте (азотобактер, черные и бурые пигменты дрожжей и плесени), а также на хромопарные (поступающие во внешнюю среду) и хромофорные (находящиеся в цитоплазме, вакуолях и оболочке).

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.

Обобщенно предметное содержание можно выразить так: *колонии пигментообразующих микробов на плотных средах окрашиваются в разные цвета: красный, желтый и т. д.* Значит, первая, простейшая, элементарная категоризация – ЦВЕТ. Однако обратимся к тексту – *...на плотных средах окрашиваются...* Следовательно, цвет – это не изначальное качество микробов, а результат изменения условий существования бактерий или определенных манипуляций с ними. Следующим шагом может стать слово "окрашивание". И этого было бы достаточно в пределах микротекста без учета пространства всего текста. Результатом подобной категоризации других смысловых частей этого текста стали смысловые категории "условия", "классификация", "физиологическое значение". Закономерен вывод, что слово "окрашивание" диссонирует с остальными категориями – "условия", "классификация", "значение". Семантический объем слова "окрашивание" не соответствует этому уровню категоризации. Следующий шаг: подведение слов "цвет", "окрашивание" под категорию более высокого уровня обобщения. Такую роль может выполнить слово "свойства". Следовательно, *окрашивание пигментообразующих микробов на плотных средах в разные цвета* является их неотъемлемым свойством.

Таким образом, при отборе текстового материала выявляются наиболее актуальные для данной науки смысловые категории, устанавливается языковая форма выражения их предметного содержания. Далее отобранный материал выстраивается в соответствии с логикой данной науки: внешний вид, строение, жизнедеятельность и т.п.

Отбор и организация языкового материала описанным способом имеет ряд положительных моментов:

Во-первых, он соответствует коммуникативным целям обучения, так как лежащие в его основе функционально-смысловые категории составляют содержательный аспект этих целей.

Во-вторых, эта методика обеспечивает высокий уровень мотивации – что понятно, то усваивается. (Не всегда и не всем понятно, что такое «кваликативная характеристика», но, безусловно, всем понятно, что такое *свойство* предмета).

В-третьих, функционально-смысловые категории являются психологической ориентировочной основой усвоения русского языка, так как формируются в сознании учащегося в «готовом виде».

Литература

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. – 128 с.
2. Амиантова Э.А., Битехтина Г.А. др. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы. Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2001. № 6.
3. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М., МГУ, 1987. – 274 с
4. Вишнякова С.А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста, С - Пб., – 258 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Р.Д. Абилова

*Казахский национальный технический
университет имени Сатпаева*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СИНКВЕЙНА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Эти добрые люди и не подозревают,
каких трудов и времени стоит
научиться читать. Я сам на это
употребил 80 лет и всё не могу
сказать, что вполне достиг цели.*

И.В. Гёте

С развитием информационных технологий методы преподнесения учебного материала кардинально изменились. Текст является одним из основных средств обучения, но современный урок подразумевает использование новых подходов при работе. Статья посвящена такому виду речевой деятельности, как чтение, особое внимание обращается на то, что выпускники школ, как правило, читают достаточно быстро, но зачастую малоэффективно, потому что быстро забывают содержание прочитанного. В вузе нужно продолжать совершенствование навыков чтения, поскольку это необходимо, чтобы перерабатывать большое количество информации, получаемой во время учёбы, особенно по предметам своей специальности.

Известный французский писатель П. Гамарра придавал огромное значение активному подходу к социологии чтения. Последующая пространная цитата взята из его книги, где он выступает литературным критиком: «Умеете ли вы читать? Что за странный вопрос! Во Франции читают поголовно все. Во всяком случае, проблема неграмотности разрешена. Светская школа играет тут немаловажную роль. Хотя, если хорошенько изучить данные переписи, то ещё можно обнаружить людей, которые не сумели или не смогли приобщиться к чуду из чудес, каким является умение читать. Разве же не сродни чуду умение переводить эти значки, начертанные чёрным по белому, в мысли, чувства, эмоции. Но речь идёт о другом. Все умеют читать. Все умеют по меньшей мере расшифровывать написанное. Но разве этого достаточно? Конечно же нет. Помимо первой расшифровки текста – я назвал бы бы её звуковой, даже если читаешь про себя, существуют другие расшифровки, ведущие к полному его пониманию. Слова нередко подобны фруктам: у них горькая кожура, которую нужно очистить, чтобы добраться до питательной мякоти» [1, 13].

Ключевой фразой в этом высказывании является «полное понимание текста», об этом компоненте чтения, как о важнейшем, говорят все специалисты, занимающиеся проблемой чтения и в сфере речевой коммуникации, и в вопросе определения стратегий чтения [2, 61], [3, 30].

Углубленное, настоящее чтение, как навык чтения, включает в себя два компонента: способ чтения, темп (скорость) чтения, динамика (увеличение) скорости чтения, правильность чтения. В смысловую сторону: выразительность и понимание прочитанного. Понимать и осознавать прочитанное, для того, чтобы узнать что-то новое – безусловно, главный компонент. Однако, для того чтобы использовать чтение как

инструмент для получения информации, необходимо научиться читать, чтобы этот процесс достиг уровня навыка, т.е. умения, доведённого до автоматизма.

Известный психолог Л.С. Выготский писал: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [4, 277]. Это высказывание относится к взрослому человеку, прежде всего, имеющему навык чтения на родном языке. Если же предположить, что в этой цитате речь идёт о процессе чтения студентом-первокурсником, который не овладел устойчивым навыком чтения на неродном, втором (русском) языке, то нельзя не согласиться с тем, что учащийся, читающий медленно, хуже понимает прочитанное, чем быстрочитающий сверстник. Это связано с особенностями формирования техники чтения, в особенности с развивающим чтением.

Термин развивающее чтение ещё не получил широкого признания в педагогике общего образования, как и сама педагогика чтения. Развивающее чтение из области быстрочтения, скорочтения и рационального чтения. Такой вид чтения как интегральное понятие возник на пересечении педагогики развивающего обучения и развития речи.

В речевой деятельности человека чтение является одним из четырёх видов и функционально главным видом речевой деятельности. «В целом, письменная речь в двух её модальностях – письменной речи и чтении – филогенетически и онтогенетически является вершиной в способах коммуникации» [5, 256].

Современные первокурсники, обучавшиеся в школе на государственном (казахском) языке, как правило, приходят в вузы уже читающими на русском языке на достаточно хорошем уровне. В КазНУ им. К.Сатпаева введена уровневая система обучения русскому языку: все первокурсники после диагностического тестирования, распределяются по трём уровням: базовый, академический (средний) и продвинутый.

У студентов разного уровня отмечаются различные способы чтения; на базовом уровне студенты в основном обладают беглым навыком чтения целыми словами и группами слов. Но увидеть, что «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст», им бывает достаточно трудно. В таких случаях необходимо прежде всего показать связь между двумя соседними предложениями, которая достигается за счёт лексического повтора или местоимённой замены, о чём говорил в своё время Н.И. Жинкин.

«Если мысль переходит в соседнее предложение, между этими предложениями должна быть связь, иначе со второго предложения начинается новый текст. *С горы скатившись, камень лёг в долине. Как он упал, никто не знает ныне.* Эти два предложения связаны друг с другом не только через местоимение «он», отождествляющие предметы высказывания двух предложений. Они связаны также обоснованностью лексических и временных значений. Связь предложений в данном случае обнаруживается и в том, что предложения нельзя поменять местами. При перестановке также теряется обоснованность и соответственно *понятность* текста» [6, 275].

А.А.Леонтьев, опираясь на выдвинутые Л.С. Выготским три положения о чтении текста, сформулировал некоторые общие основы, принципиальные основы психолингвистической теории понимания текста. Учёный пишет: «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть парефразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или

процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще **понятно то, что может быть иначе выражено**

В связи со сказанным целесообразно ввести понятие *образа содержания текста*.

Эксперимент.

Суть эксперимента состоит в том, что студенты в рамках учебной темы: «Великие открытия и изобретения прошлого и современности» (Силлабус) на основе чтения и анализа небольших по объёму текстов выводят для себя образ содержания текста как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. 1) Методический приём «синквейн», который активно практикуется коллегами как приведение текста к некоторому иному виду его закрепления, выступает эффективным способом формирования и понимания образа содержания [5, 275].

Для составления синквейна, нужно чтобы чтение текста, избранного для анализа, было плодотворным, а не поверхностным. Как по этому поводу отмечает В.Ф. Асмус: «Читатель должен сам потрудиться, и от этого труда его не может освободить никакое чудо. Кроме труда, необходимого для простого воспроизведения последовательности фраз и слов, из которых состоит произведение, читатель должен затратить особый, сложный и притом действительно творческий труд» [6, 54-65].

Вот несколько примеров таких текстов: студенты получают карточки с текстами, внимательно их прочитывают и к каждому тексту составляют Синквейн. Работу по созданию такого рода текста можно сделать как индивидуальной, так и групповой. Синквейн – это пять строк, с помощью которых можно выразить своё отношение к рассматриваемой теме. При оценивании задания важно учитывать не только краткость и красоту изложения мысли, но и правильность, справедливость суждений, отражённых в пятистрочном тексте.

Интернет

1. Интернет – это миллиарды компьютеров по всему миру, связанных между собой кабелями в единую сеть.

2. Интернет ещё называют мобильной «всемирной сетью» или «всемирной паутиной».

3. Интернет изобрели в США в 1969 году. А уже в 1971-ом люди смогли отправлять письма в электронной почте.

4. Сайт – это место в интернете для хранения информации и интерактивной деятельности пользователей. Самый первый сайт появился в 1991-ом году.

5. С 2012 года в интернете зарегистрировано больше, чем 600 миллионов сайтов, которые выдают информацию.

Синквейн: интернет

	Интернет
	Мобильный, интерактивный
	Хранит, отправляет, связывает
	Интернет – универсальное средство получения и передачи информации.
	Паутина

Светофор

1. Светофор – это световое сигнальное устройство для регулирования движения на улицах, автомобильных и железных дорогах.

2. Первый светофор в человеческой истории работал на газе. Он был установлен в Лондоне в 1868 году и управлялся вручную.

3. Светофоры регулируют движение всего транспорта и пешеходов. На дорогах стало меньше аварий.

4. Сигналы светофора легко запомнить. Красный – стой, жёлтый – готовься, зелёный – иди.

5. Современные светофоры отсчитывают время (таймер) и оснащены звуком для тех, кто плохо видит.

Синквейн: светофор

	Светофор
	Разноцветный, хронометражный
	Сигнализирует, предупреждает, регулирует
	Светофор – друг для участников движения на дорогах.
	Авторегулятор

После составления синквейнов студенты проводят анализ видов связи между предложениями в тексте. В трёх текстах «Робот», «Интернет», «Светофор» все пять предложений связаны между собой лексическим повтором, повтором слов «робот», «интернет», «светофор».

Написание «синквейна» является одним из интересных и плодотворно внедряемых в обучение видов творческого задания. Методический приём «синквейн» способствует приобретению навыков панорамного чтения, в котором реализуются умения читать мысли, преодолевая барьеры визуальности графических знаков и структур. Восприятие текста сливается с образно-смысловым «схватыванием» целостного содержания – быстро считывается (на первом этапе – небольшой по объёму) целый текст, а затем и целые страницы книги.

Итак, в общем развитии человека чтение занимает центральный узел, который замыкает круг вербального мышления и открывает окно в надвербальное пространство сознания. По мнению французского писателя П. Гамарры, с помощью словарей, грамматики и работы ума на занятиях по литературе проводится важное упражнение, называемое интерпретацией текста. «Берут отрывок, который сначала прочитывают, затем в него вчитываются, его разбирают по косточкам, выжимают как лимон, чтобы получить сок, ощутить всю его прелесть, не упустить ничего из того, что хотел сказать автор. Интерпретировать текст – упражнение хорошее, оно отучит нас от беглого чтения и приведёт к чтению углубленному, настоящему» [1, 13]. Немецкая пословица учит: «Много читать и не понимать – всё равно, что много есть и плохо переваривать».

Литература

1. Гаммара П. Читая и перечитывая. Перевод с французского. – М.: «Радуга», 1985. – 222 с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 272 с.
3. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения. – М.: ФОРУМ, 2013. – 368 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
6. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.
7. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

А.С. Базарбаева
К.С. Кунанияева

Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)

Ж.А. Тулеушева

КазАДИ имени Л.Б. Гончарова (Казахстан)

LESSON STUDY – ОСОБАЯ ФОРМА ИССЛЕДОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Высшие учебные заведения Казахстана находятся на стадии динамического развития, в них происходит совершенствование содержания обновленной программы, организационных форм обучения, а также инновационных технологий обучения. Для студентов всегда будет актуальным умение правильно воспринимать и перерабатывать данную информацию. Общеизвестным является тот факт, что формируется этот навык значительно быстрее и эффективнее, если вовлекать студентов в творческую деятельность, призванную инициировать их к познанию нового, совершая самостоятельные открытия. Развитию этих навыков способствуют применение различных технологий по активным методам обучения на занятиях русского языка с целью повышения интереса к изучаемому предмету. Эту цель преследуют различные методы исследования занятия, способствующие получению качественных знаний через активные методы обучения.

Современная система образования идет семимильными шагами в поисках и внедрении новых методик обучения предмета. Одним из таких методов нового формата является Lesson Study: «Lesson Study – педагогический подход, характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний в области учительской практики» [1,54]. Мы рассматриваем Lesson Study в качестве научного исследования в действии в преподавании вуза. Аргументом в нашу пользу считаем тот факт, что этот метод представляет собой исследование, разрабатываемое преподавателями вузов для выявления сильных и слабых сторон обучения языка. Практический опыт любого школьного учителя или преподавателя вуза нуждается в теоретическом обосновании. По общепринятой схеме высшей школы группа ученых на основе кропотливого анализа и систематизации исследований в области преподавания языка идет к созданию теории, на основе которой в будущем будет формироваться стратегия обучения предмета в целом. Метод Lesson Study как нельзя лучше востребован для улучшения преподавания языковых дисциплин в Казахстане.

Согласно общепринятой системе сущность действий проведения цикла занятий по данному методу являются следующие шаги:

Определение проблем
Сбор данных
Интерпретация данных
Действия на основе данных
Оценивание результатов
Последующие шаги

На первом заседании после принятия решения участия в уроках-исследованиях, группа преподавателей обсуждают возникшие проблемы для преодоления и пути их совместного решения. Затем осуществляется совместное планирование проведения занятий, отбор активных методов для достижения поставленной цели. На занятиях, проводимых преподавателями, по возможности сидят все участники исследования для проведения наблюдений за действиями преподавателя и студентов. Особое внимание уделяется поведению студентов, их заинтересованности в процессе занятия, уровню мотивации. Эти наблюдения затем обсуждаются, предыдущий план занятия дополняется новыми замечаниями. В ходе проведения цикла занятий важна заинтересованность каждого участника исследовательской группы. После первого занятия проводится опрос студентов на предмет целесообразности проводимых активных методов на занятии. После интерпретации данных студентов вносятся дополнительные изменения в план занятия. Окончательный план занятия утверждается после обсуждения всеми членами группы недостатков проведенного первого занятия.

Метод Lesson Study, используемый во всем мире для улучшения качества преподавания как отдельно взятого предмета, так и предполагающий интеграцию разных предметов в одной группе студентов [2,119]. Эффективность стратегий данного метода заключается в достижении реальных результатов через Lesson Study сотрудничество преподавателей, ведущих на одном факультете и хорошо знающих уровень своих студентов. Исследование урока по методу Lesson Study проводится с определенной целью: во-первых, когда возникает необходимость усовершенствования своей практики, во-вторых, эти исследования будут способствовать критическому осмыслению своего опыта преподавания. Данная методика предполагает рассматривать урок в качестве исследования для повышения качества обучения. По справедливому утверждению авторов учебника данной методики: «Урок-исследование предлагает способы сотрудничества и разработки уроков для рассмотрения успешной стратегии обучения и содействует размышлению учителей о качестве своего преподавания по отношению к отдельным учащимся» [3, 95].

Очень важно уметь оценивать свой результат в свете обновленной программы. Система занятий позволяет проверить целесообразность различных методов и стратегий, применяемых на своих обычных занятиях. Совместно проведенное занятие предполагает сотрудничество преподавателей, работающих по одной проблеме, помогает найти способы решения успешной стратегии для достижения поставленной цели. В ходе проведения урока-исследования можно рассчитывать на позитивное изменение в преподавании своего предмета, решить наболевшие проблемы по отработке навыков. Мы считаем, что занятия, проводимые по данной методике, направлены на устранение причин, препятствующих достижению более значимого результата в освоении предмета.

Для проведения серии уроков исследований была создана фокус-группа из преподавателей русского языка, ведущих на одном факультете в группах с казахским языком обучения. В этих группах учатся довольно способные студенты, которые при желании могли бы учиться еще лучше. Мы решили провести исследование, чтобы понять, как лучше мотивировать ребят на занятиях русского языка. По нашим предположениям, в этих классах достаточный потенциал у студентов, которые сейчас находясь на уровне С (слабый), могли бы претендовать на уровень В (средний). Также есть ученики, которым из уровня В надо переходить на уровень А (высокий).

После совместного планирования преподаватели-исследователи провели свои первые занятия в выбранных группах. Члены группы и наблюдатели участвовали и наблюдали за процессом урока и за действиями учеников на этих уроках. Мы увидели, что

некоторым студентам, несмотря на все усилия преподавателя разнообразить урок, было скучно и неинтересно на этих уроках. Во всех группах были студенты, которые не хотели или не были заинтересованы в вовлечении в процесс урока. После обсуждения урока мы пришли к выводу, что на уроке нужно побольше использовать активных методов обучения, которые должны помочь зажечь глаза студентов, вовлечь их в процесс их собственного обучения.

Уже в начале 20 века Дьюи предлагал применять активные методы обучения: «Введение активных занятий, избавление от простых символических и формальных занятий, введение факторов более высокой активности – вот это является не просто случайностью, а нуждами для более масштабной революции» [4,125].

На заседании группы преподавателей-исследователей были выделены студенты разных уровней и каждому преподавателю выдана характеристика на каждого студента из группы. Групповая, парная и индивидуальная работа, проводимая в этом классе в течение года, дают свои результаты в улучшении знаний учащихся, в их сплочении в единую команду. Но мы заметили одну тенденцию в поведении студентов: студент уровня А любит работать один, не вливаясь в работу команды, ученик уровня В обычно выполняет одну роль (например, роль эксперта) и не принимает участие в работе группы, ученик С привык выполнять только определенные посредственные задания. Эти студенты привыкли выполнять задания, которые им интересны и не хотят менять свои роли, развиваться дальше. То есть, эти студенты выбрали себе роль, которая для них комфортна, но эта роль ограничивает их в саморазвитии и совершенствовании навыков по предмету «Русский язык».

Почему бы для студента А не продумать задания, которые могли бы заинтересовать этого студента активно участвовать в работе всей группы, иногда меняя свою роль (скажем, не только роль спикера, но и отвечать за подготовку постера). Задания должны быть продуманы для всех уровней студентов. Студенту В можно предложить задания, которые мотивировали бы его чаще выступать спикером, нежели экспертом. Это позволит студенту больше работать над его речью, развивать ораторские способности. Студенту С надо предлагать такие задания, которые помогали бы ему перебороть свою неуверенность, быть более активным в работе группы. Можно начинать с роли эксперта и далее осваивать роль спикера. Студенты уровня С обычно плохо говорят на русском языке, у них ограниченный словарный запас, поэтому нужно его мотивировать работать над речью и пополнением словарного запаса. Эти задания также должны помочь этому студенту перебороть страх перед выступлением на публике.

На занятиях преподаватели применяли различные методы активного обучения на всех этапах урока, подобным образом вовлекая учеников в процесс обучения. Стратегия «Жокей и лошадь» была применена при проведении словарной работы, студентам были предложены разрезанные полоски бумаги с написанными отдельно именами великих ученых и их открытий. Этот прием использовался при групповой работе, когда на скорость ученики должны были найти соответствие имен ученых с их открытиями. Прием помог создать коллаборативную среду в группе, ведь всем известно, что общее дело всегда объединяет участников группы. Важный момент при проведении уроков русского языка – в каждой группе необходимо назначить тайм-кипера, который будет следить за временем во время выполнения заданий. Это способствует развитию дисциплинированности учеников, ведь соблюдение тайм-менеджмента является одним из критериев оценивания.

На занятиях была использована формула ПОПС, которая помогла студентам подготовить свои высказывания аргументированно, логично и четко. Эта формула способствует выработке навыка аргументирования своих убеждений, помогает отработать

умение говорить обоснованно. Стратегия отрабатывалась при парной работе, каждая пара выбирала одну из предложенных цитат о великих открытиях выбрать одну цитату и должна была обосновать свой выбор. При взаимооценивании пар самими экспертами–студентами было отмечено, что эта цель достигнута почти всеми учащимися. Отдельные замечания были по организации выступлений пар, когда пары не смогли достойно выступить из-за того, что перебивали друг друга, не продумали очередность выступления по формуле.

Следующий активный метод, использованный на уроке - составление вопросов по ромашке Блума. Ребятам из казахских классов зачастую сложно правильно сформулировать вопрос, тем более, по данной ромашке нужно уметь составлять не только простые вопросы, требующие односложных ответов, но и сложные. Применение данной стратегии хорошо помогает проверить уровень словарного запаса ученика, умение формулировать грамотно вопросы особенно сложного порядка, такие, как оценочные, объясняющие, практические. Не все ученики уложились в отведенное для этого задания время, но большинству учеников удалось справиться с этим непростым заданием. Это прием помог ребятам продемонстрировать свое умение понимания содержания предложенного текста, анализировать содержание текста.

Применение активных методов, создание коллаборативной среды на уроке, совместное планирование помогло студентам исследовательской группы добиться определенных успехов. Ребята стали активнее принимать участие на занятиях, взаимооценивание и рефлексия помогали увидеть проблемы и искать пути решения. Мы увидели на этих занятиях, что объединение студентов по уровням дает свои положительные результаты. Ребята примерно одного уровня способностей быстро понимают друг друга, реально оценивают возможности друг друга. У группы остается время на креативное решение проблемы – будь то креативная ментальная карта или применение актерских способностей. Тот факт, что мы собрали в группы студентов одного уровня, дает им ощутить чувство локтя. Они понимают, что рядом с ним ученик, которому не надо лишней раз объяснять задание, тратить время на разъяснение материала. Они хорошо понимают друг друга, обсуждают все задания на равных.

После проведенной серии уроков по методу Lesson study мы попросили ребят заполнить анкеты, чтобы понять, как сами ученики оценивают свое участие на уроках. Студентка уровня А написала, что на уроках увидела себя как бы со стороны. Обычно работая в разноуровневых группах, где собираются студенты разных уровней, она привыкла быть лидером. Попав в группу, где все такие же, как она сама, она почувствовала себя в такой среде, где она не лидер, а такая же, как и все. Ей было приятно ощущать себя равной, в группе ей выделена роль довольно скромная – эксперта. Несмотря на это, она активно участвовала во всем процессе подготовки группового задания. И находила вокруг себя единомышленников. Это были новые ощущения, другая роль, к которой ей нужно привыкать.

Студентка уровня В отметила, что обычно на занятиях она выполняла только определенную роль – только готовила постер или выступала в качестве эксперта. Обычно на занятиях она не проявляла особую активность, считала свою функцию выполненной. На третьем занятии она в новой группе была очень активной: готовила речь в качестве спикера, помогала в оформлении ментальной карты, оценивала работу других групп. Как она сама признается, ребята в группе работали настолько слаженно и организованно, что без принуждения ей хотелось быть со всеми в одном режиме. Считаю, это очень сильная мотивация для этой студентки. Если раньше она работала вполсилы, то теперь ей самой хочется участвовать во всех ролях.

Исследуемый студент С на этих уроках был настолько активным, что удивил всех своих одноклассников. Смена деятельности в групповой и парной работе, поддержка своих одноклассников помогли этому ученику перебороть страх перед публикой. Раньше он очень стеснялся своей неправильной речи на русском языке, старался не выступать лишний раз. Этот студент болезненно реагировал на замечания одноклассников по поводу своей речи. Но как он сам отмечает, на этих занятиях ему было интересно, сможет ли он перебороть свой страх выступать перед публикой. На первом уроке он больше читал, затем старался выучить свою часть выступления. На последнем занятии он говорил без бумажки, говорил с ошибками, но свободно. По его собственному признанию, он сам себе смог доказать, что сможет перебороть свой страх.

Проведенная серия занятий показала, что при таком подходе к проведению занятий дает свои реальные результаты. У группы преподавателей-исследователей появилась возможность разнообразить свое занятие новыми стратегиями, способствующими раскрытию новых граней способностей студентов. Были выявлены все причины неудач на занятиях с отдельными студентами, так как наблюдатели дали полную картину поведения студентов всех уровней. Преподаватель, ведущий занятие, не всегда замечает особенности характера студента, не всегда знает, как правильно его ориентировать на успех. Сами студенты убедились в том, что поле деятельности для раскрытия их возможностей существует, и они могут улучшать свои навыки по данному предмету. На третьем, заключительном занятии мы увидели горящие глаза и желание делать что-то еще больше, чем обычно. Ради таких уроков и следует проводить различные стратегии и тактики в жизнь вуза, в свои занятия, делая их интересными для всех студентов группы.

Таким образом, при необходимости улучшения преподавания и критического осмысления своей практики, предлагаемый метод Lesson Study является важным экспериментом, способствующий успешной стратегии обучения. Это метод предполагает сплочение группы преподавателей, помогает разработать новые стратегии и приемы активных методов обучения в повышении мотивации студентов. Проблемы исследования могут быть различными, но при следовании алгоритму исследования, можно получить хорошие результаты. Определив проблему исследования, рассматриваем новые активные методы исследования, применяемые на занятиях. При интерпретации полученных данных важно понять, какие методы не срабатывают. Ведь одни методы хорошо идут в одной группе, тогда как в другой группе они не работают. Далее действия по полученным результатам в каждой группе имеют свои особенности, в зависимости от уровня группы. Оценивание полученных результатов производится по разработанным критериям оценивания, по определенным дескрипторам. Последующие шаги по улучшению успеваемости по предмету группа исследователей проводит после завершающего заседания.

Литература

1. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). The Action Research Planner [Система планирования исследование в действии]. Geelong: Deakin University Press.
2. Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming Critical. Education, knowledge and action research [Статья критичным. Обучение, знание и исследование в действии]. Lewes: Falmer.
3. Lesson Study (сабақты зерттеу) бойынша мұғалімге арналған нұсқаулық; Astana: Center of Excellence AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2013. - 68 с.
4. Руководство для учителя / Раздаточные материалы, первая неделя: Astana: Center of Excellence AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2016.

Б.У. Джолдасбекова
К.Н. Жаппаркулова
*Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)*

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Важнейшей тенденцией развития современной педагогической науки становится информационный характер образовательных процессов, стремление к созданию новых образовательных технологий, разработка специализированных направлений обучения, которые сфокусировались бы на информационных технологиях и новых формах распространения информации.

Степанов С.В. отмечает, что компетенциями обучающегося становятся: готовность осваивать новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); способность осуществлять поиск информации, анализировать и выделять ключевые положения, рефлексивно оценивать результаты своей деятельности и взаимодействия [1].

Компетентностный подход, по мнению А.В. Хуторского, обусловил новые когнитивные предпочтения у обучающихся, предполагающие интенсивное внедрение наглядных средств обучения, переход от репродукции к креативности, творчеству, т.е. формирование таких новых качеств выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность [2].

В основу формирования коммуникативной компетенции положен деятельностный подход, так как он обеспечивает самостоятельную творческую деятельность каждого ученика. Подход основан на положении П. Я. Гальперина о том, что в самостоятельной творческой деятельности каждого ученика надо идти от внешних практических материальных действий к действиям внутренним, теоретическим, идеальным. Умственные действия, по Гальперину, представляют собой действия с абстрактными образами объектов и образами свойств этих объектов. Однако образы, абстрактные представления о свойствах объектов могут формироваться, только первоначально актуализируясь в наличных предметах и речи. Речь позволяет описать и выделить свойства, характеристики и взаимосвязи предметов, которые затем могут быть перенесены в умственный план. Отличительные признаки предмета составляют систему знаний о нем.

Усвоение знаний есть не что иное, как усвоение действий по применению знаний. Этот процесс осуществляется, согласно концепции Гальперина, в шесть этапов: мотивационный процесс, уяснение ориентировочной основы действий, выполнение действия в материальной (материализованной) форме, выполнение действия в громкой речи, выполнение действия в речи про себя, выполнение действия в умственной форме.

Таким образом, обучение предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность под руководством учителя, а затем – самостоятельную. Речь идет о «зоне ближайшего развития», которую необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции [3].

Как известно, уровень развития коммуникативной компетенции можно рассматривать с позиции трех составляющих: предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, личностно-ориентационной, где все компоненты составляют целостную систему личных свойств обучающихся:

- уровень исполнительской компетентности: умение точно и правильно создавать информационный продукт или совершать над ним заданную операцию по известной схеме, образцу;
- уровень технологической компетентности: умение самому спланировать, придумать схему создания информационного продукта или операций над ним;
- уровень экспертной компетентности: умение дать обоснованную качественную оценку информационному продукту, указав его достоинства и недостатки;
- уровень аналитико-синтезирующей компетентности: умение на основе анализа готового информационного продукта и технологии обращения с ним предлагать изменения в структуре самого продукта или технологии его изготовления [4].

Широкое распространение опыта использования информационных технологий облегчает процесс усвоения учебно-языкового материала обучающимися; развивает готовность и способность к речевому взаимодействию и взаимопониманию, формирует умение извлекать и преобразовывать необходимую информацию из информационных ресурсов, сетевых образовательных программ, он-лайн словарей.

Мы солидарны с тем, что пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что организация обучения с применением активных и проектных форм (исследовательский метод, дискуссии, технология «критического мышления», мозгового штурма), использование методики и дидактических инструментов интерактивного, имитационного (симуляционного) обучения развивают творческую активность учащихся, помогают добиться глубокого понимания учебно-языкового материала и открывают широкие перспективы повышения качества преподавания и уровня учебных достижений обучающихся [5].

Анализ содержания работ по вопросам формирования информационной и коммуникативной компетентности учащихся позволяет выявить содержательный, когнитивный и лингвистический компоненты методологии электронного образования:

- 1) современные информационные технологии обучения как средство интеграции различных учебных дисциплин позволяют создать информационную среду урока;
- 2) для эффективного использования современных информационных технологий необходимо применение целостных курсов обучения;
- 3) программы должны носить целенаправленный обучающий характер, игровой момент – одно из средств достижения педагогических целей;
- 4) использование средств мультимедиа необходимо сочетать с другими видами деятельности (работа с книгой, тетрадью и т. д.).

При использовании информационных технологий вовлекаются в работу зрительный, слуховой анализатор, речь, моторную память, что способствует лучшему усвоению учебно-языкового материала:

- 1) программные комплексы обеспечивают возможность дифференциации и индивидуализации обучения, способствуют развитию склонностей и способностей учащихся;
- 2) обеспечивается преемственность программного обеспечения различных этапов обучения;
- 3) использование средств информационных технологий (мультимедиа проектор, интерактивная доска обратной проекции, система звукоусиления) не только интенсифицирует труд учителя и учащегося, но и существенно изменяет содержание и структуру деятельности [6].

Наиболее актуальной в последнее время становится проектная деятельность обучающихся как на уроках русского языка и литературы. Каждый проект предполагает создание презентации MS PowerPoint (слайдов, содержащих формулировки, графики,

рисунки, анимацию и видеофрагменты). Выполняя проект (видеоролики, флеш-анимации) обучающиеся должны уметь находить, критически отбирать нужную информацию, производить её электронную обработку, форматировать иллюстративный материал, работать с гиперссылками и управляющими кнопками, структурировать материал и соблюдать требования к оформлению проекта. Проектная деятельность формирует у обучающихся учебно-познавательные компетенции и компетенции личностного самосовершенствования [7].

Таким образом, результатом сформированности информационной компетенции обучающихся является умение извлекать, обмениваться и использовать необходимую информацию в учебной и научно-исследовательской деятельности. Знания, полученные на уроках русского языка и литературы, во внеаудиторной и внеклассной работе позволяют повысить эффективность обучения: во-первых, за счет расширения доступа к глобальным информационным ресурсам, во-вторых, за счет повышения самостоятельности учащихся при использовании электронных образовательных технологий.

Обучающийся, который умеет работать в группе, находить истину, планировать результат и оценивать его, точно формулировать свои мысли, высказывать свою позицию по той или иной проблеме, находить любую информацию, будет успешен в дальнейшем в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Степанов С. В. Ключевые компетенции в современной школе: новые требования к содержанию образования и педагогу. – Москва: Наука, 2000.
2. Хуторский А.В. Инновационные методики обучения. – М.: Златоуст, 2006. – 260 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. - М.: Книжный дом «Университет», 2003. – 332 с.
4. Шитов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость. – Мир образования – образование в мире. 2001. – № 4.
5. Крючкова О. В. Комплексная информатизация образования. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 176 с.
6. Краснова Г.М. Использование возможностей MS PowerPoint в проектной деятельности обучающихся по русскому языку и литературе. - Вестник Московского городского педагогического университета. 2008. – № 5 (15). – С. 91-94.
7. Ткаченко И.С. Методика использования электронной презентации на уроке // Вестник Московского городского педагогического университета. 2008. – № 5 (15). – С. 165-166.

Ж.Д. Маликова

*ГККП ясли-сад № 7 «Аққу»
акимата Астаны (Казахстан)*

СЛОВА-ПУТЕШЕСТВЕННИКИ В МИРЕ ЯЗЫКОВ

Надежда Ивановна Гайнуллина – известный казахстанский русист и педагог, с работами которой я познакомилась благодаря проекту «Эпоха и Личность». Являясь организатором данного проекта, мы с командой единомышленников 8 декабря 2017 года провели научный семинар «Эпоха в зеркале языка: лингвистическое наследие Н.И. Гайнуллиной», посвященный научно-педагогической деятельности доктора филологических наук, профессора Казахского национального университета имени аль-Фараби Надежды Ивановны Гайнуллиной.

Тогда, воодушевившись миром Гайнуллиной, мне захотелось рассказать о нем своим маленьким воспитанникам в детском саду. Ведь ее исследования в языке – это прочные связи и нити, которые соединяют целые поколения, народы и языки в одно целое. А как это сделать? Как рассказать о нем маленьким детям 5-6 лет?

Прочитав монографию «Языковая личность Петра Великого», «Заимствованная лексика в Петровскую эпоху», мысль пришла сама собой: мы с детьми отправимся в путешествие по миру слов на корабле под названием «Петр I». И вот уже второй год традиционно в декабре я провожу занятие на русском языке в подготовительной группе с казахским языком обучения, посвящая его Ученому учителю Казахстана Надежде Ивановне Гайнуллиной.

В данной статье я хочу предоставить конспект занятия, фрагменты которого можно использовать на уроках русского языка при прохождении темы «Заимствованная лексика».

Тема занятия «Слова-путешественники в мире языков».

Задачи:

- **Образовательные:** активизировать и расширять словарный запас детей по теме «заимствованная лексика» (то есть слова, пришедшие из других языков); познакомить детей с личностью Петра I, закрепить понятие о разнообразии языков в мире (казахский, русский, английский, немецкий, французский, нидерландский и др.).

- **Развивающие:** развивать логическое мышление и память у детей, а также эмоции, чувства и ассоциации; закрепить правильное представление о том, что заимствованные слова обогащают русскую речь, если за ними закреплен какой-то новый предмет (штурвал, флот, галстук, корабль, яхта, шхуна и др.).

- **Воспитательные:** воспитывать бережное отношение к слову, прививать любовь к знаниям, к языкам.

Билингвальный компонент: язык – тіл, слово – сөз, корабль – кеме, море – теңіз.

Ключевые слова: язык, слово, корабль, якорь, флот, матрос, юнга, штурвал, шхуна, яхта.

Ресурсы (материалы, оборудование): интерактивная доска, слайды, Глоссик (кукла, надевая на руку, персонаж, созданный проф. Н.Ж. Шаймерденовой «Первое путешествие Глоссика»), картинки с изображением предметов, ватман, «Словарь иноязычных слов» Л.П. Крысина, сюрпризный момент.

Этапы деятельности:

I. Мотивационно-побудительный:

- Ребята, с каким настроением вы пришли сегодня на урок? Я думаю, что с хорошим. Тогда улыбнитесь нашим гостям, теперь повернитесь к своему соседу рядом и улыбнитесь друг другу. А теперь улыбнитесь мне. Ведь всё хорошее в жизни начинается с улыбки.

От улыбки нашей солнышко проснется,
Солнышко проснется, детям улыбнется!

Цель занятия: Сегодня я приглашаю Вас вместе с Глоссиком, милым и умным мальчиком, в путешествие по миру слов. Путешествовать мы будем на корабле под названием «Петр I». А кто он такой, и зачем наш корабль назван его именем, вы сейчас узнаете благодаря Глоссику. Ведь наш Глоссик любит читать книги, и из них он узнал, что давным-давно свыше трехсот лет тому назад в России жил да был царь Петр I, он хотел улучшить жизнь своей страны. А кто такой царь? (дети: царь – это главный, в лесу лев – царь зверей).

С кем можно ассоциировать царя в наше время (приводят ассоциации: король, правитель, президент).

Петр I ежедневно хотел улучшить жизнь своей страны, привнести в нее новое. А как это можно было сделать? Только путешествуя, узнавать новые страны, другие нравы, и как живут люди по ту сторону моря в Европе. И вот с детства он мечтал о том, как на

корабле совершит путешествие, сначала он строил кораблики из спичек, а когда вырос, то построил настоящий корабль и отправился в Голландию.

Итак, ребята, закройте глаза, слышите, как море поет, чем оно живет, нас с вами зовет (включается музыка моря), отправимся по маршруту Петра I. Мы посетим разные страны, послушаем иностранную речь, совершим волшебное путешествие.

Откройте глаза! Кажется, мы на месте, внутри корабля. Но сначала Глоссик должен быть уверен, что с вами можно туда поплыть.

1. **Игровая ситуация** «Расскажите, какие страны Вы знаете?» (дети выражают желание рассказать о странах, которые они знают (слайд при затруднении – Казахстан, Россия, Англия, Германия, Франция, Турция, США и мн.др).

2. Сегодня мы будем говорить не только о разных языках и странах, но и о том, какие заимствованные, иностранные, иноязычные слова Петр I привез из своих путешествий по разным странам. **По загадкам** вы уже догадаетесь, какие это были слова.

Здесь каюты, якорь, трос.

Там корма, а это нос,

Правый борт и левый борт...

Прибываем завтра в порт. (Корабль)

Плаваю на корабле,

Иногда лежу на дне.

На цепи корабль держу,

Судно в море сторожу.

Чтобы ветер не угнал,

На волнах лишь покачал. (Якорь)

3. Ребята, а кто управляет кораблем? (капитан). Давайте сейчас **посмотрим мультфильм «Жил отважный капитан»** и споем вместе известную песню. (2 мин.46 сек.).

Скажите, ребята, какие предметы вы увидели в этом мультфильме, которые подходят к теме нашего урока? (корабль, матрос, якорь, штурвал).

II. Учимся анализировать и говорить. Организационно-поисковый: Задача учителя акцентировать внимание на том, что в русском языке есть иноязычные слова, которые обогащают язык, отношение к ним, правда, разное, не надо чрезмерно ими употреблять. Значение непонятого заимствованного слова можно посмотреть в Словаре иностранных слов.

1. Работа со Словарем

– *Почему корабль?* (этимология слова): Дети, у меня в руках «Словарь иноязычных слов» Л.П. Крысина. В нем можно найти любое слово, которое заимствовано из других языков. Давайте найдем определение слова «корабль» (учитель читает определение). Глоссик прочитал в одной очень старой книге, что первоначальное значение произошло от слова «краб». При Петре I впервые предпринята попытка разграничить названия речных и морских плавательных средств, первые в основном назывались «судами», а вторые «кораблями».

На доске написано **КОРАБЛЬ**, давайте вы на это слово зрительно посмотрите, запомните, как оно пишется в русском языке. Поделим его на слоги, поставим ударение.

2. Игра «Скажем ласково»:

Корабль – кораблик.

Матрос – матросик.

Флот – флотик.

Лодка – лодочка.

Штурвал – штурвальчик.

4. Физминутка:

Ребята, мы подплываем с вами к Острову Отдыха. Давайте выйдем из корабля. Поиграем в игру.

– Ребята, море спокойное (дети положили руки на плечи друг друга).

Море слегка волнуется (дети покачиваются).

Дует ветер! (Дети дуют.)

Слышен крик чаек! (Дети “кричат”.)

5. Работа со слайдами

На карте нарисован путь Петра первого из России в другие страны. Итак, вначале он поплыл в **Голландию**, так как там есть Северное море и самый сильный флот. Работа со словом флот (звучно-буквенный анализ

Мы приплыли в Голландию (звук моря). Здесь говорят на нидерландском языке. И отсюда мы возьмем слова – *корабль*, *флот*, *якорь*, *матрос* (учитель показывает на картинках).

Плывем дальше в Германию. Здесь говорят на немецком языке, отсюда возьмем слова *фляшка*, *галстук*.

Теперь поплыли в **Великобританию**, здесь говорят на английском языке. Отсюда возьмем слова *яхта* и *шхуна*.

А вот на слайде мы видим то, как выглядят современные казахстанские моряки, ведь и у нас есть казахстанский военно-морской флот благодаря Каспийскому морю. Находится он на западе, порт называется Актау.

Посмотрите, как обогатился русский язык новыми словами.

Морская жизнь удивительная, она разнообразная, и благодаря Петру I в русском языке морская тема заиграла новыми красками, появилась терминология, новые слова и понятия.

III. Учимся обобщать. Рефлексивно-корректирующий:

Ребята, какие картинки, ассоциации возникают у вас, когда вы слышите слово «Корабль» (отвечают). Назовите, какие слова вы запомнили сегодня? (Дети называют). А теперь на доске постоим «**Облако ассоциаций**» к нашему слову корабль. На столе вы увидите разные картинки, относящиеся / не относящиеся к теме нашего урока. Выберите то, что подходит к теме сегодняшнего урока (дети поочередно подходят к доске и строят «Облако»). Спасибо вам дети, вот так красиво выглядит наша картина с ассоциациями.

Закрываем глаза (включаем шум моря), наше путешествие заканчивается, мы вернулись в свой родной детский сад в Казахстан, в город Астану.

Спасибо вам, дети, за урок, на память я хочу подарить вам закладки для книг, чтобы вы не забывали читать, и на них изображен дельфин и море. Знайте, что слово дельфин также введено в русский язык Петром I, а из какого языка? Вам домашнее задание: вместе с родителями поинтересоваться в Словарях или в интернете, из какого языка пришло в русский язык слово «дельфин». А также прочитать сказку «Летучий корабль» вместе с родителями, а завтра мы посмотрим мультфильм на эту сказку и обсудим вместе.

Что вам понравилось на уроке? Что вы запомнили больше всего? Кто сегодня хорошо работал? А кому нужно работать еще лучше? У матросов есть вопросы? (У матросов нет вопросов).

Ожидаемый результат:

Знать: уметь правильно называть и понимать заимствованные слова «корабль», «юнга», «якорь», «каюта», «матрос», «шхуна», «фляшка»; понимать смысл словосочетания «заимствованная лексика», запомнить о вкладе Петра I в русский язык.

Иметь представление о том, что в русском языке есть слова из других языков (нидерландского, английского, немецкого, французского), значение непонятных иностранных слов можно посмотреть в Словаре иностранных слов.

Уметь: отвечать на вопросы полным ответом, понимая речь педагога; составлять ассоциации по теме урока, подбирать уменьшительно-ласкательные слова на русском языке.

Литература

1. Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: Процессы адаптации. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 295 с.
2. Гайнуллина Н.И. Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания). – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 141 с.
3. Жизнь в языке: Юбилейный сборник, посвященный 70-летию со дня рождения профессора Н.И. Гайнуллиной. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 243 с.

М.М. Мейбекова

Л. Алдабергенкызы

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

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ WHATSAPP И WHATSAPPWEB ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков и становления общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управление знаниями.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на мировом рынке труда.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельность. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений.

В наше время ежедневно миллионы людей получают возможность пользоваться услугами Интернета. Всемирная компьютерная сеть стала привычным источником информации и средством общения. Интернет уже представляет собой самый мощный фактор мотивации в изучении языков, в частности, русского языка. Практика обучения языкам отмечает целесообразность использования методических приемов, обеспечивающих коммуникацию между студентами и преподавателем и определенной базой данных. Такая работа способствует вовлечению студентов в коммуникативную деятельность и активизации всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Просторы интернета на сегодняшний день кишат как компетентной научной информацией, так и «мусорной». Следует отметить, что возникает острая необходимость обучения студентов поиску нужной и правильной информации. Студента необходимо научить различать тексты по качеству, т.к. сам поиск информации в Интернете становится сложной интеллектуальной и отчасти лингвистической проблемой.

Поэтому реализации этих сложных задач способствуют педагогические инновации. По мнению известного ученого Хуторского А.В., «...понятие «инновация» имеет множество классических определений: это научно-технический прогресс, творческая идея, новый метод, изобретение, новое открытие» [1, 104]. В качестве примера хотелось бы выделить инновационную систему, в которой взаимодействуют такие субъекты образовательного процесса как студенты и преподаватели. Новизной данной инновационной методики является то, что преподаватель выполняет организующую роль своеобразной поисковой системы. Такая система нацеливает студентов на поиск определенной информации, что стимулирует самостоятельность и инициативность студентов при решении проблемных вопросов.

Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. В последние годы разработаны новые интенсивные методы преподавания русского языка как неродного с применением компьютерных технологий, аудио- и видеоматериалов, обучающих программ, имитационно-моделирующих игр и пр. Более того, изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящено разработке интерактивных технологий. Они и вносят коррективы в привычную атмосферу педагогической деятельности. В прошлом остается использование бумажных карточек, плакатов, рисунков и фотографий. Сегодня преподаватели вынуждены создавать привычную атмосферу для студентов, применяя интерактивные методы обучения языку в онлайн режиме с использованием различных гаджетов, имеющихся у всех студентов. Поэтому уже никого не удивляет обращение к интернет-технологиям в целях обучения русскому языку или в целях его изучения.

Одной из современных эффективных инновационных технологий при обучении студентов казахских отделений университетов русскому языку как неродному является применение в учебном процессе мобильных и интерактивных онлайн-приложений, направленных на формирование навыков и умений аудирования и говорения.

Так, при изучении структурно-смыслового членения научного текста на занятиях по русскому языку мы использовали возможности мобильного приложения WhatsApp и WhatsApp Web.

WhatsApp – популярная бесплатная система мгновенного обмена текстовыми сообщениями для мобильных и иных платформ с поддержкой голосовой и видеосвязи. Данное приложение позволяет пересылать текстовые сообщения, изображения, видео и аудио через Интернет. Оно работает на платформах Android, iOS (iPhone), Windows Phone, Nokia Symbian, Nokia S40, а также ОС Windows и в виде Веб-приложения. Необходимо отдать должное разработчикам данных приложений, которые из года в год с учетом пожеланий пользователей, вносят коррективы в работу программ, совершенствуя и расширяя их функции и возможности, тем самым упрощая работу пользователя и экономя его время.

Эти приложения помогают создать поле общения в отсутствие языковой среды, в отсутствие социальной атмосферы общения на изучаемом языке. Облегчает задачу преподавателя наличие навыков у студентов использования различных гаджетов, ежедневное общение в социальных сетях и разного рода интернет-мессенджерах.

Несомненным помощником в этом методическом вопросе становится групповое общение и, как правило, группа студентов, объединенная общими целями и задачами (в процессе обучения) сразу же создаёт общий чат для обмена теоретической информацией, заданиями СРС, также для получения поддержки товарищей по совместному изучению материала по какой-либо дисциплине или его выполнению.

Такие умения студентов и созданная ими группа, пригодились и на занятиях по русскому языку при изучении темы «Основная и дополнительная информации в тексте».

Удачным решением в данной ситуации явилось проведение занятия в компьютерном классе, где каждый студент имел доступ к интернету. Вполне объяснимо желание преподавателя-практика максимально использовать такие возможности на своем занятии. Но, даже если занятие проводится в обычной аудитории, все студенты могут использовать общий чат через свои телефоны.

Уже в начале занятия преподавателем было предложено студентам соединить мобильное приложение WhatsApp с приложением WhatsApp Web. Для этого преподавателю достаточно наглядно продемонстрировать последовательность действий за компьютером:

- студентам было предложено открыть WhatsApp для компьютера или веб-сайт web.whatsapp.com на своем компьютере. (Убедиться, что это официальное приложение или веб-сайт).

- далее преподаватель объяснил, что при получении запроса просканировать QR-код, использовать QR-сканер внутри приложения WhatsApp на телефоне, чтобы просканировать QR-код.

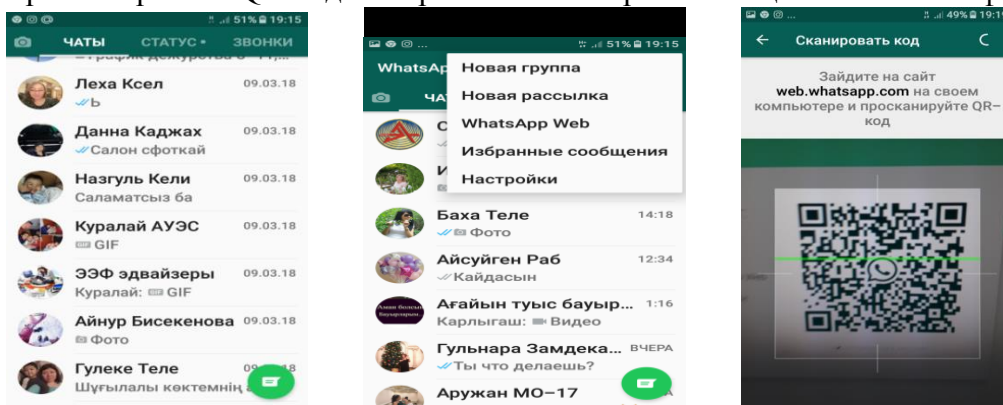
- затем студенты открыли WhatsApp на своем телефоне, проделав следующие шаги:

- на Android: перейти в Чаты→Меню→WhatsApp Web.

- на Windows Phone: перейдите в Меню→WhatsApp Web.

- на iPhone: зайдите в Настройки→WhatsApp Web.

- просканировали QR-код на экране компьютера с помощью своего телефона.

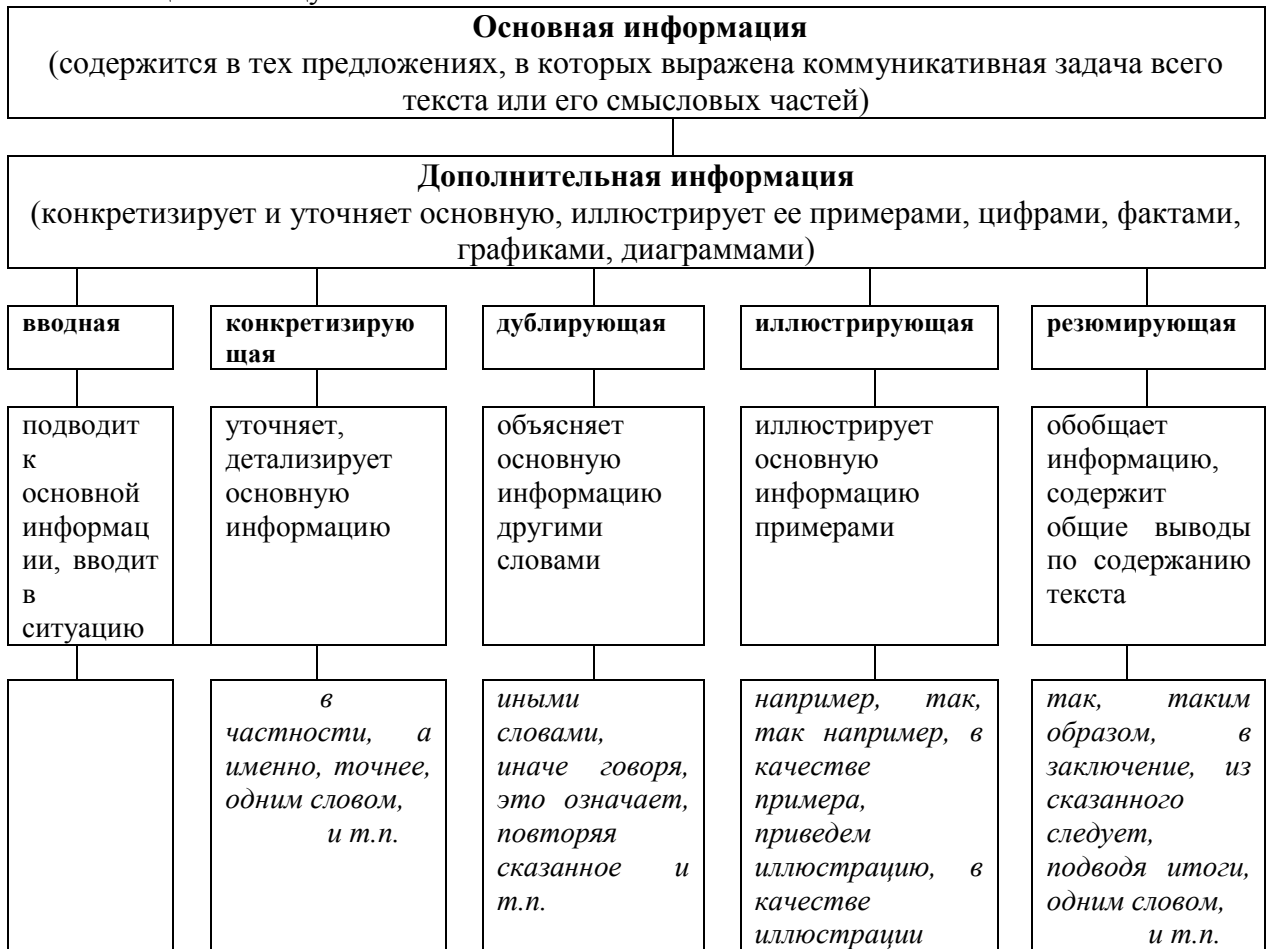


Такая операция помогает вывести общение студентов на большой экран и использовать групповой чат в качестве интерактивной доски (но в онлайн-режиме), на которую отправляются преподавателем все заготовленные задания. Таким образом, у преподавателя отпадает необходимость распечатывать все материалы, что приводит к экономии времени, бумаги и денег.

Использование группового чата в мобильном приложении WhatsApp с приложением WhatsApp Web при обучении по русскому языку как неродному помогает преподавателю достигнуть поставленной цели за короткое время, т.к. общение в интернете предполагает доведение до автоматизма графических навыков, которые так необходимы теперь для присутствия личности в интернет-сообществе. Необходимость писать сначала видится привлекательной игрой, а затем становится утилитарным навыком использования алфавита для «разговора». Студенты постепенно привыкают к автоматическому восприятию графического образа слова.

Расширенные возможности этих приложений позволяют использовать, копировать и пересылать документы различных форматов. Так, при объяснении нового материала

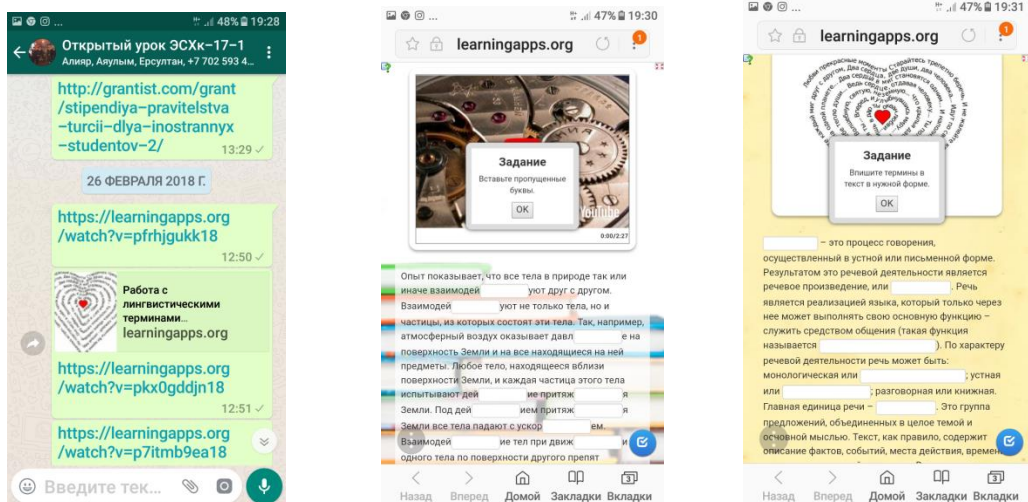
преподаватель может отправить в групповой чат документ в формате Microsoft Word, включающий таблицу:



На занятиях преподаватель может использовать скриншоты необходимых материалов или интернет-ссылки.

Так, преподавателем в ходе занятия были отправлены ссылки на онлайн-сайты, где заранее им же были подготовлены задания для закрепления материала.

Например:



На первой картинке видны ссылки, которые были отправлены преподавателем в групповой чат со своего компьютера. На второй и третьей картинке дается изображение открытого задания на странице онлайн-сайта, куда попадают студенты, нажав на ссылки. Таким образом, преподаватель не теряет время на объяснение о наличии таких образовательных порталов и о том, какова процедура перехода на страницы другого сайта. Благодаря активному общению в различных социальных сетях, такое действие для студентов вполне знакомо, что и объясняет быстрое выполнение такого задания за считанные минуты.

Также вызывает интерес и дальнейшая самостоятельная работа по выполнению заданий в онлайн-режиме. Причем задания различны по своей структуре и формату.

Преподаватель имеет возможность заменить банальные бумажные карточки электронным вариантом в формате Microsoft Word Online:

Задание. Выделите в микротекстах предложения с основной и дополнительной информацией.

По оперативным данным, в ряде регионов Казахстана наблюдается снижение темпов его прироста, а в некоторых случаях и уменьшение показателей по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. В частности, в октябре имело место снижение от 2% до 7% потребления электроэнергии в Алматинской, Западно-Казахстанской, Южно-Казахстанской областях.

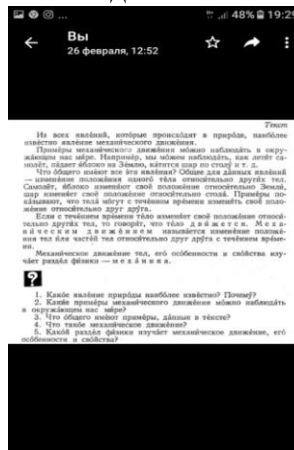
Задание. Выделите в микротекстах предложения с основной и дополнительной информацией.

В резконеоднородном электрическом поле условие самостоятельности разряда выполняется в очень узкой зоне вблизи электрода. Это означает, что ионизационные процессы концентрируются в этой зоне и создают характерное свечение, называемое коронным разрядом или короной.

Задание. Выделите в микротекстах предложения с основной и дополнительной информацией.

В ряде случаев к указанным выше требованиям могут добавляться и другие, обусловленные спецификой того или иного вида оборудования. Например, материалы для силовых конденсаторов должны иметь повышенную диэлектрическую проницаемость; материалы для камер выключателей - высокую стойкость к термоударам и воздействиям электрической дуги.

Или переслать фотографию текста с заданиями:



Преподаватель в чате может отвечать на прямые вопросы учащихся, комментирует ошибки.

Применение подобной современной технологии помогает эффективному усвоению и закреплению теоретического и практического материалов на лексическом и грамматическом уровнях. Наиболее радикальным средством повышения эффективности образования становится внедрение в практику «новых компьютерных технологий, с колоссальными возможностями использования различных модификаций компьютерных программ» [2, 147]. Основными положительными особенностями применения такой технологии является возможность переноса различных видов упражнений на монитор и использование его как интерактивной доски, демонстрация учебных материалов любых электронных форматов, возможность оперативно проводить различные формы контроля знаний с помощью интерактивной системы.

Таким образом, применение приложений WhatsApp и WhatsApp Web помогают развитию креативного мышления, собственного понимания происходящих процессов, применению полученных навыков и умений в профессиональной деятельности, формированию познавательных интересов и интеллектуальному развитию личности, а разнообразие инновационных методик и технологий становится основным фактором успеха в обучении русскому языку как неродному.

Литература:

1. Хуторский А.В. Инновационные методики обучения. - М.: Златоуст, 2006.
2. Нуршаихова Ж.А. Инновация: новые решения старых проблем. КазНУ Вестник, № 1(117). 2009. <https://monographies.ru/en/book/section?id=2400>

Ж.Х. Салханова
*Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Казахстан)*

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным. Таким образом, на современном этапе развития общества перед школой и вузом стоит задача всестороннего развития личности ученика и студента, обладающего необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни. В этой связи каждый педагог должен владеть педагогическими технологиями, с помощью которых можно реализовать новые требования.

Проектная технология обучения относится к наиболее перспективным, так как позволяет эффективно развивать критическое мышление, исследовательские способности аудитории активизировать творческую деятельность, исследовательские навыки. Педагогический технологический проект является моделью педагогического проектирования и должен предвидеть всю педагогическую деятельность в определенных рамках и соответствовать ряду требований: иметь стратегические и тактические задачи, сформулированные на основе анализа внешней среды и внутренних сил, задачи должны поддаваться измерению, быть насущными и выполнимыми, точно сформулированными; планирование и реализация действий, направленных на выполнение задач, должны включать несколько обязательных этапов (политику, процедуру, правила); контроль

должен быть систематическим и измерять, оценивать результаты педагогической деятельности; необходимо оценивать также саму стратегию (проект деятельности) путем сравнения предполагаемых и достигнутых результатов; проект должен быть толерантным и подвергаться при необходимости своевременной коррекции. Исследователи отмечают, что если проектирование ведется с соблюдением вышеперечисленных требований, то речь идет о технологическом проектировании на основе технологического подхода, а деятельность учителя по составлению технологического проекта является педагогическим проектированием [1, 2].

Для разработки учебных проектов важно: определить цель исследовательской, практической и/или творческой деятельности; обозначить проблему, возникающую в ходе исследования или специально созданной проблемной ситуации; выдвинуть гипотезу, связанную со способами решения данной проблемы; сформулировать конкретные задачи проекта и определить механизмы сбора и обработки необходимых для проекта данных и анализа результатов; опираясь на эти задачи, составить четкий план проекта (это может быть, например, сценарий будущего медиатекста); осуществить практическое выполнение плана проекта; подготовить отчет по результатам проекта и обсудить его результаты.

Технология проектного обучения предполагает разработку презентации на определенную тему. Ученики намечают план работы, осуществляют подбор материалов, создают презентацию и представляют ее на уроке. Работа по методу проектов является педагогической деятельностью сложного уровня, предполагающего профессионализм учителя. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь традиционных компонентов учебного процесса: учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, то для реализации учебного проекта этого не достаточно. Наиболее значимым принципом метода проектов является восприятие мира с учетом детской психологии. Учитель задает направление развития ученика, показывает и рассказывает о том, что есть интересного и познавательного в окружающем нас мире, помогает фантазии ученика раскрыться в полной мере.

Метод проектов решает следующие задачи: развитие познавательных навыков учащихся; развитие умений самостоятельно конструировать свои знания; развитие умений ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического и творческого мышления. При реализации проектного метода необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы): информационной, практической, исследовательской. Дальнейшая работа над проектом — это разрешение данной проблемы. Одна из наиболее трудных подготовительных задач, которые приходится решать учителю, руководителю проекта вместе с учащимися, как показал опыт работы, — это поиск интересной и общественно значимой проблемы. Реализация проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, в частности, с определения вида продукта и типа презентации. Ядром проекта является исследовательская работа учащихся. Таким образом, отличительная черта проекта — поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена, представлена участниками проектной группы. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта является продукт, который разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы [3, 4].

В процессе проектной деятельности у учащихся формируются и развиваются общеучебные умения: рефлексивные и поисковые (исследовательские); навыки оценочной самостоятельности и работы в сотрудничестве, а также способности достойно представлять и защищать свой проект. Проектная деятельность — один из лучших способов для совмещения современных информационных технологий, личностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы учащихся. Обращение к методу проектов возможно на уроке при проверке домашнего задания (сообщение, доклад), при

изучении новой темы (защита реферата, выполнение творческой работы и т. д.), при закреплении изученного (сочинение, создание сборников, альманахов, презентаций). Метод проекта лучше реализуется с опережающей подготовкой консультантов групп. Задачи, решаемые в ходе выполнения проекта, можно разделить на 4 группы: коммуникативные, образовательные, воспитательные и развивающие. Обеспечение урока, необходимое для успешной реализации и результативности проекта, предполагает наличие литературы по теме, словарей, электронных носителей текстовой и иллюстративной информации, доступа к Internet и списка адресов сайтов по теме, грамматических таблиц.

При проведении занятий по методу проекта в рамках подготовительного этапа следует провести консультационную беседу для всего класса или группы. Так как результаты проекта будут оформлены в единый документ. Класс делится на четыре — пять групп, работу каждой из них организует, направляет и оценивает консультант. В ходе подготовительного этапа консультанты знакомятся с темой, целью, задачами и планом работы. С помощью учителя консультанты готовят перечень вопросов, требующих освещения, а также рубрики для оценки вклада каждого в конечных результат проекта. Предлагаемый проект имеет значительную ценность и обеспечивает достижение поставленных целей.

Особенно важно то, что в структуре учебного проекта реализуются исследовательские методы обучения. Одним из современных требований к урокам русского языка является работа с текстом. В связи с этим используется такая форма обучения как урок-исследование. В самом названии «урок-исследование» просматривается основная задача – исследование языкового материала на основе текстов. Этапы подготовки и проведения урока – исследования по русскому языку: выбор текстов; составление плана анализа текста; предварительная работа с произведением; создание творческих групп; дифференцированное распределение отрывков; исследование художественного текста под «лингвистическим микроскопом»; подготовка группы к «защите» исследования; представление текста (художественное чтение) одноклассникам; лингвистический анализ отрывка; обсуждение, рецензирование анализов, проведённых группами; подведение итогов урока; оценивание работы учащихся; объяснение домашнего задания[5, 34].

Особое внимание при подготовке к такому уроку следует обратить на выбор текста. Текст должен быть высокохудожественным, при этом необходимо учитывать и возрастные особенности учеников, и объём исследуемого материала. Целесообразно использовать для анализа тексты разных авторов, объединённых общей темой, тексты разных стилей и типов речи, чтобы впоследствии провести сравнительный и сопоставительный анализ. На таком уроке перед учителем возникает задача: исследовать язык художественного текста /нескольких текстов/ «под лингвистическим микроскопом» и вместе с тем не лишить художественное произведение его поэтического очарования и целостности.

Решение правильно поставленных исследовательских задач существенным образом изменяет весь процесс обучения и повышает интерес учащихся к предмету. К концу работы учащиеся представляют оформление своих идей, презентацию, публикацию, рекламный проспект и т.д. Работа над созданием презентации позволяет каждому ученику увидеть себя как человека способного и компетентного, идущего в ногу с современными технологиями, развивает умение истинно оценивать себя — научиться давать позитивную оценку и находить положительные стороны, критиковать отрицательные моменты представления презентации. Все это развивает коммуникативные навыки и умение

сотрудничать, способность искать и находить пути решения поставленной задачи, развивает исследовательские компетенции, критическое мышление учащихся.

Педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у обучающихся умений и навыков самостоятельности и саморазвития.

Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют и новые требования к системе образования. Сегодня основная цель обучения - это не только накопление учащимися определённой суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка личности как самостоятельного субъекта образовательной деятельности. В основе современного образования активность ученика, направляемая учителем. Именно этой цели - воспитанию креативной, творческой, активной личности, умеющей учиться и совершенствоваться самостоятельно, служат задачи проектной технологии обучения.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009 – №4. – С.18-22.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2004 г.
3. Бахарева С.А. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учебно-методическое пособие. — Новосибирск, 2011.
4. Бустром Р.В. Развитие творческого и критического мышления. — СПб: Издательство «Альянс-Дельта», 2003.
5. Кенжебаева Б.А. Использование стратегий и приемов проектной технологии обучения на уроках русского языка и литературы // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 8-10.

С.Б. Утегулова

*Казахский национальный технический университет
имени Сатпаева*

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Методы обучения – один из важнейших компонентов учебного процесса. Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения. Методы обучения — это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей.[1]. Выбор методов обучения в наибольшей степени зависит от самого преподавателя, поскольку универсальных методов, которые можно было бы использовать всегда и везде, не существует. Каждый преподаватель самостоятельно определяет метод обучения и определяет область его применения в зависимости от целей учебного процесса, специфики учебной дисциплины, содержания учебного материала, возможностей студентов и других условий учебного процесса. Выбирая метод обучения, преподаватель учитывает время, отведенное на изучение актуальной темы, а также

значимость данного материала для дальнейшей профессиональной или учебной деятельности учащегося. Но важно помнить, что обучение – это не только усвоение знаний и умений, но и развитие, воспитание студентов. Уже в начале XX века многие ученые того времени видели необходимость в разработке новых методов обучения, для активизации учебной деятельности студентов. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время.

Наиболее эффективными методами, способствующими повышению качества учебного процесса, являются активные методы обучения. Широкое использование активных методов обучения при их детальной разработке позволяют развить важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание постоянно овладевать знаниями и применять их на практике. Важность использования активных методов обучения связывается со становлением информационного общества. Процесс возрастания объема информации и объема знаний в информационном обществе стремителен и бесконечен. Чтобы обеспечить конкурентоспособность специалистов страны на мировом рынке, необходимо непрерывно осваивать постоянно появляющиеся новые знания и умения. Однако, невозможно бесконечно увеличивать сроки обучения. Средства преодоления данного противоречия необходимо искать на пути интенсификации получения образования, именно поэтому активные методы обучения сегодня становятся важной составляющей образовательного процесса.

Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей и тренеров активизировать познавательную деятельность обучающихся или способствовать ее повышению. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает не изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Использование преподавателями активных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов. Активные методы позволяют разбавить скучные и привычные занятия и сделать их интересными и более познавательными. Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым и обязательным условием для подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к весьма положительным результатам: они позволяют формировать и развивать знания, умения и навыки студентов путем включения их в активную учебно-познавательную деятельность. Активные методы обучения – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучени предполагают высокий уровень активности учащихся. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога.

Значительный вклад в разработку проблемы использования активных методов обучения внесли работы М.М. Бирштейн, В.Н. Буркова, А.А. Вербицкого, С.Р. Гидрович, В.М. Ефимова, Р.Ф. Жукова, В.Ф. Комарова, А.М. Смолкина, И.М. Сыроежина, Т.П. Тимофеевского и другие.

А. А. Вербицкий считает, что применение активных методов обучения в системе высшего образования содействует решению следующих задач: - сформировать у обучающихся не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; -

воспитать мышление специалиста; - дать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах; - научить коллективной мыслительной и практической работе, сформировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений; - воспитать чувство ответственности по отношению к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива и общества в целом [2].

Отличительными особенностями активных методов обучения являются:

– целенаправленная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от его желания;

– достаточно длительное время вовлечения обучающихся в учебный процесс;

– самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучающихся;

– интерактивный характер, то есть постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучающихся и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.[3].

Активные методы обучения обладают следующими признаками:

1) проблемность;

2) соответствие учебно-познавательной деятельности характеру реальной жизнедеятельности;

3) взаимообучение и коммуникация в процессе обучения;

4) высокий уровень мотивации обучающихся;

5) творческий, продуктивный характер учебно-познавательной деятельности обучающихся;

6) индивидуализация;

7) направленность на формирование компетенций, среди которых ведущими являются коммуникативные, интерактивные и социально- профессиональные.

К активным методам могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые и «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, и так далее. Краткая характеристика некоторых методов активного обучения.

Кейс (ситуационное упражнение) включает в себе проблему или описание экономической, социальной или другой проблемной ситуации, которую следует углубленно изучить, проанализировать и предложить определенное решение, обоснованное рядом условий и критериев. Анализ кейс-ситуации, решение содержащейся в этом кейсе теоретической или практической задачи предполагает поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией, обоснование различных вариантов ответов на вопросы этой задачи.

Как правило, кейс включает в себя:

1) Ситуацию — случай, проблема, история из реальной жизни.

2) Контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.

3) Комментарий ситуации, представленный автором.

4) Вопросы или задания для работы с кейсом.

5) Приложения.

Деловая игра - это метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры в профессиональном обучении воспроизводят действия участников, стремящихся найти оптимальные пути решения производственных,

социально-экономических педагогических, управленческих и других проблем. Началу деловой игры предшествует изложение проблемной ситуации, формирование цели и задач игры, организация команд и определение их заданий, уточнение роли каждого из участников. Взаимодействие участников игры определяется правилами, отражающими фактическое положение дел в соответствующей области деятельности. Подведение итогов и анализ оптимальных решений завершают деловую игру.

Проведение деловой игры, как правило, состоит из следующих частей:
- инструктаж преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат, формирование игровых коллективов и распределение ролей);
- изучение студентами документации (сценарий, правила, поэтапные задания), распределение ролей внутри подгруппы;

- собственно игра (изучение ситуации, обсуждение, принятие решения, оформление);

- публичная защита предлагаемых решений на «техсовете», «производственном совещании»;

- определение победителей игры;

- подведение итогов и анализ игры преподавателем.

Метод Проектов. Проектная деятельность студентов среди современных педагогических технологий, скорее всего, является наиболее адекватной поставленным целям образования — формированию ключевых компетенций. Метод проектов рассматривается как одна из лично ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Метод проектов в основном ориентирован на самостоятельную деятельность студентов, которая бывает нескольких видов: индивидуальная, парная, групповая. Как и любой активный метод обучения, проектирование имеет свои требования: 1. Должна быть социально значимая задача или проблема (исследовательская, информационная, практическая). 2. Начинать проект следует с планирования действий по разрешению проблемы, а именно с определения вида продукта и формы презентации. 3. Обязательной частью проекта является исследовательская деятельность учащихся. Таким образом, отличительная черта проектной деятельности — поиск информации, после чего она обрабатывается, осмысливается и представляется участникам проектной группы. 4. Результатом работы над проектом или выходом проекта, является продукт, который создали участники проекта при решении поставленной проблемы или задачи. 5. Результат работы, то есть продукт, должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности, также он должен быть презентабельным, так как нужно провести защиту данного проекта.

Работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы или задачи и предполагает получение практического результата — образовательного продукта. Данным продуктом может быть статья в газете, презентация, видеофильм, альбом, плакат, театральная инсценировка, деловая игра, web-сайт и многое другое. В результате использования метода проектов его участники оказываются вовлеченными в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний, так и получение новых знаний. При этом у его участников формируется целый комплекс общекультурных компетенции: коммуникативные (учитывать разные мнения и стремиться координировать различные позиции в сотрудничестве, формулировать собственное мнение, умение задавать вопросы и контролировать действия партнера), информационные (умение осуществлять поиск

необходимой информации, умение фиксировать выборочную часть информации, умение использование модулей и схем, устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений), компетенции личностного самосовершенствования (умение осуществлять анализ и синтез объектов для выявления его признаков, проводить сравнение и классификацию объектов, умение обобщать информацию и устанавливать аналогии), а также такие качества как понимание причин успеха в учебной деятельности, в том числе самоанализ и самоконтроль результата, способность к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности, умение планировать свои действия, учитывать выделенные ориентиры, умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату, различать способ и результат действия.

Мозговой штурм. Методика мозгового штурма — совокупность методов и приемов коллективного решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Результатом применения является решение сложных проблем (ситуаций) путем применения специальных правил обсуждения и генерирование новых идей в отношении возможных вариантов развития процесса. Цель данного метода заключается в организации коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем. Использование данного метода в учебном процессе позволяет решить такие задачи как: творческое усвоение учащимся учебного материала; умение связать теоретических знаний с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; формирование умения коллективной мыслительной деятельности и так далее. Проблема, которую необходимо нужно будет решить при мозговом штурме, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес школьников. Главным требованием для выбора проблемы должно служить то, что при его решении есть возможность придумать множество неоднозначных вариантов решения.

Круглый стол— это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, у учащихся вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет дискуссия. *Дискуссия* (от лат. *discussio* — исследование, рассмотрение) — это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др. Важное условие при организации «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного

включения каждого учащегося в обсуждение, повышает мотивацию учащихся, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления. Преподаватель также располагается в общем кругу, как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от учеников они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди детей, обращения членов группы друг к другу становятся более частыми и менее скованными, это также способствует формированию благоприятной обстановки для дискуссии и развития взаимопонимания между педагогами и учениками.

Активные методы и новые современные технологии позволяют подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни, уметь быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов.

Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П.Беспалько. - М.: Издательство ИРПО МО РФ. – 1995. – 336 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий // – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
3. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ. – 2010. –59 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М. : «Академический проект». – 2007. – 231 с.

Н.Р.Халимуллина

*Актюбинский региональный государственный
университет имени Жубанова (Казахстан)*

ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИСКУССИОННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Система обучения студентов-филологов как будущих учителей требует пристального внимания к профессиональной подготовке, поскольку современные реалии предусматривают инновационную подготовку коммуникативного аспекта. Соответственно, усвоение знаний будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а активизация технологических форм организации учебной работы студентов – активизации функций форм воссоздания усваиваемого содержания. Таким образом, методика преподавания литературы в интерактивном обучении с использованием дискуссионного подхода на лекционных и практических занятиях становится динамической, соответствующем логике перехода от учения к профессиональной деятельности студентов-филологов.

Необходимо подчеркнуть, что основания для развития филологического образования направлены на новые концепции подготовки специалистов для образовательной сферы, при этом методы обучения являются важным компонентом совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу, используя в сочетании

традиционные и инновационные технологии: не трансляция знаний, а процесс творческого дискуссионного подхода, когда преподаватель находится в позиции фасилитатора в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем.

Рассмотрим сущность понятия дискуссии. Дискуссия – от латинского «*discussio*» рассмотрение, исследование. Способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе (в социальной области).

Дискуссия – «спор, обсуждение какого-нибудь вопроса на собрании, в печати, в беседе», - читаем в «Толковом словаре русского языка» Ожегова С.И. [1, 167].

Ступина С.Б. рассматривает дискуссию как «публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы»[2, 22].

По высказыванию Мухиной С.А. «дискуссия – это коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопоставление различных позиций, информации, идей» [3, 352].

Черкасова И.И., Яркова Т.А. убеждены, что «целевое назначение метода дискуссии состоит в том, чтобы обогащать обучающихся новыми научными знаниями, убеждать их в истинности учебной информации, способствовать формированию взглядов и убеждений»[4, 112].

Таким образом, мы считаем, что дискуссия — это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы, обогащение научными знаниями. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций. Необходимо учитывать, что дискуссионные методы при этом используются как эффективное средство активизации группового взаимодействия учащихся, формирования у них умений критического мышления, поэтому наиболее применимы на семинарских и практических занятиях со студентами.

Соответственно, в процессе интерактивного обучения студенты должны быть готовы к следующим действиям: совместная работа; активность с позиции восприятия, коммуникативности и социальности[5].

Если учесть, что семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, то в ходе такого семинара происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем. В такой работе обучающийся получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания. На семинарских занятиях со студентами по дисциплине «Инновационные технологии в подготовке студентов-словесников» по теме «Методика использования оценивания в процессе планирования обучения», мы использовали дискуссию как свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами обобщения учебного материала, а именно: рассмотрели сущность процесса оценивания для обучения и методики его использования на практике, представили принципы формирования оценочной деятельности, а также основные направления методики оценивания с обучающимися. Мотивационный (подготовительный) этап был связан с подготовкой к дискуссии. Необходимо учитывать, что умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позицию выступающего, направить обсуждение в нужном направлении, активизировать внимание. На этом этапе наиболее важным для студентов являлось стимулирование интереса к проблеме – предмету дискуссии:

- 1) Зачем необходимо диагностировать развитие и результаты учебных занятий?
- 2) Каковы традиционные и инновационные средства оценки результатов обучения?
- 3) Какие достоинства/недостатки имеет 5-бальная система знаний?
- 4) Без оценивания учащиеся не будут /будут учиться?
- 5) Какие критерии существуют для оценки параметров диагностических тестов?

С этой целью мы представили яркие способы изложения позиции двух спорящих сторон, отрывки и цитаты из текстов, содержащие элементы дискуссии.

На занятии студенты-филологи дискутировали по поводу видов оценивания (традиционный, рейтинговый, тестовый), а также использовали методику пунктов Swot-анализа в микрогруппах, заполняя соответствующие клетки таблицы. Успешность Swot-анализа зависела не от самой её организации, а от того, как результаты этого обсуждения были учтены при дальнейшей выработке конкретных предложений.

Что дали дискуссионные методы обучающимся? На наш взгляд, студенты усваивали знания в умении их интерпретировать, а также применяли в новых учебных и практических ситуациях, а именно:

–при использовании техник критического мышления в обсуждение сложных дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию», «Шкала мнений», Swot-анализ и др.);

–в рефлексивной деятельности, когда рефлексия проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции;

–активное участие в дискуссиях, отстаивание своего мнения в различных педагогических ситуациях профессионального самоопределения;

–принятие решений в проблемных методических вопросах по методике преподавания(оценивание, критериальное оценивание).

Во время дискуссии студенты либо дополняли друг друга, либо противостояли один другому. В первом случае проявлялись черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Необходимо учесть, что в дискуссии на семинарских занятиях присутствовали оба эти элемента. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играли большую роль, так как важность определялась фактом сопоставления различных мнений по одному вопросу. Так, дискуссионному подходу в формировании профессиональных компетенций студентов способствовала и методика самопрезентации, которую мы использовали на практических занятиях. Обсуждение в микрогруппах с использованием техники «Займи позицию» давало возможность студентам с помощью специальных средств учебных CD-ROM по литературе донести до сознания слушающего важную и необходимую информацию, аргументировано изложить свою позицию, отстоять в дискуссии свое мнение, дискутировать более аргументированно.

Использование самопрезентации определялась необходимостью подготовки будущего специалиста к публичным выступлениям и написанию текста. В связи с этим внедрение ее в практику помогало нашим студентам в следующем:

- 1) в изучении общих и специфических принципах построения презентации;
- 2) освоении алгоритма подготовки материалов для выступления;
- 3) ориентации в средствах и способах эффективного изложения информации;
- 4) в выявлении преимуществ, особенностей и сложности публичного сообщения дискуссионного характера;
- 5) в анализировании качества подготовленных для презентации материалов (самооценивание, взаимооценивание).

Для того, чтобы не погасить активность обучающихся студентов во время презентаций, очень важно было:

- не превращать дискуссию в контрольный опрос;
- не давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- помнить, что на семинарском занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент думающий и творческий.

В целом, технология дискуссионных методов в профессиональном обучении является важной частью целостной системы профессионального образования, поскольку интерпретирует различные формы обучения студентов, что позволяют усилить роль личности студента в учебном процессе, предоставив ему поле для творчества в интерактивном обучении. В условиях совместной деятельности с использованием дискуссионных методов каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия в малых и больших группах, ценностные ориентации и установки будущего учителя-словесника, присущие специалисту для развития профессионального творческого мышления, а также перспективность в дальнейшем педагогическом обучении.

Литература

1. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка - М., 2009.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе - Саратов, 2009.
3. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе / сост. Т.Г. Мухина - Н.Новгород, 2013.
4. Черкасова И.И. Яркова Т.А. Интерактивная педагогика–СПб., 2012.
5. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. -М., 2016. – № 2(1).

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

I	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	
1	<i>Абаева Ж.С.</i> Функционирование парентезных конструкций в газетном тексте	5
2	<i>Абилхасимова Б.Б.</i> Язык большевистских газет Казахстана (идеологемы истребления, уничтожения, лжи)	8
3	<i>Абишева С.Д.</i> Традиция жанра колыбельной песни в поэме М. Макатаева «Моцарт. Жан азасы (Реквием)»	15
4	<i>Айдарова А.Р.</i> Язык современной прессы	21
5	<i>Амантай Т.Қ.</i> Жағымсыз эмоция тудыратын соматикалық фразеологизмдер, валенттілігі мен прагматикасы	24
6	<i>Ашимханова С.А.</i> Анималистические образы в казахстанской прозе последних лет	28
7	<i>Baysalova Kh.M.</i> Methods of precedent phenomenas presentation in publicistic text	33
8	<i>Баркибаева Р.Р., Павлова Т.В.</i> К вопросу об экологии языка	38
9	<i>Бузело А.С.</i> Когнитивный подход в исследовании проблемы внутренней валентности морфем	42
10	<i>Джолдасбекова Б.У., Журсин К.Т.</i> Некоторые вопросы исследования художественного текста: интертекстуальный аспект	47
11	<i>Dyussebekova Zh. A., Maukeyeva A.O.</i> Language game in fiction text	50
12	<i>Енсебай Г.Е.</i> Евразийские мотивы в творчестве Павла Васильева	54
13	<i>Женис Н.Н., Мухамадиев Х.С.</i> Притчевые картины мира в структуре поэтических текстов Б. Канапьянова	57
14	<i>Загуменнов А.В.</i> Тезисы о синтаксических конструкциях с союзом <i>сиречь</i> в свете идей Н.И. Гайнуллиной о синхронном и диахронном адресатах (на материале «повести...») И.М. Катырева-ростовского во второй редакции	62
15	<i>Ибраева Д.С.</i> Особенности жанра художественной автобиографии в литературе	64
16	<i>Қалниязова А.К.</i> Жыраулар поэзиясындағы мәтіндік ой көрінісі	67
17	<i>Килевая Л., Стэрналь Э.</i> Вызовы современной лингвистики: транскомуникация VS транскультуральность	72
18	<i>Когай Э.Р.</i> Эпистолярное наследие Петра Великого в научных трудах профессора Н.И. Гайнуллиной	78
19	<i>Кучеренко О.В.</i> Н.И. Гайнуллина. Личность	82
20	<i>Ли В.С.</i> Лингвистическое исследование спорного текста для решения прикладных задач	85
21	<i>Ли Э.В.</i> Влияние идейно-образной стороны произведения на изменение семантической структуры слова	89
22	<i>Медведев Е.Ю.</i> Преодоление семантической системы русского литературного языка в православной литургийной проповеди	94
23	<i>Мирзоева Л.Ю.</i> Ненормативность и оценочный потенциал голофразиса в интернет-текстах	98
24	<i>Nurbayeva A.M.</i> Terms of advertising discourse and advertising text	102

25	<i>Огольцева Е.В.</i> Образный потенциал производного слова: Методология научного поиска	105
26	<i>Рысбаева А.Б.</i> «Квартирный вопрос» как часть центральных смысловых парадигм мотивной структуры в романах М.Б.Земскова «Когда «Мерло» теряет вкус» и «Перигей»	111
27	<i>Сарсекеева Н.К., Демченко А.С.</i> Вопросы актуализации изучения архетипа «ДОМ» в транскультурном тексте (на примере творчества Г.Бельгера)	115
28	<i>Сарсенов М.А., Туманова А.Б.</i> К вопросу об экологии языка	121
29	<i>Семенов П.А.</i> Иностранное слово в полемическом дискурсе	124
30	<i>Семенов П.А.</i> Особенности синтаксической организации рассказа А. П. Чехова «Случай из практики»	130
31	<i>Синячкин В.П.</i> Описание общечеловеческих ценностей в аспекте лингвокультурологических исследований	135
32	<i>Smatayev N.K.</i> On the question of cultural differences indication in language	142
33	<i>Туманова А.Б., Григорьева И.В.</i> Концепт «РОДИНА» в контаминированной языковой картине мира писателя-билингва	145
34	<i>Умирзакова З.А.</i> Коммуникативные тактики как средство воздействия на коммуниканта	151
35	<i>Храбан Т.Е.</i> Интернет-мемы как визуальная форма коммуникации	155
36	<i>Чалимбаева А.Д., Туманова А.Б.</i> О заимствовании и заимствованных словах в лингвистической науке	159
37	<i>Чжан Мохань.</i> Исследование семантики и прагматики языковых единиц в учебных целях (на материале форм вежливости в русской и китайской лингвокультурах)	162
38	<i>Чэлэмугэ.</i> Вопросы сопоставительного исследования языковой антонимии в русской и монгольской лингвокультурах	166
39	<i>Шаймерденова Н.Ж., Бурибаева М.А., Аманжолова Д.Б.</i> Вклад профессора Н.И. Гайнуллиной в развитие русистики и в изучение языковой личности Петра I	171
40	<i>Шевякова Т.В.</i> Интерлингвальность в русской фразеологии хуш века как проявление интеркультуральности	176
II	ОБЩИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
1	<i>Александрова О.И.</i> Особенности преподавания русской диалектологии иностранным студентам	182
2	<i>Абайдельданова М.К.</i> Развитие интеллектуальной активности как педагогическая проблема	186
3	<i>Агманова А.Е.</i> Особенности формирования знаний при усвоении второго языка	191
4	<i>Амирова Ж.Р.</i> Когнитивный и коммуникативный подходы к изучению русского языка в казахской аудитории	194
5	<i>Кажигалиева Г.А.</i> Русский язык как общеобразовательная дисциплина в вузах РК: тенденции развития	199
6	<i>Какильбаева Э.Т.</i> Возможности изучения лирики О. Сулейменова в 7 классе современной школы	203
7	<i>Карташёва А.Н., Кенжегалиева С.К.</i> Акмеологический компонент в полиязычном обучении	208

8	Муминов С.О. Анализ повести А.П. Платонова «Котлован» на уроках литературы	211
9	Назарова М.Г. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе	217
10	Тажиббаева М.Д. Основы формирования лексической компетенции у школьников	223
11	Чингисова А.А., Бидайбаева А.А., Умарова А.Б. Современные методические концепции в обучении русскому языку студентов	227
III	РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ	
1	Байгушикова А.М., Саяхмет С.С. Обучение конспектированию как средству овладения языком в рамках современной полиязычной системы обучения	231
2	Бекишева Р.И., Тохтамова Р.К. Система заданий по усвоению научной лексики в речи студентов	233
3	Джаламова Ж.Б. Химическая терминология в обучении языку специальности	238
4	Какишева Н.Т. Исследовательская работа студентов	242
5	Мейрамгалиева Р.М., Шанаев Р.У. Проблемы обучения профессиональной коммуникации	248
6	Могилевская Н. М. Задачи репродуктивной компрессии текста по специальности	251
7	Сансызбаева С.К. Формирование у студентов-журналистов профессиональных навыков и культуры речи	254
8	Туманова А.Б., Павлова Т.В., Утепова Р.И. Компрессия научного текста: виды конспекта, назначение	259
9	Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Отбор и организация текстового материала при изучении научного стиля речи	266
IV	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	
1	Абилова Р.Д. Использование технологии «синквейна» в образовательном процессе	271
2	Базарбаева А.С., Кунатияева К.С., Тулеушева Ж.А. Lesson study – особая форма исследования на занятиях русского языка	275
3	Джолдасбекова Б.У., Жаппаркулова К.Н. Способы формирования информационной и коммуникативной компетентности учащихся на занятиях русского языка и литературы	280
4	Маликова Ж.Д. Слова-путешественники в мире языков	282
5	Мейрбекова М.М., Алдабергенкызы Л. Из опыта использования мобильного приложения WHATSAPP и WHATSAPPWEB при обучении русскому языку	286
6	Салханова Ж.Х. Проектная технология обучения	291
7	Утегулова С.Б. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса	294
8	Халимуллина Н.Р. Технология совершенствования дискуссионного подхода в профессиональном образовании студентов	299