

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им.АЛЬ-ФАРАБИ
ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ФИЛОЛОГИЯ ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ ФАКУЛЬТЕТІ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ

**Международный научно-методический семинар
Русский язык и литература в современном образовательном
пространстве: теория, практика, методика**

**«Қазіргі білім кеңістігіндегі орыс тілі және әдебиеті: теориясы,
тәжірибесі, әдістемесі» атты Халықаралық ғылыми-әдістемелік
семинар**

Алматы
«Қазак университеті»
2016

Международный научно-методический семинар «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: теория, практика, методика».

КазНУ имени аль-Фараби, 26 февраля 2016 года

УДК 80/81(063)

ББК 81.2 рус.+83

Қ 22

*Рекомендовано Ученым советом факультета филологии,
литературоведения и мировых языков*

Редакционная коллегия:

член-корреспондент НАН РК, доктор филологических наук, профессор

Б.У. Джолдасбекова

зам.заведующего кафедрой по учебно-методической и воспитательной работе Ж.А.

Баянбаева

Старший преподаватель *Е.Б. Чекина*

Қ 22

«Қазіргі білім кеңістігіндегі орыс тілі және әдебиеті: теориясы, тәжірибесі, әдістемесі: Халықаралаық ғылыми-әдістемелік семинар» = «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: теория, практика, методика»: **Международный научно-методический семинар.** - Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 211 б. – қазақша, орысша.

ISBN 978-601-04-1544-7

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

УДК 80/81(063)
ББК 81.2 рус.+83

© Издательство «Қазақ университеті», 2016 г

МАЗМУНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

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

<i>Данилова Н.К.</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ А.БАЖАНОВА «СОЛНЦЕ НАД ТУНДРОЙ».....	5
<i>Жаксылыков А.Ж.</i> МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ И ЭСТЕТИКИ КАЗАХСКИХ И НОГАЙСКИХ ЖЫРАУ.....	9
<i>Ахметжанова А.И.</i> РУССКИЙ ЯЗЫК И НАУКА О НЕМ – ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА.....	20
<i>Ахметкалиева К.М.</i> К ВОПРОСУ О ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ И ЕГО СПЕЦИФИКЕ.....	24
<i>Байнаманова Ж.А., Никитина С.А.</i> ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРИ РАСКРЫТИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА.....	29
<i>Баркибаева Р.Р.</i> О КОНТЕНТЕ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ.....	32
<i>Григорьева И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНЦЕПТА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	37
<i>Ибраева Д. С.</i> ХАРАКТЕР И ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В ПОВЕСТИ И.П. ШУХОВА «КОЛОКОЛ».....	41
<i>Итжанова Н.Б.</i> ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ.....	46
<i>Когай Э.Р.</i> К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ МЕТАФОРЫ И СРАВНЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ.....	50
<i>Казыбек А.К.</i> ПОВЕСТЬ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА "РАННИЕ ЖУРАВЛИ" НА КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ.....	56
<i>Қазыбек Г.Қ.</i> ҚАЗАҚ ПОЭЗИЯСЫН ОРЫС ТІЛІНЕ АУДАРАТЫН АУДАРМАШЫЛАР ЕҢБЕГІН ОҚЫТУ ОЛДАРЫ.....	61
<i>Колчин С. А.</i> К ВОПРОСУ О ПОБУДИТЕЛЬНЫХ МОТИВАХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ.....	66
<i>Ли В.С.</i> УЧЕНИЕ О МОТИВИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ.....	72
<i>Ломова Е.А.</i> РУССКАЯ КЛАССИКА II ПОЛОВИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОССИЙСКОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СЛАВИСТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ ИВАНА ГОНЧАРОВА).....	77
<i>Мамирова Ш.К.</i> СИСТЕМЫ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПОМЕТ В СИНХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....	81
<i>Сарсекеева Н.К., Мейрамғалиева Р.М.</i> ПРОЗА Л.АНДРЕЕВА И С.ЕЛУБАЯ В СВЕТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ.....	84
<i>Сундеткалиева К.А.</i> АРХЕТИП ДОМА В НЕМЕЦКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ПОЭЗИИ КАЗАХСТАНА.....	89
<i>Туманова А.Б., Баянбаева Ж.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ТЕРМИНОВ ПО КУРСУ «КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА».....	91

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ И
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

<i>Абаева Ж.С.</i> РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	98
<i>Айнабекова Г. Б.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ.....	102
<i>Аладьина А.А., Малышева Р.В.</i> РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	106

Международный научно-методическом семинар «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: теория, практика, методика».

КазНУ имени аль-Фараби, 26 февраля 20016 года

СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА... <i>Аманбаева Ю. К.</i> ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ.....	111
<i>Джаламова Ж.Б., Джолдасбекова Б.У.</i> ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	114
<i>Елибаева Р. Д.</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ И ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.....	120
<i>Какишева Н.Т.</i> КУЛЬТУРА РЕЧИ И РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ.....	126
<i>Касымова Р.Т., Ашим У.М.</i> КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ.....	130
<i>Кенжеева К.Т., Мухамадиев Х.С.</i> СООБЩЕНИЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП ТЕКСТА.....	134
<i>Сансызбаева С.К.</i> МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	139
<i>Толеутай С. А., Джумадилаева Г. Б.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	144
<i>Турбекова Р.С., Жусанбаева А.Т.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	149
<i>Утесбаева Б.К.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ.....	154
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ФОРМЫ И СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ	
<i>Абилова Р.Д.</i> ВИДЕОЗАНЯТИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	158
<i>Абилхасимова Б.Б.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	163
<i>Гочияева А.Я.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	170
<i>Тлеубай Г.К.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	174
<i>Халимуллина Н.Р.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	178
<i>Чекина Е.Б., Турбекова Р.С.</i> СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК».....	183
ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	
<i>Аубекерова Г.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ «РАЗДРАЖЕНИЕ» КАК СРЕДСТВА ПРЕЗЕНТАЦИИ ПСИХОЛОГИЗМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ..	189
<i>Зайцева О.С.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ...	193
<i>Сапронова И.И., Курманова Т.В.</i> В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ (РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ).....	198
<i>Саяхмет С.С.</i> МЕТОДИКА АНАЛИЗА РАССКАЗОВ В. ШУКШИНА В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....	203

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

*Данилова Н.К.
ЛГУ им. А.С.Пушкина
(Санкт-Петербург, Россия)*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ А.БАЖАНОВА «СОЛНЦЕ НАД ТУНДРОЙ»

Художественное время и пространство – обязательные характеристики внутреннего мира произведения, который является одновременно и отражением действительности и преображением её при помощи фантазии [1, 24]. Писатель создаёт мир текста, подчиняясь логике своего образного мышления, поэтому мир произведения индивидуален. Он может соответствовать окружающей реальности и может отличаться от неё. В прозаических произведениях время и пространство не только помогают воссоздать эпоху, они по-своему формируют героя. Так, огромное открытое пространство былины, «чистое поле», соответствует образу богатыря, который является воплощением не только силы, но широкой натуры. И напротив, действие, ограниченное пространством одной комнаты, предполагает совершенно иного героя, например такого, как подпольный парадоксалист Ф.М.Достоевского («Записки из подполья»), человек с невероятно сложным сознанием.

Особенно заметны черты оригинальности художественного мира в стихотворных произведениях. В лирике, по замечанию М.Л.Гаспарова, обычно преобладает одна из категорий: либо время, либо пространство [2, 22-23].

Интересные примеры художественного времени и пространства можно найти в поэтическом сборнике саамского поэта Аскольда Бажанова «Солнце над тундрой» (единственная книга стихотворений этого автора на русском языке, 1983 г.). По ней вполне можно судить об особенностях индивидуального образного мышления поэта и поэтическом видении саамского народа.

Сборник «Солнце над тундрой» представляет собой сложное художественное единство. Безусловно, каждое стихотворение в этом сборнике – полноценный и самостоятельный художественный текст, но в то же время оно часть целого, оно включено в общую логику цикла, подчинено единой художественной мысли.

Одна из поэтических идей, организующих сборник, – движение солнца по небу, жизнь природы, подчинённая ритму этого движения, включение человека

в общий мир, а также зависимость духовной, эмоциональной жизни человека от природы. Поэтическая идея находит адекватное выражение в категориях художественного времени и пространства. Стихотворения в сборнике располагаются в соответствии с календарным циклом: зима, весна, лето, осень. Такая последовательность воспринимается не как художественный приём, а как естественное течение жизни, как традиция. Каждому сезону своё время, свой черед. Зиме посвящены 19 стихотворений, 13 в начале цикла и 6 в конце, композиционно это соответствует восприятию годового цикла: от солнцеворота, темноты, холода к свету и потом опять к зиме и темноте. О весне – 11 стихотворений, о лете – 5 и об осени – 6. Заметно, что лидирует в перечне зима, это вполне отвечает расхожим представлениям о Севере как о царстве холода, но очевидно, что таково и индивидуальное восприятие самого А.Бажанова.

Право поэта – «быть хозяином времени. И не только времени, но и пространства» [3, 127]. По мнению Е.Эткинда, художественное время и пространства в лирике обладают особыми возможностями передачи тончайших душевных состояний: «Время, пространство – шире, как можно шире! Стих, строфа – как можно емче, и в то же время как можно концентрированней! Таков закон поэтического искусства, посвящённого изображению самых глубинных, имеющих всеобщее значение для человечества движений человеческой души. И вот из этого-то закона рождается художественный принцип, прежде всех других определяющий искусство поэзии: принцип метафоры» [3, 128]. Такой всеобъемлющей метафорой, соединяющей в себе черты места и соответствующего ему времени, в цикле «Солнце над тундрой» становится Север.

Поэтический мир Севера, возникающий на страницах сборника, огромен, он вбирает в себя небо и землю, но в то же время не подавляет человека своей величиной, а как будто распахивается перед ним вверх и вширь. Картина грандиозная: здесь «и в штиль слоняется горная метель», «*туманы горные солнце стерегут*», «*ветра просторные суткам счёт ведут*». Такие измерения возникали в поэзии романтизма: громадному миру, расплывшемуся между небом и землёй, соответствовала фигура необыкновенной личности, романтического героя-индивидуалиста, способного бросить вызов мирозданию. У А.Бажанова лирический герой совершенно иной, и мир воспринимается иначе. Прежде всего, заметно, что человек в этом мире ощущает себя дома, и чувство это не зависит от того, темно или светло вокруг, холодно или тепло. И темнота, и холод не становятся силами, враждебными человеку, поэтому общее настроение этих стихов радостное, приподнятое, жизнеутверждающее. «*И дикий ветер Карнасурт уже спешит меня встречать*», – говорится в стихотворении, посвящённом возвращению героя домой. В этих строчках

«дикий ветер» – родное существо. Далее примерно так же говорится о полярной ночи: *«Теплеет взгляд Полярной Ночи – Мы с ней друзья и земляки».*

*Над землёй раскинулся
неба черный холст.
На земле щетинятся
горы в полный рост. /.../
У Большой Медведицы
семь любимых звёзд,
а от нас до станции
семь десятков вёрст.
Слишком скорых выводов
делать не спеши.
Мы живём на Севере,
только не в глуши... [4, 6].*

Таких примеров в «Солнце над тундрой» довольно много, гораздо реже встречаются примеры «малого» пространства, близкого человеку (например, когда герой находится в доме). Именно в этих строчках возникает грустное настроение, появляются щемящие нотки, лирический герой вспоминает о детстве, о семье.

Открывается сборник стихотворением «Первое солнце». Первый луч солнца – знаменательное событие, это первый свет, начало года, начало нового цикла жизни природы и человеческой жизни, а с этим обычно связывается радость надежды.

*Ночью длинной, ночью тёмной
в седловине между гор
кто-то добрый и огромный
на снегу разжжёт костёр.
И костёр тот, разгораясь,
сыпал в тундру тучи искр,
ночь от сопок отрывая
и бросая клочья вниз... [4, с.5].*

Согласно общей мысли, первыми в сборнике помещены стихотворения о зиме. Их нельзя назвать пейзажными, хотя в приведённом примере мы встречаем необычный образ солнца, зарождающегося зимой, в горах, в темноте. В стихотворении запечатлена не столько увиденная, сколько радостно прочувствованная картина. Автор не столько пытается создать внешний образ северной зимы, сколько передать чувства человека, воспринимающего это время года. И опять заметно, что холод, тьма, ветер, полярная ночь не вызывают страха, неприятия, никаких отрицательных эмоций. Это свой мир, близкий, дорогой, даже домашний.

Затем идёт весна. Приход весны изображён как возвращение света и солнца, но (обратим внимание!) не тепла. В этих стихотворениях выражаются очень сложные чувства, которые именно весной овладевают человеком. В стихотворении «Апрель» – радость, она сообщается уже заглавием. В стихотворении «Камелёк» создаётся образ одинокого дома, в душу пробирается грусть, вдруг возникают воспоминания о начале войны. «Вот и май» – здесь создаётся сложное неясное чувство, которое переживает человек и которое трудно определить одним словом. Какое-то щемящее брожение в душе лирического героя и ожидание того, что ещё не началось, да и будет ли вообще когда-нибудь: *«Жду чего-то сокровенного, недоступного зимой»*. В мае мир соединяет в себе самые разные природные детали: «в полночь солнце под рукой» и обледенелые голыши. Заметим, что здесь, как и во многих других стихотворениях, одни и те же детали являются одновременно знаками и времени, и пространства. Обледенелые голыши и *«солнце под рукой»* – пейзажные детали, то есть знаки места, в данном случае указывают на время, именно на май.

Совсем мало в сборнике стихотворений о лете, пожалуй, благодаря этому создаётся ощущение быстро и незаметно промелькнувшего времени. Зрительные (то есть пространственные) детали лета – это *«морошковый цвет»* и *«изумрудная листва»*, нигде мы не встретим ярких, сильных красок; лето не обладает тем могуществом, какое было у зимы. Зима вызывала радость, ассоциировалось с чем-то громадным, величественным, а лето вызывает трогательную жалость: *«Не то коротенькое лето совсем застынет на ветру»*. Обратим внимание на интересную подробность: в «летних» стихотворениях, в отличие от «зимних», не встречается слово *«тепло»*, не говоря уже о более интенсивном выражении температуры. Лирический герой «летом был обласкан, им и обут был, и одет», но нигде мы не увидим: *«согрет»*. Благодаря этим деталям создаётся необычный образ северного лета.

В стихотворениях, посвящённых осени, как-то сужается круг изображения. На мгновение появилась *«грусть по лету, по весне»*. Но всё вокруг начинает готовиться к зиме без страха и тоски. В стихотворении «Снова осень» лирический герой, размышляя об осени, признаётся в любви к зиме. То есть осень как-то растворяется в воспоминаниях о других временах года. Самое главное её качество – это то, что она сменяется зимой.

И в финале сборника опять зима. Самое зачарованное, таинственное время, ему посвящено и самое поэтическое стихотворение, помещённое почти в конце. В нём собраны воедино почти все мотивы и образы сборника: зима, ночь, холод и тепло, день, Солнце, а также образ времени, неумолимо идущего вперёд.

*Ходит по тундре
немым изваянием,*

*будто куда-то спеша,
возле луны
полюхает сиянием –
Ночи Полярной Душа. /.../
Есть в этом хаосе
цвета и холода
что-то от солнечных дней,
если на сердце без всякого повода
стало заметно теплей.
Минут бесследно
полярные сумерки:
вырастет день – и тогда
снова взойдёт
над замёрзшею тундрой
Солнце – Большая Звезда [4, с.51].*

Конец цикла возвращает читателя к началу. Так создаётся удивительная завершённость сборника, но одновременно возникает ощущение открытого финала. А впереди снова надежда, встречи и расставания, радость и грусть, любование красотой мира, Севера, впереди – жизнь.

Литература

- 1 Лихачёв Д.С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. – 1968. - № 8. – с. 23-35.
- 2 Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. – СПб.: Азбука, 2001.
- 3 Эткин Е.Г. Разговор о стихах. – СПб., 2004.
- 4 Бажанов А. Солнце над тундрой. – Мурманск, 1983.

Жаксылыков А.Ж.

*Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы)*

МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ И ЭСТЕТИКИ КАЗАХСКИХ И НОГАЙСКИХ ЖЫРАУ

Методологические и методические вопросы изучения поэзии казахских и ногайских жырау в настоящее время приобрели актуальное теоретическое и практическое значение. Теоретическое – по той причине, что за примерно столетний период изучения поэзии жырау в странах СНГ и за рубежом накоплен огромный научно-критический и эмпирический материал по данной проблематике, который теперь требует осмысления и обобщения. Практическое – по той причине, что необходимо отработать сумму методов и приемов

анализа поэзии жырау, кроме того, классифицировать сложившиеся школы анализа и интерпретации поэтического наследия степных бардов. В более четком и полном построении нуждается сама историография вопроса в науке стран Евразии. Например, авторы обширного труда «История литературы Урала. Конец XIV-XVIII вв.» в главе «Древние памятники тюркской традиции (IX-XV в.)» обращают внимание на то, что тюркский термин жырау прокомментировал еще Махмуд Кашгари в 11 веке [1, 85]. В аспекте историографии вопроса следует отметить, что в XIX веке о казахо-ногайской традиции эпического сказывания (джир) и носителях этой традиции писал и Ч. Валиханов [2, 235-240].

Научная значимость данной историко-литературной проблемы заключается в том, что поэзия жырау периода от 13 до 18 веков н.э. является основополагающей, базовой, классической для целого ряда тюркских литератур, в частности, ногайской, казахской, татарской, каракалпакской, крымско-татарской, башкирской и некоторых других. «При исследовании фольклора и литературы XIV-XV вв. казахские, ногайские и каракалпакские ученые часто упоминают имена и творчество таких жырау, как Сыпыра, Асан-Кайгы, Казтуган, Шалгез и Доспамбет, отмечают, что они, являясь представителями какой-то одной культуры, принадлежали многим тюркским народам, и называют их ногайскими жырау или ногайскими поэтами» - подчеркивают межкультурное значение проблемы авторы вышеупомянутого труда [1, 85].

Следует констатировать, что литература практически всех тюркских народов, входивших некогда в состав Золотой орды, испытала кодифицирующее структурное влияние поэзии жырау. Вместе с тем, анализ показывает, что, хотя эта проблема носит типологический, межэтнический характер, до сих пор отношения между исследователями – представителями заинтересованных этнических культур носят слабый, а то и разрозненный, противоречивый характер. Они практически не налажены, база взаимопонимания между исследователями разных стран не создана, порой встречаются попытки причислить те или иные крупные фигуры 13, 14, 15-х веков, например, Асана кайгы, Сыпыра жырау, Кет бугу, Шалкииза, Казтугана, Доспамбета, только к ногайскому народу. И тогда вспыхивают жаркие споры на тему, кто из основоположников тюркской поэзии кому принадлежит, и это свидетельствует о том, что восприятие данной проблемы в среде читателей порой носит политизированный, противоречивый характер. [3] В то время как ногайская научная элита, как показывают издания на данную тему, демонстрирует достаточно широкую, лояльную точку зрения, которая подтверждает, что ногайские филологи и историки понимают общетюркское значение, как и происхождение, данной проблемы [4].

Еще раз подчеркнем, что данные поэты, Кет Буга, Сыпыр жырау, Асан кайгы, Шалкииз, Казтуган, Доспамбет и др., считаются основоположниками эпической, героической поэзии у ногаев, казахов, каракалпаков, татар, крымских татар, башкир, в том числе иногда и узбеков. Причины узконациональной позиции некоторых деятелей достаточно ясны, они заключаются в отсутствии широкой методологии, в некорректном переносе современной этнологической ситуации на пяти или восьми вековое прошлое. Например, надо учитывать, что базовые древнетюркские роды и племена (числом от 40 до 90) участвовали в этногенезе практически всех современных тюркских народов Евразии. Следовательно, в анализ данной проблемы необходимо вводить исторический принцип и данные этнологии. Серьезные и даже фундаментальные исторические исследования в области этногенеза тюркских народов, этносов и племен, входивших в состав Золотой орды, других улусов потомков Чингиз хана, их миграций и смешиваний, дифференциации, параллельного развития внесли бы некоторую ясность в этот запутанный и сложный на данный момент вопрос. Например, энциклопедические материалы показывают, что найманы входят в состав практически всех современных тюркских народов, и не только их, но и монгольских, в том числе и хазар в Афганистане. Следовательно, логично предполагать, что все современные реликты найманов имеют право связывать свою словесность с поэтом-полководцем, жырау Кет бугой, жившим в 13 веке. Такая же ситуация сложилась по отношению к Асану кайгы, Сыпыр жырау и другим поэтам 14, 15 вв.

Особый интерес представляет вопрос о казахо-ногайских отношениях. Среди казахских ученых преобладает точка зрения о коренной родственности казахов и ногаев, исторической связанности их судеб на основе образования казахского Младшего жуза в результате распада Большой Ногайской орды. [5, 7-20] Как показывают исторические материалы, распад Большой Ногайской орды затянулся на два-три века, главными причинами были внутренние усобицы, вражда с Крымским, Астраханским, Казанским ханствами, катастрофические столкновения с калмыками, появившимися в 16 веке в Поволжье, постоянное усиление Московской Руси. Падение Казани и Астрахани, образование Калмыцкой орды, военная экспедиция генерал-фельдмаршала Суворова А.В. в 1783 г. поставили точку в длительной истории Ногайского ханства. Основная масса ногайского народа поэтапно мигрировала в Крым, на Северный Кавказ, в Турцию, в Среднюю Азию, на территорию Западного Казахстана. В результате этого глобального распада большая часть ногайского народа влилась в состав соседних крупных тюркских народов, турецкого, казахского, крымских татар, каракалпаков, башкир, астраханских татар и др. В книге Б.-А.Б. Кочекаева «Ногайско-русские отношения в XV-XVIII вв.» этот процесс охарактеризован следующим образом: «Картина

полного разброда и упадка власти в Ногайской Орде наблюдал московский посол Мальцев: «А Нагаи, Государь, все пропали, немного их с Смаилом осталось да з детьми... (разрядка наша – *А.Ж. Жаксылыков*) Служилый татарин Кадаш Кудинов, приехавший в Москву из Ногайской Орды 26 ноября 1549 г. вскоре после смерти Ших-Мамаю, писал: «А Шихмамаевы дети Касай-мурза с братьями кочуют по реке Сыре к Казацкой Орде... да племянники ж мои от нас отстали ныне за Яиком, а приложились к Казатцкому Царю»... Действительно, из-за территориальных притязаний джембойлукские ногайцы неоднократно подвергались нападению со стороны казахского хана Хак-Назара, в правлении которого территория от Эмбы до Аральского моря и Сырдарьи находилась под контролем казахов... Дальнейший распад Ногайской Орды, а также территориальная близость ногайцев к родственным им казахам, – все это являлось предпосылками присоединения восточной группы ногайских улусов к Казахскому ханству и смешения ногайцев с казахами. «При таких условиях, – писал П.П. Иванов, – массовое организованное передвижение в Среднюю Азию ногайских улусов должно было смениться разрозненными переходами отдельных незначительных групп, присоединившихся к казахским родам и действовавшим заодно с ними. Этот процесс перехода к казахам носил, по-видимому, весьма значительные размеры, особенно усилившиеся после гибели одного из важнейших ногайских князей Ормамбета (внука Исмаила.– Б.К. в конце XVI века)». Другой исследователь, В.М. Жирмунский, отмечал: «Восточная группа ногайских улусов, которой управляли сыновья Ших-Мамаю, «алтыульцы», растворилась, по-видимому, в составе казахов так называемого «Младшего жуза», владения которого простирались впоследствии от Яика и Эмбы до Иргиза и Аральского моря, охватывая земли, когда-то населенные ногайцами» [6, 103-104].

Историк Трепалов В.В. пишет по этому поводу: «Таким образом, Алтыульское объединение закончило свое самостоятельное существование приблизительно одновременно с Большой Ногайской Ордой и Казыевым улусом – в конце первой трети XVII века. Ногаи-Алтыулы, ослабленные и раздробленные, не смогли сохранить самостоятельность и попали в зависимость от калмыков. После ухода последних в Нижнее Поволжье к середине XVII века одна часть Алтыулы вошла в казахский Младший жуз, смешавшись с казахами, другая переселилась в причерноморские и северокавказские степи вслед за Большими и Малыми Ногаями. В результате нескольких волн переселений XVI—XVII веков ногайский элемент прочно закрепился в составе казахского этноса» [7].

Эти и другие исторические сведения подтверждаются тем, что в составе казахского народа до сих пор есть крупный род казахи-ногаи [8].

По сведениям писателя-историка М. Магауина, много занимавшегося проблемой поэзии казахо-ногайских акынов-жырау, в XVI веке на западе

Казахского ханства происходили важные события. «Правители Ногайского улуса сын Мусы Мамай-бий и сын Жанбурши Агыс-батыр в январе 1523 года под Хаджи-Тарханом внезапно напали и уничтожили тридцатитысячную крымскую армию под предводительством Махмет-Гирей-хана, с которым буквально накануне заключили договор о союзе, с намерением превратить в единый улус западную часть Золотой Орды, дали клятву, что в боевые походы будут выступать совместно. Таким образом, идея возрождения западной части прежней Золотой Орды была окончательно похоронена... (разрядка наша – А.Ж. Жаксылыков)» [9, 24-25].

Тем не менее, несмотря на смену ряда ханов, поражение казахов и кыргызов от узбеков и моголов в Сан–Ташском сражении 27 июля 1537 г., Казахское ханство неуклонно усиливалось. Оно достигает единства при хане Хакназаре. И, как пишет М. Магауин: «На западе страны Хакназар вновь присоединил значительную часть Ногайской орды, входившую еще во времена Касым хана в состав Казахской Орды. Более того, он принял под свою власть немало народа, бежавшего от российского нашествия, в случае необходимости вступал в открытую войну с ногайскими правителями, в итоге расширил границы Казахской Орды до земель между Волгой и Яиком. Тут в состав Орды входит часть братского башкирского народа, жившего по соседству и не желавшая покориться России. О том, что Хакназар стал всемогущим правителем, было известно русскому царю Ивану Грозному» [9, 29].

Таким образом, эти и другие исторические материалы показывают, что казахо-ногайские отношения носили длительный и масштабный характер, они непосредственно сопровождали распад Ногайской Орды и усиление Казахского ханства.

Обобщая опыт изучения эстетики и поэтики жырау в рамках стран СНГ, надо отметить труды известных каракалпакских исследователей А.Алламуратова, М.Нурмухамедова. Возникновение ногайской школы изучения жырау связано с просветительской деятельностью видного общественного деятеля Абдул-Хамида Шаршембий улы Джанибекова (1879-1955), ученика ногайского просветителя, издателя фольклорных текстов Абдрахмана Исмаил улы Умерова. (10) Уже в 20-х годах советского периода А.Х.Джанибеков провёл огромную работу по сбору образцов ногайского фольклора. А.Х.Джанибеков стал одним из создателей современного ногайского литературного языка. Большой вклад в исследование ногайской литературы и фольклора XIV-XX веков внёс российский учёный А.И.-М.Сикалиев. Во второй половине XX века в течение десятилетий А.И.-М.Сикалиев провёл масштабную работу по поиску, собиранию и изучению средневековой ногайской поэзии.

Историко-литературный аспект проблемы казахско-ногайских отношений заключается в том, что, начиная с Ч. Валиханова, феномен поэзии жырау

постоянно был в поле зрения казахских литературоведов. После Ч. Валиханова эта тема в определенной мере была исследована М.О. Ауэзовым. В 1927 году им был опубликован учебник «История казахской литературы», который впоследствии был запрещен и изъят из оборота. В нем М.О. Ауэзов рассматривает казахо-ногайскую литературную проблематику в рамках содержательной типологии таких богатырских сказок и эпосов, как «Шора батыр», «Кобланды», «Ер Таргын», «Едыге батыр», «Ер Сайын», «Камбар батыр» и др., освещает такие вопросы, как взятие русскими города Казань, война между Тохтамышем и эмиром Тимуром, усобица между Эдиге и Тохтамышем, появление ногаев в казахской степи и т.д. [11, 60-102]. Впоследствии М.О. Ауэзов возвращается к теме жырау в книге «Мысли разных лет» [12].

По понятным политическим и идеологическим причинам сталинского времени эта важная историко-литературная проблема исчезает из научного оборота в Казахстане вплоть до конца 50-х годов, и только с периодом хрущевского потепления казахские литературоведы и культурологи вновь обращаются к ней. Ее возрождение начинается с трудов Х. Суюншалиева, Б. Кенжебаева, М. Магауина, К. Омиралиева, а в семидесятых и восьмидесятых годах появляются фундаментальные труды Е. Турсунова, заложившего основы сравнительно-типологического, семиотического и системного изучения поэзии жырау пяти веков, историко-литературные труды Ж. Тлепова, З. Сейтжанова. Серьезной вехой на этом пути стало появление книги М. Магауина «Кобыз и копье» [13] и двухтомника «Бес ғасыр жырлайды» [14]. В новое время обращают на себя внимание труды и поэтические переводы К. Жанабаева, [15] А. Кодара, переводы О. Жанайдарова, К. Бакбергенова, Б. Канапьянова и др [16].

Поэзия жырау, по крайней мере, по отношению к казахской литературе, это поэзия пяти веков. Нет никакого сомнения, что эта литература имеет свою внутреннюю диахронию, более глубокий анализ показывает, что эта поэзия от Асана Кайгы до Махамбета и Бухар жырау за ряд веков прошла неизбежный оттогеноз, усложнение, что, конечно, требует применения методов литературной антропологии и типологического, компаративистского анализа. Без этого анализа мы не поймем значения психологической, духовно-ментальной трансформации, когда поэзия экстравертного типа переходила в течение пяти веков на параметры интравертной, индивидуальной литературы. То есть это стадии эволюции типов поэтического мышления, и это необходимо учитывать и показывать в движении семиотических фигур и знаков, в структурно-типологическом анализе всей поэтической системы.

Более широкий подход предполагает включение поэзии жырау пяти веков в фон общетюркской героико-эпической традиции, когда тексты жырау должны рассматриваться на фоне таких масштабных жанров, как тюркский героический

эпос, то есть таких эпосов, как «Манас», «Кобланды», «Алпамыс», «Ер Таргын», «Камбар батыр», «Едыге», «Ер Сайын», «Кер Оглы», «Сорок крымских батыров» и др. Такой подход правомерен по той причине, что поэзия жырау и эпическая традиция генетически и структурно связаны, пронизаны общим духовным принципом, они взаимосвязаны и взаимообусловлены, по многим формально-образным параметрам носят изоморфный характер, более того, некоторые жырау (Шалкииз, Доспамбет) были авторами и исполнителями эпосов. В преобладающей мере классический эпос и поэзия жырау представляют единую ритмико-интонационную, фонологическую традицию. Это говорит об общности тюркского мелоса (музыкально-мелодического принципа) и этоса (характерологии исполнительской культуры). Зачастую тексты жырау и эпосов комментируются и изучаются вне мелоса и этоса, что нередко приводит к искажениям в понимании и восприятии. Между тем современные фольклорные фестивали, на которых мы становимся свидетелями исполнения толгау и терме жырау, связанных с канонической традицией, а то и героических эпосов, например, «Манаса» кыргызскими манасчи, «Алпамыса» и «Кор Оглы» казахскими и каракалпакскими жырыши, ясно свидетельствуют, что это целостная в содержании и исполнении архаическая культура. Экспрессия текста только тогда и выявляется, когда возникает континуум сказывания, когда исполнитель демонстрирует неподдельный транс, а зрители ощущают трансмиграцию (духовный экстаз) певца. Эффект такого континуума не вызывает сомнения, например, мы нередко видим, что мастера исполнения – кыргызского чон-манасчи трудно бывает вывести из продолжительного и глубокого транса. В наши дни популярны фольклорные фестивали традиционных певцов и сказителей Горного Алтая, исполнители демонстрируют изощренные техники горлового и челюстного пения. Между тем ясно, что это сохранившиеся школы ритуального шаманского духовного пения, имеющего магическую цель. Воздействие таких песнопений бывает очень велико. Исследования показывают, что магические медиаторы Горной Шории в таком стиле исполняли и эпосы [17]. Техники горлового и челюстного песнопения сохранились и в Казахстане в рамках, так называемой, кармакчинской школы жырау. Отрадно видеть, что школа не только существует, но и возрождается новой плеядой певцов. К этому надо добавить, что, к сожалению, вестернизация и профанирование этой архаической культуры массовым потребительским отношением как у нас, так и в России, набирают темпы.

Таким образом подход, когда текстуальность поэзии жырау расширяется более глобальным контекстом всей тюркской эпической традиции, позволит в целом понять героический характер этой поэзии, осмыслить сам институт воина-рыцаря в тюркском средневековом мире, статус воина-героя в тюркском космосе в условиях военно-феодального кочевого и полукочевого общества на

постоянной периферии государственности и спорадической военной демократии. По этому поводу следует отметить, что в последние десятилетия данной проблеме посвятили значительные труды Т. Асемкулов и З. Наурызбаева [18]. Также к этой проблеме обращались и мы [19].

Нет никакого сомнения в том, что существование грандиозных эпических текстов в тюркском мире («Манас», «Сейтек», «Семетей», «Сорок крымских батыров») в сотни тысяч или миллионы поэтических строк опосредованно связано с военной историей тюркских и прототюркских народов, то есть с эпохой создания империй хунну и гуннов, древних тюрков, кыргызского каганата, Золотой Орды, улусов чингизидов, империей Эмира Тимура, Узбекского и Казахского ханства и др. Без этого социально-исторического, военно-политического фона, то есть обуславливающего субстрата, мы не сможем понять, как появился и сформировался институт магических сказителей – медиаторов, то есть жырау. Ведь поэзия жырау в значительной мере содержательно посвящена военной тематике. Только на этом фоне, привлекая специальные исследования по военной технике, тактике и стратегии кочевников Евразии, такие, как монография М. Иванина [20], мы сможем понять скрытые архетипы военной психологии и культуры, обрядовости и ритуализма кочевников, в чьей жизни магия, в особенности – воинская, была насущно необходимой. Существующие исследования по обрядово-магической культуре кочевников Евразии показывают, что принципы охотничьей, воинской магии занимают в ней значительное место [21]. Целостный антропологический анализ показывает, что жизнь кочевников в конно-кочевом обществе была насильственно ритуализирована, организована обрядовой культурой, система инициаций (в жизни мужчины - воинских) непрерывно сопровождала жизнь человека от рождения до смерти. Общество кочевников было заинтересовано в воспитании мальчика будущим воином, успешным всадником и охотником, а то и пастухом. Всадник, охотник, пастух – это потенциальный воин, всякая социализация означала неизбежную актуализацию воинского начала. Умение сидеть и скакать на коне с малых лет, стрелять из лука на скаку, фехтовать в конном строю, владеть различными аллюрами, маневрировать в строю или в отрядах, владеть копейным боем, совершать длительные марши, обходиться малым запасом пищи, добывать продукты во время похода, знать дороги и лекарственные растения, уметь ориентироваться по звездам, владеть основами ветеринарии, знать повадки зверей и птиц, владеть костопрямством, читать язык природы – все это входило в школу навыков и умений степного воина. Этому учили будущего воина с малых лет отцы, особые наставники, вожди родов и сардары. *Казак*, то есть природный всадник, охотник, разведчик, инициатор набегов, как показывают расширения этого слова, должен был в совершенстве владеть этими знаниями.

Оружие как правило передавалось по наследству. Особо одаренные воины овладевали языком контакта с духами, что в народном языке называлось – арка (магический союзник, своего рода нагуаль). Нередко выдающиеся воины были и от природы шаманами (Манас, Жангара, Кор Оглу). Владеть языком духов, вызвать их благосклонность, победить противника изначально в словесном, то есть духовном поединке – означало использовать вербальную магию, ее различные жанры, которые издревле были чрезвычайно развиты, для достижения победы в реальном бою.

К жанрам магических текстов в казахской изустной традиции следует отнести ряд локальных и крупных жанров, несущих на себе печать суггестии, то есть вербальной магии: *бата* (благословения), *осиет* (наставления), *жыр* (героический эпос), *алгыс* (благопожелания), *сарн* (обращение к духам), *ант* (клятва), *каргыс* (проклятие), *арбау* (заклинание), *дуга* (молитва) и др. Так или иначе несут на себе печать особой суггестии (воинской магии) такие жанры казахской песенной эпики, как *толгау* (думы), *терме* (речитатив). К ним нужно отнести и малоизученный жанр *урысу* (*ругани*), следует отнести, так как он, как малая форма, обязательно входит в структуру всех героических и лиро-эпосов, ведь батыры перед поединком обязательно вступают в словесные перепалки. Эта структурная типология характерна и для «Махабхараты» и «Шах наме» Фирдоуси.

Характерно, что все эти жанры носят эксплицитный характер, то есть внутренне они структурированы как тексты, которые предназначались для коллектива, исполнялись перед коллективом, кроме, быть может, *каргысов* и *арбау* – жанров шаманской этиологии, функциональность которых носила более специализированный, локальный характер. Яркая консолидирующая экспрессия была присуща таким жанрам, как *жыр*, как правило, эпосы исполнялись перед большими коллективами (войсками) до начала битвы и цель таких песенных сессий была совершенно ясна – вдохновить воинов на сражение, вызвать у них состояние героического вдохновения, жертвенного порыва, экстатического презрения к смерти.

Изучение эпосов показывает, что воинская героическая одаренность и исключительность героя объясняется и духовной избранностью. Герой – это избранник богов, нередко он воплощение божественной сущности, то есть аватар, это имплицитно присуще для героев «Махабхараты», «Иллиады» и «Одиссеи». Как небесное воплощение герой призван восстановить нарушенный порядок на земле, устранить хаос, победить демонов, утвердить попорченный обрядовый принцип («Алпамыс», «Одиссея»).

Изучение и учет всей структуры вербальной воинской магии тюрков, с включением данных по философии, педагогике и психопропедевтике формирования и воспитания будущего воина на фоне традиционной ритуальной культуры номадов Евразии, декодирование всей этой сложной и

древней знаково-символической культуры конных кочевников позволило бы нам в целом и вглубь более адекватно понять сущность института магических посредников – жырау, которые идентифицировали себя как носителей идей великих империй тюрков разных эпох.

По всем формальным и содержательным параметрам поэзия жырау характеризуется каноничностью, формульностью, вековой отработанностью изобразительных и выразительных средств, стереотипностью образной системы, применением узнаваемых фигур и тропов. Иногда одни и те же строки встречаются в текстах разных жырау, например у Казтугана, Шалкииза, Доспамбета. Все это является подтверждением вековой традиции – эстетического закона, которому подчинялись жырау разных эпох как негласному авторитету, демиургу тюркского эпического слова. При этом чем старше было это слово, произнесенное предком, тем большим пиететом пользовалось оно. Следовательно, поэтическая система жырау выглядела ритмическим набором кодов, освященных веками, то есть ритуальной формулой, несла в себе символическую определенность, ассоциативную согласованность и повторяемость, естественную метатекстуальность, легко включая в свою целостность архаическую пармелогию, пословицы и поговорки, притчи, фразеологизмы, цитаты из Священного писания, аллегории, параллелизмы, маркеры и знаки военной тематики. Ссылки и апелляции также были узнаваемыми, это был исторический материал (памятные сражения, потери городов, земель) или великие антропонимы и этнонимы или ураны, хорошо известные слушателям. Кроме того, анализ выявляет в произведениях жырау субстраты обрядов и ритуалов, инициаций, вербальной магии, мифологем астральной, лунарной, тотемистической или календарной зоны. Жырау нередко апеллируют к богу, Тенгри или Аллаху, религиозной цитацией и лексикой обильно оснащена поэзия Шалкииза, Бухар жырау.

Субъективированная саморефлексия, самоуглубление, стремление к созданию индивидуальной, авторской картины мира, к оригинальным философско-поэтическим моделям и мировидению, перетворение самого слова и строя стиха в основном не присущи жырау в виду господствующего экстравертного начала. Иначе говоря, все объясняется близостью поэзии жырау к фольклорному типу. Поэтический мир жырау, тексты насквозь пронизаны принципом отработанности, узнаваемости, каноничности, поэтому такой знаково-символический дискурс, конечно, легче поддается технике и методологии семиотического анализа.

Вывод: для целостного изучения поэзии казахо-ногайских жырау в рамках современных подходов, выявления их базового межкультурного общетюркского значения, необходимо системно применять ряд методов, в частности, историографический, источниковедческий, компаративистский, историко-литературный, антропологический, этнологический,

культурологический, герменевтический и семиотический, в том числе методику современного текстологического анализа.

Литература

1. Блажес В. Созина Е. История литературы Урала. Конец XIY-XVIII вв. Языки славянской культуры. – Москва: 2012. – с.552 (электронная версия - 2.Валиханов Ч. Избранные произведения.–М.:Наука, 1987.–414 с.
3. http://nogaici.ru/publ/1/narod_nogaja_chast_4_vozroditjsja_ili_ischeznut_3/2-1-0-582
4. Суюнова Н. Х. Ногайская поэзия XX века в национальном и общетюркском историко-литературном контексте. – дисс. док. филол. н. Черкеск, 2006. – 323 с.
5. Сарай Э. Ногайлы.–Алматы: Арыс, 2009.–480 б.
6. Кочакаева Б.-А.Б. Ногайско-русские отношения в XY-XVIII вв. Алма-Ата: Наука, 1988.– 272 с.
7. Трепавлов В. В. АЛТЫУЛЫ: ОСТАТКИ НОГАЙСКОЙ ОРДЫ В КАЗАХСКИХ СТЕПЯХ.–ВЕСТНИК ЕВРАЗИИ №2 – 2001, С.33-50 (ЭЛЕКТРОННАЯ ВЕРСИЯ) <http://cyberleninka.ru/article/n/altyuly-ostatki-nogayskoy-ordy-v-kazahskih-stepyah>
8. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%BE%D0%B4
9. Магауин М. Азбука казахской истории.–Алматы: Казахстан, 1997.–224 с.
10. <http://www.noghay.ru/infonoghay/literature>
11. Әуезов М. Әдебиет тарихы.– Алматы: Ана тілі, 1991.–240 б.
12. Ауэзов М. О. Эпос и фольклор казахского народа // Мысли разных лет.– М. Ауэзов. – Алма-Ата: Казгослитиздат, 1961.–542 с.
13. Магауин К.К. Кобыз и копье.– Алма-Ата: 1970. –120 с.
14. Бес ғасыр жырлайды.– Алматы: Жазушы, 1989.– т. 1. 384 б.
15. Жанабаев К. Поэтическая система произведений жырау XV-XVIII веков: к начальным основаниям художественного перевода. – Алматы: Қазақ университеті, 2014.– 112 с.
16. Поэзия жырау. – Алма-Ата: Жалын, 1987.– 88 с.
17. Кыргыз З.К. Тувинское горловое пение. –Новосибирск: Наука, 2002.–236 с.
18. Наурызбаева З. Вечное небо казахов. –Алматы: Сага, 2013.–704 с.
19. Жаксылыков А.Ж. Многослойность традиционного казахского эпического дискурса. – в сб. Международная научно-практическая конференция «Национальная философия И новые мировоззренческие парадигмы», Семей, 2015, 213-218
20. Иванин М. О военном искусстве при Чингисхане и Тамерлане. 2-е издание. – Алматы: Санат, 1998.– 240 с.
21. Наурызбаева З. Воинский инициатический ритуал кочевников «Жылан қайыс»//Рух-Мирас №3 (3), 2004.– 17-26 с.

Ахметжанова А.И.

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

РУССКИЙ ЯЗЫК И НАУКА О НЕМ – ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Современному обществу нужны не только честные и добросовестные специалисты, но и высокообразованные, культурные люди, ибо лишь в этом случае будет и полезнее и эффективнее их труд, и сознательнее, активнее отношение к жизни, ко всем общественным процессам.

В повышении культурного уровня общества, в развитии его духовных сил и возможностей неопределимая роль принадлежит науке о русском языке, призванной содействовать и способствовать воспитанию языковой культуры, являющейся важнейшей частью его духовной культуры. Хорошее владение языком свидетельствует о высокоразвитых мыслительных способностях человека, его образованности, о владении накопленными в обществе духовными ценностями. Язык – национальное достояние, и поэтому высокая языковая культура — это приобщение к истории народа, к его прошлому, к его радостям и бедам, ко всему, чем он жил и чем гордился.

Знать родной язык – это не просто говорить и писать на нем. Знать родной язык – это владеть всеми выразительными средствами, какими он располагает; это уметь правильно, четко и ясно выразить свои мысли; это знать, как воздействовать силой слова на людей. А уж если говорить и писать, то говорить правильно, с соблюдением принятых в обществе литературных норм произношения, и писать грамотно, согласно существующим нормам орфографии.

Современный русский язык (язык русского народа, один из мировых языков) – это очень сложное и объемное понятие, так как русский язык существует в разных формах — в литературной и диалектной, как разговорная речь и как просторечие, как профессиональные разновидности языка и как различного рода жаргоны; русский язык функционирует как в устной форме, так и в письменной; литературный русский язык как одна из форм русского национального языка характеризуется системой функциональных стилей; в особой эстетической функции литературный язык, выступает в художественной литературе.

В то же время надо иметь в виду, что русский язык – не застывшее, раз навсегда данное образование, он прошел большой путь развития: изменялся его словарный состав, совершенствовалась грамматическая – морфологическая и синтаксическая – система, эволюционировала звуковая сторона; в произведениях писателей далекого и относительно недавнего времени, в

различных жанрах и видах письменности складывались нормы русского литературного языка, вырабатывались функциональные стили. Иначе говоря, современный русский язык – это историческое явление, результат прошлых эпох развития. И в наши дни русский язык не стоит на месте, он подвергается постоянным изменениям, подчас, может быть, незаметным для сегодняшнего носителя языка, а в ряде случаев – совершенно отчетливо видимым.

Сложность и объемность понятия современного русского языка, как и длительность эпох его исторического развития, обусловили широкую разветвленность науки о русском языке, которая тоже пережила определенные этапы своей истории. В наши дни русистика охватывает все области изучения системы русского языка, характера его функционирования в различных условиях общения людей, его взаимодействия с другими языками; историческая русистика реконструирует прошлые состояния звуковой и грамматической систем русского языка, историю его словарного состава.

Надо признать, что наукой о русском языке сделано очень много, и ее достижения не остаются чисто теоретическими «выкладками»: они находят применение в преподавании русского языка в школе, в практике газетной и журнальной работы, оказывают влияние на использование языка в художественной литературе. Эти достижения имеют огромное значение в распространении правильных взглядов на русский язык, его литературные нормы, выразительные средства, его историю и его роль в общении народов в нашей стране и за ее пределами.

Сделано, без сомнения, много, но сегодня, в условиях ускорения социально-экономического развития современного общества необходимо направить внимание лингвистов-русистов на быстрее удовлетворение потребностей нашего народа. Надо сделать так, чтобы «труды ученых теснее были связаны с практическими нуждами людей, чтобы они быстрее находили своих «потребителей», чтобы эти труды оказывали большее влияние на повышение языковой культуры народа.

Так, не ослабляя теоретических исследований в области русской лексикологии и лексикографии, надо увеличивать количество самых разнообразных словарей для учащихся, для взрослых, для русских и нерусских читателей — словарей, имеющих разные задачи и разный объем, всегда направленных на лучшее познание русского словарного состава, особенностей того или иного русского слова, характера его употребления. Большим недостатком словарного дела у нас является долгий путь словаря от времени его составления до выхода в свет (не говоря уже о малых тиражах). В сокращении этого пути могла бы сыграть роль автоматизация словарной работы, но внедрение машинных способов создания словарей идет крайне медленно.

Распространение русского языка как средства межнационального общения народов СНГ породило особую роль в область науки о русском языке, задачей которой стала разработка теоретических вопросов взаимодействия русского языка с национальными языками, функционирующими в нашей стране, их взаимовлияния на разных уровнях языковой структуры. Важнейшей проблемой этой области русистики, имеющей непосредственный выход в практику преподавания, является описание системы русского языка с позиций человека, для которого русский язык не является родным, создание грамматики русского языка, в которой данная система была бы представлена с учетом этих позиций. Такая грамматика явилась бы надежной теоретической базой учебников русского языка для различных национальных школ и вузов, ориентированных на родные языки обучающихся.

Вместе с тем распространение русского языка в нашей стране, овладение им представителями различных наций и народностей настоятельно требует подготовки разного рода пособий, справочников и опять же словарей, которые помогали бы осваивать правила и нормы русского языка, учили бы, правильному произношению и словоупотреблению, прививали бы любовь к русской речи. Чем быстрее и больше (и, конечно, качественнее) будут создаваться такие книги, тем больше можно будет надеяться на улучшение знания русского языка всеми национальностями нашего государства.

Особые задачи в наши дни встали перед историей русского литературного языка, как и перед историей языка вообще. Острую актуальность приобрели проблемы возникновения литературного языка в древней Руси и его развития в донациональный период и в период складывания русской нации. Эти проблемы оказались в центре идеологической борьбы с теми западными лингвистами, которые отрицают самобытность русского литературного языка и самостоятельность его развития. Не признавая этой самобытности и отдавая приоритетную роль в истории русского литературного языка древнеболгарскому и западноевропейским языкам, зарубежные лингвисты поддерживают его носителей, которые являются информаторами собственного литературного языка, на котором написаны величайшие произведения, относящиеся к сокровищнице мировой культуры. Задача нынешних русистов заключается в том, чтобы, опираясь на изучение памятников древнерусской и старорусской письменности, опровергнуть антиисторические и антирусские взгляды на историю русского литературного языка, с фактами в руках доказать самобытность и самостоятельность его складывания и развития. А такие факты, без сомнения, есть,

Конечно, теоретические труды лингвистов по русскому языку – это не «книжки для чтения» – они предназначены прежде всего для специалистов, но каждая из таких работ может стать основой интересных и полезных книг для широкого круга читателей, каждая из них может служить делу повышения

языковой культуры нашего народа. Разрабатывая ту или иную теоретическую проблему, ученый всегда должен помнить о практическом значении своего труда, о том, какую пользу приносит его работа обществу. Занимается ли он проблемами стилистики и языка художественной литературы, составляет ли он этимологический или исторический словарь, изучает ли он современную разговорную речь или пытается реконструировать живую речь наших далеких предков – он всегда имеет дело с одним и тем же русским языком, уходящим корнями в прошлое и живущим полнокровной жизнью сегодня. Задача лингвиста – правильно понять и объяснить то, что было, и то, что происходит сейчас, научить объективно оценивать языковые факты прошлого и настоящего, а, следовательно, помочь нашему современнику овладеть всеми накопленными в языке богатствами.

Нет необходимости перечислять проблемы науки о русском языке и его истории, которые требуют дальнейшей разработки, – лингвистам они известны. Однако следует подчеркнуть, что разработка этих проблем в сегодняшний период развития нашего государства должна вестись путем сосредоточения усилий на главных направлениях, отказа от распыленности научных сил на изучение второстепенных по отношению к магистральному развитию русского языка вопросов, усиления практической направленности теоретических исследований.

Практическая направленность исследований в области русского языкознания должна сказаться и на чрезвычайно важном аспекте деятельности лингвистов — на пропаганде знаний о русском языке и самого знания русского языка. Нельзя сказать, что этот аспект находится вне внимания русистов: печатаются научно-популярные брошюры, рассказывающие о русском языке и его истории, ведут разделы типа «Как правильно?» и «Почему мы так говорим?» в газетах и журналах, организуются передачи на русском языке на радио и телевидении. Но этого, как видно, недостаточно, и здесь необходимо усиление всей работы, большей ее целенаправленности, отказа от случайного мелкотемья, от пустозвонства. Необходимо сосредоточение усилий лингвистов, журналистов, работников радио и телевидения, чтобы пропаганда лингвистических знаний стала действенной и эффективной.

Решение таких задач наталкивается на немалые трудности, так как круг читателей журналов и газет оказывается чрезвычайно широким: это не только филологи-лингвисты, преподаватели и студенты, но и школьники старших классов, инженеры и агрономы, домохозяйки и пенсионеры; журналы читают в нашем государстве и за рубежом.

Такой круг читателей вызывает необходимость серьезного отбора материалов для публикации: они должны быть интересными и доступными для самого разного читателя. Но одновременно с этим они должны быть и такими, которые «работали» бы в одном, главном направлении – способствовали бы

развитию интереса к русскому языку, вырабатывали бы желание лучше знать его, воспитывали бы вкус к яркому, образному русскому слову. Достичь всех этих целей можно, конечно, не только тем, что просто учить, как правильно сказать, где поставить ударение, как правильно написать то или иное слово и т. п., но главное – тем, чтобы показать, как владели русской речью лучшие писатели и поэты, критики и публицисты прошлого, как ею владеют современные художники слова, такие, как О. Сулейменов многие другие мастера.

Учиться на образцах художественной литературы и публицистики, постигать тайны выразительности речи, воспитывать в себе языковой вкус – вот то, что стремится развивать современный русский язык.

Литература

1. Моисеев А.И. Русский язык. Фонетика. Морфология. Орфография. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.
2. Чикобава А.С. Введение в языкознание. – М.: 1953. – 242 с.

Ахметкалиева К.М.

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

К ВОПРОСУ О ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ И ЕГО СПЕЦИФИКЕ

В наш век научно-технического прогресса, интенсивной социально-политической жизни общества, полной событиями международного значения, все время идет активный процесс изменений на уровне лексики. Русский язык в этом смысле не исключение. Так уж устроено, что в определенной среде человек использует определенный тип коммуникации. Каждый из нас владеет своим репертуаром коммуникативных практик. Люди по-разному говорят и пишут в кругу родных и друзей, на работе, на улице, на официальных приемах, в театре, университете, церкви.

Мы согласны с мнением В.И. Карасика о том, что термин "дискурс" на языке современной гуманитарной науки и означает устойчивую, социально и культурно определенную традицию человеческого общения. «В многогранной реальности жизни, в ее разносторонних публичных и частных сферах мы являемся субъектами и адресатами различных дискурсов: обиходного, официального, делового, образовательного, научного, политического, публицистического, религиозного, эстетического и многих других. С позиций социолингвистики можно выделить два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института.

Персональный дискурс существует, на мой взгляд, в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение» [1, 11]. В данной статье мы рассмотрим более подробно деловой дискурс и его черты.

По словам А.В. Кравченко, определение дискурса как лингвистической единицы общения предполагает, что, как всякая языковая единица, дискурс имеет признак знаковости как совокупности определенных свойств материального (формы) и идеального (содержания). Любой знак сам по себе является объектом реального мира, поэтому «его изучение невозможно в отрыве от той среды, в которой он существует» [2, 3]. По справедливому утверждению Е.С. Кубряковой, вербализация и объективация определенного содержания, представленная в акте речи, знаменует собой работу с информацией, когнитивный процесс, рождающийся в процессах познания и восприятия мира. «Все единицы языка служат либо выражению информации, либо ее распределению, либо, наконец, членению потока информации и при этом, делая это, они обслуживают как мыслительные процессы в голове отдельного человека, так и способствуют отражению опыта человечества в целом, фиксируя результаты восприятия и познания действительности» [3, 251].

Дискурс (деловой дискурс в частности) как языковая единица характеризуется универсальными и специфическими чертами. Главными универсальными чертами дискурса являются его целостность и связность. Целостность дискурса проявляется в непрерывной смысловой связанности его компонентов и складывается из некоторых содержательно-структурных компонентов, опознаваемых в результате восприятия дискурсивного события как комплекса. Она напоминает явление, названное выдающимся советским психологом Л.С. Выготским "влиянием смысла". Понимая слово "влияние" «...одновременно в его первоначальном буквальном значении (вливание) и в его переносном, ставшем сейчас общепринятым значением, можно сказать, что "смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» [4, 308]. Связность дискурса проявляется в дискурсивной континуальности и обуславливается специфическими закономерностями, правилами, которые лежат в основе формирования комплексных коммуникативных единиц языка. Она может с точки зрения его: а) интонационно-ритмического; б) логического; в) семантического; г) формально-грамматического оформления и обнаруживаться по специальным маркерам иллокутивного и/или дискурсивного характера.

Когерентность признается как главное свойство дискурса также другими исследователями [5, 12]. Главным недостатком прагмалингвистических моделей С.А. Сухих называет «высокую степень дискретности "схватывания" таких существенных качеств коммуникации, как целостность и дискурсивная

континуальность» [6, 11]. Именно поэтому им предпринята успешная попытка построения модели коммуникации, в которой сочетаются коммуникативно-центрический и тексто-центрический подходы, позволяющие произвести более целостную концептуализацию пространства лингвистической прагматики в переменных модели. Хронотопность дискурса воплощена в репрезентации и восприятии пространственных и темпоральных отношений и осуществляется в основном через глаголы и наречия. По справедливому замечанию Н.Д. Арутюновой, «классы предметов обозначаются в языках достаточно гомогенной категорией имен и именных словосочетаний, кванты событийного потока коррелируют с очень разными и даже резко противопоставленными единицами, такими как предложение (пропозиция), его номинализация, глаголы (их лексическое значение), видо-временные и модальные формы предикатов, имена общего и конкретно-событийного значения». Вследствие всего этого «концепты, моделирующие кванты происходящего, формулируются на перекрестке именных и глагольных категорий» [7, 101-102].

Целостность дискурса непосредственно связана с его информативностью, поскольку обмен информацией является одним из непременных условий осуществления коммуникативного акта. В случае непоступления от собеседника ожидаемой информации информативным становится само поведение партнера по речевой коммуникации. «Речевое взаимодействие всегда ориентировано на передачу или получение информации, другое дело, что информация, "перекачиваемая" подобным образом, время от времени не опознается как таковая» [8, 6]. Следует констатировать, что критерии информативности недостаточно четко обозначены в настоящее время, что связано с вопросами дефиниции данного понятия, измерения уровня информативности, определения типичных форм представления информации в дискурсе, разграничения "старого" и "нового", степени восприятия информации.

В деловом дискурсе отражены также такие особенности коммуникации, как наличие двух или более партнеров и деятельностный характер, нашедшие воплощение в интерсубъективности и интенциональности. Адресатом дискурса может быть языковая личность с любой коммуникативной ролью (слушающий, читатель, посторонний слушающий, подслушивающий и т.п.), на которого автором дискурса ориентировано речевое воздействие. Как известно, дискурс процессуален. Признаки процессуальности и интерсубъективности отражены в определении речевой деятельности. Коммуникация представляет собой процесс взаимной координации деятельности через посредство вербальных и невербальных семиотических систем. «Коммуникативное событие является процессом, оно континуально, но может быть дискретизировано, сегментировано, расчленено на единицы» [9, 351]. В то же время «пространство дискурса, являясь точкой в беспредельном континууме речевой деятельности,

само по себе предельно и внутренне делимо. Оно состоит из единиц речевой деятельности различного коммуникативного статуса, речемыслеительных сил с различными векторами и направленности на адресата/адресатов дискурса» [9, 351].

Дискурсу как языковому знаку высшего порядка присуща также модальность, связанная с доминированием в нем одного или нескольких параметров их речевоздействующих пространств. Дискурсы с эксплицированной модальностью по отражаемым в них личностным смыслам автора ориентированы на сферу материальной (речевой/неречевой) деятельности адресата. Выделяемые П.В. Зернецким дискурсы желания, долженствования, возможности имеют разные мотивы и цели общения. Так, дискурс желания мотивирован и имеет конечной целью формирование с помощью дискурса и прогнозирование его автором желания адресата. Смысловая сторона дискурса долженствования обеднена, наблюдается отсутствие аргументации и мотивирования открыто выражаемых автором, требуемых от адресата речевых/неречевых действий. Дискурс возможности основывается на действии аккумуляющей силы и направлен на получение от адресата информации любого вида: синтагматической, семантической или прагматической [1].

Порождение и понимание дискурса в немалой степени зависит от внутриязыковой памяти на созданные ранее и произнесенные или зафиксированные в письменном виде чужие речевые действия. Применительно к некоторым видам дискурса можно говорить о категории авторитетности и прецедентности (см., например, об авторитетности рекламного дискурса авторитетности научного дискурса [10, 100]. Категория авторитетности признана одной из важнейших составляющих коммуникативного процесса. Как отмечают А.А. Болдырева и В.Б. Кашкин, ее содержание связано с лингвоэкономическим и властным статусом коммуникантов [9, 10]. Авторитетность в данном случае определяется как одна из прагматических категорий, проявляющая себя в использовании пословиц, крылатых выражений, цитат, ссылок на мнение известных личностей и/или результаты тестов, апеллирующих к общепризнанным истинам и авторитетам. Авторы как бы опираются на уже признанные авторитеты. «Авторитетность исходит, как правило, из экстралингвистической среды, ее привносят в рекламный текст пословицы и крылатые выражения, ссылки на результаты тестов и лабораторных испытаний, на мнение известной личности, то, что Р. Лей называет качественным усилением воздействия. И если при употреблении пословиц и крылатых выражений присущая им мудрость незаметно переносится в рекламный текст и присутствует там имплицитно, то результаты тестовых испытаний и высказывания экспертов и знаменитостей по поводу рекламируемого объекта являются эксплицитным выражением категории

авторитетности». В языковом плане данная категория весьма редко находит свое выражение в средствах явной грамматики. «Эта категория выражается, преимущественно, в дискурсных маркерах (типа вводных фраз, ссылок, вставных текстов, цитат и т.п.). Ее содержание, как правило, метакоммуникативно, т.е. референционная функция здесь минимальная, функция же регуляции, 'мониторинга' коммуникативного процесса явно выражена» [9, 10] .

Таким образом, дискурс как языковая единица высшего порядка имеет сложное строение, характеризующееся своими принципами и правилами организации. Дискурсу (деловому дискурсу, в частности) присущи универсальные и индивидуальные, идиоэтнические черты. К универсальным чертам относятся: цельность и связность, проявляющиеся в непрерывной континуальности смыслов, хромотопность, воплощающаяся в репрезентации и восприятии пространственных и темпоральных отношений, информативность, интересубъективность, интенциональность. А индивидуальные, идиоэтнические черты определяются посредством категорий модальности, авторитетности и прецедентности и др.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М. 2004.
2. Кравченко А.В. Естественнонаучные аспекты семиозиса / А.В. Кравченко // Вопросы языкознания. – 2000. – № 1. – С. 3-9.
3. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. – М. : Институт языкознания РАН, 1997. – 327 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., Лабиринт, 1996. – 308
5. Гришаева Л.И. Дискурс, дискурсивное событие и текст / Л.И. Гришаева // Номинация и дискурс: материалы докл. междунар. науч. конф.; Минск. гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2006. – С. 11 – 13.
6. Сухих С.А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / С.А. Сухих. – Краснодар, 1998б.
7. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998.
8. Ключев Е.В. Речевая коммуникация : учеб. пособие / Е.В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998.
9. Кашкин В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В.Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка ; Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2005.
10. Болдырева А.А. Особенности выражения авторского "я" в научном дискурсе (на материале английских и русских письменных текстов) / А.А. Болдырева, В.Б. Кашкин // Язык, коммуникация и социальная среда : сб. науч. тр. Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2002. – Вып. 2. – С.100.

*Байнаманова Ж.А., Никитина С.А.
Казахский национальный педагогический
университет имени Абая (Алматы)*

ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРИ РАСКРЫТИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

В языкознании в аспекте проблемы определения значения слова весьма актуально рассмотрение вопросов о том, как трактовать и как исследовать лингвистическое значение слова. Это два различных подхода – подход теоретический и подход практический, по справедливому утверждению Э.М.Медниковой, «их нельзя смешивать» [1, 6].

В монографии «Интегративное словообразование» автор в разделе «Словообразовательное значение и словообразовательный формант с интегративных позиций» пишет: «Лингвистикой правит семантика, и на её балу словообразовательное значение (СЗ) испытывает «комплекс Золушки». [2, 399]. Далее Л.К.Жаналина, говоря о том, что функциональный, динамический аспект словообразования формирует производные слова, справедливо отмечает, что «семасиологический подход диктует опору на форму» [2, 400].

Слово понимается нами как основная двусторонняя единица языка, как единство плана выражения и плана содержания, как основная единица лексики языка. *Семасиологический подход* определяется как один из общих подходов к изучению языковых знаков, который предусматривает путь от формы (плана выражения) к значению (плану содержания).

Задачей данной статьи является рассмотрение вопроса о том, какое влияние оказывает *словообразовательный анализ* при определении лексического значения слова.

В книге «Термины методики преподавания русского языка как иностранного» дана дефиниция словообразовательного анализа, которой можно руководствоваться при выполнении работы подобного рода: «Словообразовательный анализ: 1. Выяснение структуры слова с точки зрения современной словообразовательной системы, установление характера и значения составляющих его морфем, их связей и соотношений друг с другом, а также между производной и производящей основой. 2. Способ семантизации лексики, раскрытие *значения* через выяснение структуры слова с точки зрения словообразовательной системы, установление характера и связей составляющих его морфем» [3, 282].

Этот способ применим на всех этапах обучения языку. К семантизации с помощью словообразовательного анализа, можно прибегать, только в том случае, когда все морфемы хорошо знакомы учащимся.

Различают несколько видов семантизации: а) беспереводная семантизация; б) семантизация лексики; в) семантизация наглядная; д) семантизация переводная.

При без переводной семантизации, то есть, при раскрытии значения языкового явления через приёмы, не связанные с использованием родного языка или языка-посредника, наряду с такими приёмами, как *наглядность, контекст, антонимы, синонимы, дефиниция, толкование, перечисление*, активно используется *словообразовательный анализ*.

Для выполнения словообразовательного анализа необходимо выяснить, от какого слова (основы, словосочетания) и как образовано новое слово; решить вопрос, какое из связанных по смыслу однокоренных слов является исходным, а какое - производным. Словообразовательный анализ требует внимательного отношения к структуре слова, предусматривает хорошее знание способов словообразования и словообразовательных средств.

При этом необходимо учитывать, что «присоединение словообразовательных средств к основе может вызвать определённые изменения в структуре слова: чередование звуков (глухой – глушь, дорога – дорожный, мех – мешок, мука – мучной); наложение звуков или морфем (такси + ист = таксист); усечение производящей основы (стира-ть + к = стирка, узкий + ость = узость)» [4, 579].

Словообразовательный анализ предусматривает учёт особенностей строения слова и его словообразовательных связей с другими словами. Так, прилагательное *самтаевский* образовано от фамилии *Самтаев* при помощи суффикса –ск-, а прилагательное *астанинский* – от названия города *Астана* при помощи суффикса –инск. Существительное *вечность* образовано от прилагательного *вечный* посредством суффикса –ость, а существительное *горячность* – от прилагательного *горячий* посредством суффикса –ность.

При неморфологических способах образования слов необходимо установить комплекс признаков, которыми различаются производное и исходное слова. Так, например, при субстантивации прилагательные и причастия (или другие части речи) изменяют свое лексическое значение (начинают употребляться в «предметном» значении). Они входят в один из лексико-грамматических разрядов существительных (собственных или нарицательных, конкретных или абстрактных, одушевлённых или неодушевлённых). «В результате субстантивации они приобретают самостоятельный, независимый характер категорий рода, числа, падежа и оказываются способными иметь при себе зависимые слова. Например: *всякий человек – всякий знает, умный человек – умный в гору не пойдёт*» [4, 580].

Обычно при словообразовательном анализе указывается часть речи, устанавливается исходное (производящее) слово и его основа, определяются словообразовательные средства (приставка, суффиксы, постфиксы), при

помощи которых образовано слово, а также называется способ словообразования. Например, существительное *бесконечность* образовано от прилагательного *бесконечный*, производящая основа *бесконечн-*, словообразовательное средство – суффикс *-ость*, способ словообразования – суффиксальный, графическая запись: *бесконечность* – *бесконечный*.

При раскрытии значения слова *бесконечный* в словаре С.И. Ожегова приводятся два определения: «1) не имеющий конца, пределов (Бесконечное пространство); Немерно длинный, не прекращающийся (Бесконечные споры), суц. *бесконечность* – спорить до бесконечности – долго не прекращая/сь» [5, 50].

В работе со студентами технических специальностей необходимо рассмотреть термины из области физики: *странность частиц* и *усталость металла*. Употребление таких терминологических сочетаний многим представляется необычным. «Усталый – 1) испытывающий слабость, упадок сил после продолжительной работы, движения; 2) обнаруживающий, выражающий усталость. *Усталость* – чувство утомления, состояние того, кто устал. *Усталость металла* (спец. фразеологизм) – изменение механических и физических свойств материала под воздействием постоянных нагрузок» [5, 838].

При изучении терминологии разных областей науки и техники выявляется, что постоянным, традиционным источником пополнения специальных терминов являются уже существующие слова. В терминологии такие слова используются вторично, и, как правило, основанием для их использования становится аналогия, которая в термине реализуется через перенос значения. В лингвистике такой способ образования слов называют *семантическим*. Суть его в том, что готовое слово берётся для наименования другого понятия, и при этом его значение конкретизируется, несколько сужается. Так получилось и с термином *усталость металла*, в котором использовано общеупотребительное слово *усталость* в значении *утомление от продолжительной работы, какой-либо деятельности, движения*. Значение, которым определено слово *усталый*.

При словообразовательном анализе слова *усталость* выделяется суффикс *-ость*. То есть, глагол *устать* семантически мотивирует существительное *усталость*, по форме оно образовано от основы глагола *устать* с помощью суффикса *-ость*.

В термине *усталость металла*, который имеет значение *изменение свойств металла под воздействием испытываемых им нагрузок*, обнаруживается семантическая аналогия с существительным *усталость* в общеупотребительном его смысле, а также более конкретный смысл, который приобретает это слово в новом, терминологическом качестве в сочетании со словом *металл*, затем и с более широким словом *материал*.

Став термином, *усталость* приобретает самостоятельность не только в значении, но и в проявлении других свойств: оно, в свою очередь, становится потенциальной производящей основой для образования нового прилагательного *усталостный* (*усталостный излом, усталостная трещина, усталостное разрушение*) и приобретает потенциальную возможность сочетания с другими терминами (*предел усталости, кривая усталости, ударная усталость, трещина усталости*).

В свою очередь, при словообразовательном анализе производного прилагательного *усталостный* выделяется производящая *усталост* + суффикс *-н*.

Таким образом, при определении потенциала словообразовательного анализа в раскрытии значения слова в аспекте семасиологического подхода можно говорить о постоянной необходимости использования такого анализа в словарной работе.

Литература

1. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. – М., 1984. – 202 С.
2. Жаналина Л.К. Интегративное словообразование: *Монография*. - Алматы: КазНПУ им. Абая, 2011. – 492 С.
3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М, 1993. – 371 С.
4. Старичёнок В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д, 2008. – 811 С.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 2011. – 924 С.

Баркибаева Р.Р.

Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева (Алматы)

О КОНТЕНТЕ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

Состояние общества на рубеже веков демонстрирует множество изменений, в том числе стиля жизни, интеллектуального и культурного уровня населения. Уровень образования падает, люди стали меньше читать, а больше смотреть. «Читающее поколение» уступило место молодежи, которая черпает информацию из других коммуникационных источников. Молодежь сегодня предпочитает однонаправленным, «плоскостным» формам сообщений (только звук или только текстовая информация), что свойственно радиовещанию и прессе, образовательный контент с комплексным мультимедийным воздействием на органы чувств (использование цветовых гамм, музыкальное сопровождение, мультимедиа и т.д.). Телевидение как транслятор формального и неформального образования на сегодня оказывается одним из наиболее востребованных аудиторией медийных каналов, а с включением его в просветительскую деятельность началась телевизионная образовательная эра.

Основоположник учебного телевидения В.В. Егоров считает, что «научно-популярные передачи, составляющие основу учебного телевидения, отличаются своим особым предметом. Если предметом жанра информации служит факт, в публицистике – преимущественно человек в его общественных связях, то предметом научно-популярных передач являются знания в области науки, техники, искусства».[1, 37]. В работе «Рождение отечественной телепублицистики. XX век» (Егоров В.В. М., 2008) представлена как история отечественного, имеется в виду учебного телевидения советской эпохи, так и анализ современного состояния телеэфира, в котором образовательное вещание присутствует пока не совсем должным образом. Сегодня особую актуальность приобретает контент, который будет иметь целью повышение уровня культуры, расширение кругозора, чувства прекрасного у молодого поколения.

Между тем происходящие в современном обществе социально-экономические, политические и культурные изменения сопровождаются кризисом ценностного сознания людей, который обусловлен возникновением новых и переоценкой ранее существовавших ценностей. Здесь следует заметить, что различные виды и жанры искусства способны формировать личностные типы, отличающиеся друг от друга ценностными ориентациями. Однако сейчас ситуация, когда социальные обстоятельства формируют новый тип личности, в котором приоритетными являются материальные ценности, основанные на обогащении и потреблении. Преобладающим типом, по мнению психологов, на сегодняшний день является гедонист, главной жизненной ценностью которого является праздный образ жизни, получение удовольствия. Как правило, данный тип гораздо чаще остальных свой интерес проявляет к популярной музыке, фантастическим и детективным фильмам, музыкально-развлекательным и игровым программам, имеющим ярко выраженную гедонистическую направленность. Следующий тип прагматики – люди рационально и прагматически относящиеся к действительности. Выделяя как наиболее значимые виды и жанры искусства литературу, кино, телевидение, живопись, театр, данный тип рассматривает познавательную и ценностно-ориентационную функции искусства как приоритетные, способствующие расширению кругозора, обогащению новыми знаниями и умениями. Для гармоничного типа наиболее ценными оказались: интересная работа, общественное признание, активная деятельная жизнь. Кроме того, важными для него становятся повышение общей культуры, овладение новыми знаниями. Представители данного типа предпочитают классическую, образовательную литературу, любовные романы, мелодрамы, комедии, фантастику, психологические драмы и т.д. По мнению людей, относящихся к гармоничному типу, искусство формирует ценностные ориентиры и образцы поведения, развивает чувство и стремление к прекрасному.

У эстетического типа, среди предпочтений в рамках того или иного вида искусства, значительное место занимает живопись, архитектура и кино, развивая эстетические чувства, приобщая к прекрасному. Люди данного типа регулярно посещают выставки, картинные галереи, театры. Представители эстетического типа, как правило, стремятся все делать для того, чтобы реализовать свои творческие способности, независимо от сферы деятельности.

Переходный тип, к наиболее значимым для себя, относит ценности, являющиеся приоритетными для прагматика и гармоничного типа. Поэтому неслучаен выбор тех произведений искусства, которые являются наиболее предпочитаемыми обоими вышеуказанными типами личности.

Таким образом, мы видим, что у разных типов наблюдаются отличия в ценностных предпочтениях, в форме проведения досуга, в ориентации на определенные виды и жанры искусства. У типов, выбирающих то или иное произведение искусства, старающихся подражать одним и тем же персонажам, вырабатываются сходное понимание вкусов, интересов, взглядов, возникают сходные стандарты поведения, система ценностных ориентаций. Наибольшее воздействие на молодых людей в настоящее время оказывают в основном самые массовые и популярные виды искусства. При этом предпочтение респонденты отдают так называемым «легким», развлекательным жанрам. И тут становится ясно, почему в настоящее время все громче звучит призыв к гуманизации и гуманитаризации образования, движение к которым, по мнению исследователей, является актуальным и необходимым направлением развития современного образования. Соглашаясь с этим посылом, считаем, что гуманитаризация призвана сформировать ценностные ориентации человека, его идеалы, мировоззрение и в более широком смысле – духовность.

Как же обстоит дело в этом направлении на учебном телевидении сегодня? Среди приоритетных направлений, по опросам аудитории в пределах заданной исследователем выборки, можно выделить программы следующей тематики: новостные, молодежные, музыкальные, экологические. Так, по мнению реципиентов, ведущие позиции занимают образовательные каналы типа «Дискавери», «Нейшнл Джеографик» и т. п., то есть набор большей частью документальных, видовых, а порой и игровых фильмов, формальным образом связанных с той или иной наукой; в недавнем прошлом проекты Первого канала «Гении и злодеи» – цикл портретов выдающихся деятелей мировой науки и культуры, созданный телекомпанией «Цивилизация», программа «Непутевые заметки» Дмитрия Крылова, представляющая географическую и этнографическую области знания, программа «Хочу знать» с Михаилом Ширвиндтом и др. На казахстанском же канале Проекты «Лидер XXI века», «Интеллектуальные олимпиады», «Дорогая редакция» и «Английский в действии». На образовательном канале «Білім» отмечены игровые формы уроков, к примеру, «Физика Эдисона», «Қазақша тамаша» и др. Следует

заметить, что, к сожалению, последние примеры привели лишь несколько ребят из опрашиваемых, что говорит о том, что канал еще не столь популярен в молодежной среде, по сравнению с зарубежными образовательными каналами. Однако следует учесть, что казахстанский канал только начал свою деятельность. Так почему столь популярны названные заморские каналы? Еще в 70-е годы американский социолог Д. Робертс разработал концепцию о существовании двух типов эффектов, производимых ТВ: «эффекта изменения» и «эффекта усиления». Проще говоря, ТВ может либо сообщать нам новые знания (чему соответствует термин учебное ТВ), либо усилить впечатления от знаний уже имеющихся (этому как раз и соответствуют каналы «Дискавери», «Нейшнл Джеографик» и т.п., продукцию которых специалисты определяют как познавательно-развлекательные или научно-популярные жанры). Как пишут в статье «Концепция регионального учебного телевидения» Л. Зазнобина, Е. Бондаренко, А. Журина, в настоящее время концептуальным считается полный или частичный отказ от эффектов изменения в пользу эффектов усиления.

Дело в том, что воздействие телепрограмм на массовое сознание абсолютно непредсказуемо и далеко не всегда благотворно. И может принести больше вреда, чем пользы. Например, пару месяцев назад по одному вполне уважаемому телеканалу транслировался документальный фильм о древней Индии. В нем в качестве курьеза упомянули шарлатанскую (и давным-давно разоблаченную) теорию, что город Мохенджо-Даро уничтожил ядерный взрыв. И несколько людей (с высшим образованием) позднее сообщили в своих блогах, что сделано научное открытие — оказывается, древнеиндийскую цивилизацию разбомбили пришельцы — об этом-де только что рассказали по телевидению. Увы, даже относительно высококачественные фильмы английского или российского производства содержат россыпи подобных перлов. Такова природа ТВ. Оно апеллирует не к разуму, а к чувствам массового зрителя. А чувства легче всего усваивают броское, сенсационное.

Образовательная информация является содержательным и смысловым аспектом обучающей коммуникации и служит связующим звеном между взаимодействующими субъектами в образовательном процессе, в качестве которых выступают в вузе: «преподаватель – студент»; «преподаватель – преподаватель», «студент – студент»; в школе: «учитель – ученик», «учитель – учитель», «ученик – ученик». Такой образовательный процесс, организуемый медиа, также предполагает, с одной стороны, целенаправленное производство и передачу четко заданной информации, а с другой – избирательные возможности в дальнейшем распространении этой информации обучаемой и обучающейся сторонами. То есть сохраняется коммуникационная взаимосвязь: «медиа – аудитория». Таким образом, в контексте данного исследования особый интерес

вызывает не сама организация учебного процесса, в основе которого находятся инновационные модели, а образовательный контент,

По мнению гендиректора Первого канала (Россия) Константина Эрнста проблема современного телевидения заключается в следующем: «Современное телевидение очень много чего не дает телезрителю, потому что сдвинулся тектонический слой, огромный культурный слой, меняется эпоха. Изменения настолько глобальные, что в целом ТВ пока не предлагает своей аудитории того контента, который удовлетворял бы ее. Сегодня следует подумать о контенте, о его обновлении с позиции современной эпохи», – передает РИА «НОВОСТИ» со ссылкой на телеканал «Дождь». Москва, 2013. [2,13].

Слова первого руководителя популярного в Казахстане телеканала полностью перекликаются с целями и задачами, проводимого нами исследования, в котором идет речь об образовательном контенте. Несмотря на значительное число работ, в которых изучались возможности и принципы применения информационно-коммуникационных технологий в различных видах образования (В.П. Беспалько, Ю.С. Брановский, В.В. Годин, С.Л. Лобачев, С.И. Макаров, Ю.Б. Рубин, В.А. Стародубцев, Б.Ю. Щербаков и др.), проблема реализации контентного потенциала учебного телевидения и его способности как образовательного ресурса влиять на процесс непрерывного образования не являлась предметом внимания исследователей. Так, до настоящего времени отсутствует детальное изучение и теоретическое осмысление образовательного контента, претерпевающего существенные изменения в современной медийной среде по сравнению с историческим прошлым. Так Президент страны Нурсултан Назарбаев, подвергая критике содержание ряда государственных телеканалов, – (в том числе и образовательных), – на расширенном заседании правительства заметил следующее: «Вот «Білім» и «Мәдениет» - точно один канал в моем понятии. Смотришь эти каналы, контента никакого нет, он полностью отсутствует. Впечатление, что из пальца высасывают: часами показывают животный мир, какие-то исторические фильмы ...». «А между тем задача СМИ – нести знания людям по современной экономике, по своевременной политике, по современной истории. Показывать то, что учит, то, что воспитывает», – заключил президент. (АСТАНА, 11 октября 2013г.) [3, 2]. Министр культуры и информации республики Мухтар Кул-Мухаммед, также заметил, что на каналах есть проблемы и с контентом, и с языковым балансом. Образовательные, просветительские каналы с высоким научным, художественным контентом сегодня необходимы. [4,7] .

Таким образом, на сегодня учебное телевидение Казахстана оказывается одним из наиболее востребованных аудиторией медийных каналов. С включением его в просветительскую деятельность чрезвычайно важными становятся вопросы, связанные с контентом. Так, требуют своего рассмотрения

вопросы потенциала образовательных ресурсов учебного телевидения РК, пути его обновления и пополнения, его соответствие сегодняшнему дню.

Литература

1. Егоров В.В. Рождение отечественной телепублицистики. XX век. - М., 2008. - С. 37.
2. ИА Новости-Казахстан. – АСТАНА. 11 октября 2013г.
3. РИА «НОВОСТИ» - Москва..2013 г.
4. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года (Утвержден Указом Президента РК от 1 февраля 2010 года № 922)

Григорьева И.В.

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

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНЦЕПТА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В современной науке существует множество подходов к изучению явления цвета. В философии, психологии, психиатрии, лингвистике проблемами цветообозначений занимались ученые: Л. Витгенштейн, М. Люшер, Б. Берлин и П. Кэй, А.П. Василевич, А. А. Брагина, И. В. Мокиенко, Р. В. Алимбиева, Н.Б. Бахилина, М.Р. Фрумкина, Т.И. Вендина, В.Г. Кульпина, Е.В. Рахилина, З. И. Комарова, М.В. Талапина, и др.

В современной казахстанской лингвистике понятие цвета интенсивно изучается. В Казахстане данные проблемы исследуются А.Т. Кайдаровым, Ф. Н. Даулетовым, З.К. Ахметжановой, Ж.К. Жаркынбековой, Г.А. Кажигалиевой и др.

Одним из последних исследований можно назвать докторскую диссертацию Ш.К. Жаркынбековой «Языковая концептуализация цвета в казахском и русском языках». Проблема изучается в сопоставительном аспекте. Полученные данные свидетельствуют о том, что цветообозначения обладают большим количеством коннотативных значений, поэтому, закрепленные в языковом сознании народа, ведут к образованию цветоконцептов – этнически культурно обусловленных сложных структурно-смысловых образований, вербализованных в языке и включающих в себя понятийную, образную и ценностную составляющую [1, 4].

Известно, что в культурную и концептуальную картины мира включена цветовая картина мира. Мир познается всеми органами чувств и предстает в цвете. Система взглядов на мир, оценок, норм, установки человека в значительной степени связаны с цветом. Значимость цвета в концептуальной картине мира различна у разных народов, этносов, индивидов.

Лингвоцветовая картина мира реализуется в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях, она

органично входит в лексическую систему языковой картины мира. По мнению В. Г. Кульпиной, «познавательные функции цветоименований характеризуются высокой социальной окрашенностью. Именно цвета предстают своего рода маркерами социальной направленности когнитивных процессов. Так, физический цветовой спектр при восприятии человека превращается в систему цветовых лингвистических символов, становящихся совокупностью регулятивов в социальном мире» [2, 442].

Важно отметить, что прилагательные цвета представляют собой лингвокультурные феномены, обладающие большим количеством смыслов в результате расширения ассоциативного мира человека и увеличения сферы контекстуальных связей. Перспективность использования метода лингвокультурологической интерпретации в лингвистических исследованиях неоспорима, при помощи этого метода можно достаточно объективно восстановить те смысловые трансформации, которые отражали соответствующую той или иной эпохе наивную картину мира, а также реконструировать ментальные установки, рефлексии, мировоззренческую систему в целом [1, 17-18].

С лингвокультурологической точки зрения концепт – то, в «виде чего культура входит в ментальный мир человека, и с другой стороны – это то, посредством чего рядовой человек сам входит в культуру» [3, 41], «семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой» [4, 36], «объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий культурно обусловленное представление человека о мире «Действительность» [5, 23], «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из ценностного (нередко образного) представления о нем человека» [6, 42]. Таким образом, лингвокультурные концепты цветообозначения выражают ценностно-смысловые значения в индивидуально-авторской картине мира.

Проведенный нами анализ цветоконцептов по количеству репрезентирующих лексем позволил установить, что в индивидуально-авторской картине мира Б. Канапьянова концепт «город» предается наиболее частотно в сочетании с лингвокультурным концептом «белый». В воспоминаниях автора город Алма-Ата – это Белый город, что свидетельствует о характере отношения писателя к родному краю, о чистоте помыслов в отношении города. Так, в книге-эссе «Кофе-брейк» находим: «...Он как-то ненавязчиво, но всей глубиной своей прекрасной души любил ландшафты Семиречья и был великим сыном Белого города у подножья Заилийского Алатау. «Мой город во Вселенной знаменит тем, что его ничем не заменить», – написал когда-то Олжас Сулейменов об Алма-Ате. Эти строки часто повторял и Дмитрий Снегин. О его вечно молодом городе знали во всем мире. В том числе – благодаря многогранному творчеству Дмитрия Федоровича, уроженца города Верного, оставшегося верным городу у гор...» («Дмитрий

Снегин»). В воспоминаниях Б. Канапьянова не только сам город Алма-Ата белый, но и дома, в которых живут горожане: *«Помню, как Расул Гамзатов, находясь на горе Кок-Тюбе, восклицал: «Как в моем Дагестане!» И эти слова признания пятидесятилетнего горца шашлычный дым уносил вниз к прекрасному городу, к его белым домам, отдохавшим в тени деревьев, в той неповторимой вечерней прохладе, которая бывает только в сентябре»* («Праздник поэтического духа»).

У писателя белые дома Алма-Аты не только связаны с повседневной жизнью горожан, бытом. Белый дом – это еще и городское учреждение, связанное с творчеством писателей: в нем могут их наказывать или поощрять. *«Известный поэт Гафу Каирбеков жил за Домом правительства, где размещался ЦК Компартии Казахстана, и любил идти на работу вниз по улице Фурманова, мимо здания ЦК, а затем через площадь по улице Куляш Байсеитовой.*

Однажды, подходя к зданию Союза, он увидел группу писателей, стоявших у входа, и загадочно произнес:

– Сегодня в Белый дом заходил.

Писатели переглянулись, ибо Белым домом в народе называли массивное здание на площади им. Брежнева, куда не часто вызывают писателей и поэтов, а если вызывают, то это – или нагоняй, или какая-либо премия и награда.

Через дня два все повторилось опять, и вновь Гафу-ага с невозмутимым видом произнес эту магическую фразу:

– Сегодня был в Белом доме» («О конкурсе “Сорос-Казахстан”»).

Очевидно, что использование лингвокультурного концепта «белый» по отношению к городскому учреждению в данном контексте соотносится с универсальными представлениями писателя-этнического казаха о справедливости.

Имплицитно лингвокультурный концепт «белый» передает состояние и отношение писателя-патриота к своей родине через описание снежного (т.е. белого) города зимой: *«Роман заканчивается следующими фразами: «Из года в год, каждую зиму, безразличный к происходящему, над Москвой кружится и падает снег, оседая на высящихся вдоль улиц фонарях и превращая их в белеющие на черном ночном небе огромные вопросительные знаки... Являясь патриотом своего города Алма-Аты, хотел бы заявить, что лучше, чем в Алма-Ате, нигде так не падает ночной снег. Он словно бы бесшумно плывет вертикально. И можно даже услышать звук падающего, плывущего снега. Я все это к чему. К тому, что когда-то Пабло Неруда, будучи послом в одной из стран Юго-Восточной Азии, привез оттуда большой цикл новых стихов. Наш Олжас Сулейменов, будучи послом в Италии, привез оттуда фундаментальный труд «Язык письма». Я бы хотел пожелать уважаемому*

автору, господину Франциско Паскуалю Де Ла Парте написать еще один роман или повесть о жизни в Казахстане, ибо, поверьте моему опыту, нигде так не пишется и творчески не думается, как в благословенном городе у подножья гор – Алма-Ате» («Писатель и дипломат»).

В ходе анализа лингвокультурных концептов цвета в творчестве М. Земскова-этнического русского неожиданным открытием для нас стало выявление частотности в использовании лингвокультурного концепта «желтый» в воспоминаниях о родном городе Алма-Ата в произведении в жанре эссе «Противостояние»: *«Мои воспоминания – и значит я сам – невидимой плацентой прочно прикреплены к определенным домам, улицам, деревьям. Мне становится физически плохо, когда старый желтый дом на улице Шевченко, мимо которого я проходил каждый день в течение многих лет, неожиданно перекрашивают в оранжевый цвет. Но сегодня его даже не перекрашивают, а огораживают забором и сносят. Мой мир разрушается. Он разрушается каждый день. Дерево на улице Тулебаева заболело, и его спилили».* Мир личного пространства для писателя – это, как он говорит, «символы-зацепки», в числе которых цвет играет одну из важных ролей: *«Что я имею в виду, когда говорю “мой мир”? Чай № 36, зеленый горошек “Globus”, квас из желтой бочки-прицепа, груды желтых листьев в парке, мультипликационные Винни-Пух и Карлсон. Потрепанный томик Толстого, репродукция “Явления Христа народу” и голос Высоцкого из динамиков. Соседская собака Граф и солнечное пасхальное утро. Моя синяя куртка и старые кроссовки. Конечно, это не целый мир, а только маленькие материальные символы-зацепки, около которых складывалось мое существование»* («Противостояние»). Лингвокультурные концепты цвета, которые автор использует в произведении, передают его состояние комфорта и спокойствия: *«Желание остановить настоящее, вернуть прошлое – несовременное и немодное желание. Желание, идущее вразрез с самой сутью жизни. Но ведь только в прошлом я настоящий, “устоявшийся”. Только в прошлом я знаю себя и то, что вокруг. Только оно мне по-настоящему знакомо. По крайней мере, мне так кажется. Именно поэтому в прошлом, в моих воспоминаниях мне так уютно и комфортно»* («Противостояние»).

Таким образом, анализ лингвокультурных концептов цвета позволяет выявить значимые и ценностные ориентиры в индивидуально-авторской картине писателей-представителей различных этносов.

Литература

1. Жаркынбекова Ш.К. Языковая концептуализация цвета в казахском и русском языках: дис... д-ра филол. наук. – Алматы, 2004. – 265с.
2. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках. – М.: Изд-во «Московский лицей», 2001. – С.442.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. – С.41.

4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004. – С.36.
5. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. – М.: Языки русской культуры, 2001. – С.23.
6. Красавский Н.Д. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград: «Перемена», 2001. – С. 42.
7. Канапьянов Б. Кофе-брейк (Заметки, Эссе, Диалоги). – Алматы, 2004.
8. Земсков М. Противостояние //Октябрь. – 2008. – №5. – URL: <http://magazines.russ.ru/october/2008/5/ze25.html>.

Ибраева Д. С.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)

ХАРАКТЕР И ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В ПОВЕСТИ И.П. ШУХОВА «КОЛОКОЛ»

Человечество связано с окружающей средой нерасторжимыми связями со времени своего появления на земле, оно не мыслило себя вне природы, естественной частью которой себя и осознавало на протяжении тысячелетий. Одним из крупнейших исследователей мифологии А.Н. Афанасьев писал, что «сочувственное созерцание природы» сопровождало человека уже «в период создания языка», в эпоху архаических мифов [1, 8].

Прослеживает историю пейзажа, его функции и Б.Е. Галанов. По методу он определяет пейзаж классицизма, сентиментализма и реализма. Как бы подводя итоги размышлениям о многообразии функций пейзажа, Б.Е. Галанов отмечает: «В общем движении повествования пейзажу отводится разнообразная роль: обозначить время и место действия, создать определенное настроение, помочь проявиться каким-то существенным чертам в душевной жизни человека и в окружающей его действительности. Наконец в пейзаже и через пейзаж художник выражает свое чувство родины, свою к ней любовь» [2, 185].

Пейзаж – это изображение природы, выполняющее в произведении различные функции в зависимости от стиля и метода писателя. Чаще всего это – вид, описание видимого мира.

В трилогии И.П. Шухова мы находим все виды пейзажей – это характерные пространственно-временные картины жизни природы. Прежде всего, выделяются пейзажные картины годового и суточного природного цикла: пейзажи весенние, летние осенние, зимние; пейзажные картины утра, дня, вечера и ночи. Эти пейзажи даются в динамике.

Таблица 1. Пейзажные картины годового природного цикла

Вид	Пример
Осень	<i>Шелест кипящей под ветром древесной листвы в палисаднике. И тугие жгуты смерчей, бесновавшихся по</i>

	<i>пустынным улицам и переулкам точно вымершей в эту пору станицы. Август – разгар страды.</i>
Зима	<i>В клочья раздирая тугие, яростно трепетавшие паруса пурги, торжествующе разливался он (колол) перекатными волнами над открытым штормовым морем глубинной степи.</i>
Лето	<i>И приснилось мне жаркое лето. Степь с мерцаньем текучих марев над бегущими ковыльными волнами.</i>
Весна	<i>Острее запахло под вечер густым сладковатым ароматом цветущей акации, черёмухи и сирени.</i>

Таблица 2. Пейзажные картины суточного природного цикла

Вид	Пример
Полдень	<i>Вдосталь – надо думать – наигравшись за этот полдень в круглом одиночестве в тени крытого дерном сарая, разморенный жарой, убаюканный колыбельным ветром, я заснул.</i>
Вечер	<i>Отчетливо запомнился мне и венец этого страшного в истории нашей семьи и страницы дня – тихий, умиротворяюще-кроткий, пропитанный горькой гарью вечер.</i>
Ночь	<i>Помню, коротали мы с отцом и мамой первую – после пожара – ночь на нашей пашне. Столь отчетливо вижу я и поныне всё то самое, что окружало в ту августовскую ночь и меня, и отца, и маму под укромным нашим полевым кровом.</i>
Утро	<i>Озаренная резким светом раннего утра, она (березка) стояла, не шелохнувшись, и только в набрякших серебряных ветках её, щедро унизанных гранеными подвесками, дробились, переливались искрометные огни.</i>

В картине природы различаются спокойные пейзажи и бурные, для которых характерно состояние беспокойства основных и природных стихий.

Спокойный пейзаж декабрьского дня: «Я отлично – на всю жизнь – запомнил весь этот декабрьский день, начавшийся с тихого, безмятежного утра безвременной вялой оттепели, словно было это не перед рождеством, а в канун масленицы» [3, 27].

Примером бурного пейзажа являются описание бурана в станице: «А затем – вдруг как-то сразу – на улице потемнело, и густой поток навесного лавинного снегопада хлынул, как проливной летний ливень, из угрюмой небесной бездны» [3, 28].

Картина декабрьского дня показана глазами мальчика, что усиливает личностную окраску речи повествователя, передаёт восхищение красотой родной природы, ощущение тесной связи с ней.

Таблица 3. Изобразительно-выразительные средства языка, используемые в создании пейзажа

Декабрьский день	Березка
эпитеты: <i>-серебристый иней;</i> <i>-безмятежное утро;</i> <i>-вялая оттепель;</i> <i>-несмелый снежок.</i>	метафоры: <i>-чудо-березка;</i> <i>-красавица в зимнем</i> <i>нерукотворном уборе;</i> <i>-сказочная прелесть.</i>
метафорические эпитеты: <i>-березки, прикрытые</i> <i>кружевными накидками</i> <i>куржака.</i>	сравнение: <i>-как свеча.</i>
олицетворения: <i>-березки и клены дремали</i>	метафорическое сравнение: <i>-накидка, словно сотканная из</i> <i>лебяжьего пуха.</i>
сравнения: <i>-хлынул проливной летний</i> <i>ливень</i>	эпитеты: <i>-серебряные ветки;</i> <i>-озаренная резким светом,</i> <i>стройностволая красавица</i>
метафоры: <i>-угрюмая небесная бездна.</i>	метафорический эпитет: <i>-ветки, униженные гранеными</i> <i>подвесками</i>
метафорическое сравнение: <i>-вьюга, сорвавшаяся с цепи</i>	олицетворение: <i>- березка, прикрывшаяся</i> <i>кружевной накидкой</i>

Автор любит берёзкой, находит выразительные метафоры и необычные эпитеты для её описания. "*Стройностволая берёзка в зимнем уборе напоминает невесту в свадебном наряде, прикрывшуюся кружевной накидкой*" [3, 32].

Пейзаж создаётся автором с помощью эпитетов, сравнений и олицетворений. Эти тропы придают прозе И.П. Шухова поэтичность, лирическую окраску, музыкальность.

Особенности языка повести – неожиданные, фольклорные, напевные метафорические эпитеты и сравнения создают характерный образ пожара. Аллитерация (звуков р-п-ш) передает рев огня, его всепожирающую силу. Черный цвет – синоним несчастья, как цвет скорби он символизирует потерю и утрату.

Таблица 4. Художественные средства, создающие образ пожара в повести «Колокол»

Микротемы	Ключевые слова	Тропы
1. Колокол	<i>«непрочный скорбный миротворный звук; мятежно-напевный звук; грозные трубные звуки; утробный стон; насадные вопли; выл, как попавший в беду человек».</i>	Метафорические Эпитеты Эпитеты Метафорическое сравнение
2. Небо	<i>«грифельное; черное, как вороново крыло, черная клокоцущая бездна; будто залитая кипящей смолою черная накипь неба».</i>	Эпитет Сравнение Метафора Сравнение Метафора
3. Пожар 1910 г.	<i>«огненно-дымный занавес; стая огненных птиц; огненный ураган; огненные столбы; траурный дым; пылавшие стрелы и копья; пылавшая свеча; багряные брызги и струи; огненно-дымный занавес».</i>	Эпитеты Метафора Метафорическое сравнение Метафорические эпитеты
4. Венец дня	<i>«умиротворяющее-кроткий, пропитанный горькой гарью; порозовевшее озеро; позолотившиеся чайки; печальный крик (выти); неподвижные облака; крик, похожий на сдавленный полу стон».</i>	Эпитеты Сравнение

Происходя из семьи пресновского станичника-гуртоправа, И.П. Шухов, как и его отец, казахский язык знал в совершенстве, не чурался традиций и обычаев степняков. Он восхищался поэтичностью казахской речи, музыкальностью импровизации кюйши и акынов, особенностям степного уклада жизни. Все это ограничено вошло в его произведение.

Шухов был интернационалистом не просто по убеждениям, он вырос в микроклимате дружеских межнациональных русско-казахских связей. В повести много сцен не только станичной, но и аульной жизни, и автор, как и его герой, равно свободно чувствует себя в обеих национальных бытовых и психологических стихиях: *«Первую ночевку в этой дороге обрели мы вблизи казахского аула – полутора десятка разношерстных – то черных, словно обуглившись, то ослепительно белых, как лебединые крылья, колоколообразных войлочных юрт, в полукруг разместившихся на высоком крутом берегу невелико, густо заросшего кугой и чеканом озера. Я впервые увидел кочевнический аул, и мне пришлось по душе привольная летняя жизнь исконных наших станичных соседей – мирных степных кочевников. Все, решительно все было здесь внове для меня. Все неожиданно. Ярко. Броско, необыкновенно. Непривычно. Диковато. Полузагадочно. Пахло дымом кизячных костров. Кобыльим молоком. Овечьим пометом. Теплой дорожной пылью. Перьями дикой озерной птицы. Коровьей жвачкой. Собаками. Где-то совсем по соседству с аулом били отбой минувшему дню хоронившиеся в ковыльных дебрях перепела»* [3, 41].

В процессе осмысления роли пейзажных описаний в художественном мире выявляется многообразие смыслов и функции этих описаний. Среди них выделяются изобразительная функция, которая передает визуально-чувственные представления о пейзажной картине. *«И я, задетый за душу нерукотворный, сказочной прелестью этого чуда – стройностволой красавицы в зимнем уборе, позабыв про зажатый в руке вяземский пряник, не в силах был оторвать от нее своих жаром горевших глаз»* [3, 29].

Эмоционально-психологическая функция пейзажа раскрывает внутреннее состояние персонажа, передает определенное настроение, эмоции: *«И затяжной, напевный, медлительно замирающий где-то в глубинном степном просторе гул его (колокола) опять привел в трепет чуткую на побудку детскую мою душу. И снова гонимый безотчетным отчаянием, я было бросился – в поисках защиты – к неподвижно стоявшей в кругу нашей семьи, будто окаменевшей маме»* [3, 32].

Пейзажные описания, объединенные в воображении читателя в единую картину, позволяют представить, какую роль в художественном мире автор отводит Природе. Каждая пейзажная картина передает представление о пространстве и времени, то есть объединяет пространственно-временные образы.

Степной пейзаж – пространство горизонтальное, ровное, свободное, спокойное, статическое, передающее идею вечно покоящегося времени. Шухов воспеваает неброскую захватывающую сердце степную красоту, извечный трудовой уклад жизни под мирным, просторным небом. И.П. Шухов

остается «своим» и «общим» в поле взаимовлияния и взаимопроникновения русской и казахской культур.

Интересно и увлекательно нам в шуховской самобытной стране, в которой так и слышится перешепот ковылей, шум дальнего леса, легкое ржание коней у водополя, разливанное море шафранно-желтой пшеницы, голубых овсов и молочно-белесых ячменей окрест станицы Пресновской.

Звучит родниковое, прозрачное шуховское слово. Это оно, как благовест главного колокола станицы, тревожит наши души, напоминая о тех, кто жил на этой земле, славил ее. Мы наслаждаемся его словом, в нем дух времени, аромат степного разнотравья.

Перечитывая страницы его повести, мы познаем его самобытный художественный мир, открываем для себя новые грани его творчества.

Повесть И.П. Шухова «Колокол» близка классической новелле, интересна не только сюжетом, но и необычной лирической стихией, в которую погружены герои, наделенные индивидуальными характерами.

Читая повесть «Колокол» мы познакомились с жизнеподобным художественным миром, где по-разному соотношены реальность и вымысел, настоящее и прошлое. Основное место в художественном мире занимает Человек. Он предстает в повести в образах-персонажах, в которых воплощены авторские представления о своем народе, его традициях, истории, о внутреннем мире человека. Созданный И.П. Шуховым образный мир – многолюдный, динамичный и живописный. Создается иллюзия полной естественности его, совершенного единства с реальностью. Океан жизни, как бы выплеснув в момент могучего волнения этот образный мир, не остановил свой бесконечный бег. За ушедшими придут новые поколения. Жизнь нескончаема и беспредельна.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. В 3 т. Т. 1. – М., 1994.
2. Галанов Б. Живопись словом. Портрет. Пейзаж. Вещь. М., 1974. – 184 с.
3. Шухов Иван. Пресновские страницы. Повести. – Алма-ата: "Жазушы", 1980. – 120 с

Итжанова Н.Б.

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

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Необходимым звеном вузовской методики является система изучения обширного и своеобразного лексического пласта современного русского лексического литературного языка – собственных имен различных видов. Имена собственные являются важнейшим элементом языкового сознания любого народа, поэтому их исследование с древних времен вызывает огромный

научный интерес, тем более что они участвуют в формировании картины мира и их роль в жизнедеятельности современного человека немаловажна. Актуальность всестороннего, теоретически оснащенного, методически продуманного подхода к этому материалу совершенно очевидна на фоне развивающейся ономастической науки [1]. Ономастика (от др. -греч. ὀνομαστική – искусство давать имена) – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена [2], историю их возникновения и трансформации в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием из других языков. В более узком значении ономастика – это собственные имена различных типов, совокупность ономастических слов, – ономастическая (онимическая) лексика.

Таким образом, предметом изучения ономастики является оним (собственное имя), который служит для выделения именуемого им объекта среди других объектов. Омнимы (одинаковые имена), так называемая омнимия имён, в разных контекстах часто являются причиной неоднозначности или неопределённости термина [3].

Процессам присвоения имен и их использованию были посвящены работы многих лингвистов России (Н.Д. Арутюновой, Н.И. Березина, Р.Е. Березниковой, А.Л. Василевского, М.В. Голомидовой, М.В. Горбаневского, С.В. Земсковой, И.В. Ильиной, С.А. Копорского, З.П. Комоловой, И.В. Крюковой, Е. Куриловича, Э.А. Лазаревой, М.А. Леонидовой, Л.Н. Мурзина, Р.Ю. Намитоковой, М.Е. Новичихиной, Е.М. Поспелова А.А. Реформатского, А.В. Суперанской, В.И. Супруна и др.).

Семантико-стилистическая, а также грамматическая специфика собственных имен, их разнообразие и познавательная ценность, возрастающая роль в различных сферах общения, связанная с наименованием новых объектов, непрерывном потоком информации, обуславливают важность планомерной и систематизированной подготовки словесников в соответствующей специальности области языкознания.

Возникают вопросы: что и как из данной области должно и может быть изучено в комплексе взаимодействующих друг с другом вузовских филологических дисциплин? Как сделать, чтобы ономастическое образование филологов отвечало современному уровню знаний? В настоящей статье, не претендующей на исчерпывающее решение поставленных вопросов, преследуется цель привлечь к ним внимание, исходя из опыта работы над ономастической проблематикой. Руководствуясь учебным планом и вузовскими программами, охарактеризуем аспекты изучения собственных имен в рамках филологических дисциплин, сосредоточивая особое внимание на некоторых трудных, недостаточно освещенных случаях употребления ономастических фактов.

В работе по изучению ономастического материала важно рационально, соблюдая строгую группировку, использовать возможности прежде всего дисциплин, скоординировав характер и объем сообщаемой информации.

В курсе «Введение в языкознание», впервые знакомящем студентов с элементами ономастической теории, необходимо определить место ономастики, как особого сектора лексикологии, в кругу языковедческих дисциплин и их разделов. Изучение функций основных структурных элементов языка, природы лексического значения слова позволяет понять семантические особенности собственного имени как типичного, «гипертрофированно номинативного» (А.А. Реформатский) знака, имеющего «частную» предметную и «косвенную» понятийную отнесенность (Ю.С. Маслов). Познанию сущности собственного имени, принципиального различия между его семантикой и этимологией способствуют такие разделы, как «Этимология», «Внутренняя форма слова». Самостоятельному усвоению студентами доступного и увлекательного материала этого рода способствует четкая организация преподавателем практических занятий, коллоквиумов, консультаций.

С учетом ономастических сведений, излагаемых во «Введении в языкознание», в параллельном курсе «Современный русский язык» («Лексикология») обращается внимание на особенности собственных имен при изучении (в синхронном плане) многозначности, переносного употребления слов, а также (в диахроническом плане) полного перехода имен собственных в нарицательные и нарицательных в собственные.

На базе «Введения в языкознание» (характеристика специфических признаков ономастических единиц, общих принципов их правописания, транскрипции и транслитерации иноязычных имен) в курсе «Современный русский язык» преподаватель обосновывает и дает студентам возможность усвоить конкретные правила ономастической орфографии, а также определенные особенности орфоэпии собственных имен. Это весьма существенно в связи с происходящими в последние десятилетия изменениями правописания некоторых иноязычных имен типа Сырдария, Лос-Анджелес, Бодуэн де Куртенэ (согласно «Правилам русской орфографии пунктуации» 1956 г. следовало писать: Сыр-Дарья, Лос-Анжелос, Бодуэн де Куртене). Следует учитывать явления дезтимологизации и опрощения, «быстрее» всего осуществляющиеся именно в сфере собственных имен.

Полученные студентом элементарные сведения из области теоретической ономастики необходимы ему также при изучении морфологии современного русского языка, в частности таких вопросов, как имена существительные собственные и нарицательные (в том числе главнейшие разряды собственных имен), особенности форм их рода и числа, склонения, включая несклоняемые имена собственные, аббревиатуры.

Серьезную роль играет привлечение данных ономастики (топонимики, особенно гидронимики, а также антропонимики) в цикле историко-лингвистических дисциплин. Эти данные служат одним из источников при прослеживании процессов формирования русского языка.

При изучении истории русского литературного языка лингвостилистические наблюдения над собственными именами помогут уяснить особенности языка и стиля древнерусских памятников.

Вопросы ономастики невозможно обойти при изучении дисциплин литературоведческого цикла. Литературоведу приходится обращаться к ономастическим средствам главным образом в курсах «Русское устное народное творчество», «История русской литературы». Таковы, в частности, разделы учебной программы по фольклору: «Топонимические предания», «Историзм былин», хронологизация событий с помощью собственных имен и т.д. Неотъемлемой нередко важной деталью художественного мира оказываются как узуальные, так и вымышленные имена и в собственно литературных произведениях, что требует квалифицированных лингвостилистических комментариев.

Усвоению материала способствует и привлечение словарей личных имен, фамилий, географических, астрономических названий, мифонимов и т. д. и других справочных изданий.

Ономастическая проблематика заинтересовывает студентов, способствует вовлечению их в научную работу, может явиться (наряду с другими направлениями исследовательского поиска) базой для выполнения курсовых и дипломных работ. Ориентируя будущих учителей на школьную практику, важно выработать «общую стратегию» изучения лексики в школе и, в частности, более оптимального распределения ономастической лексики по различным предметам, формам изучения, а также определения объема ономастической теории, которую должен усваивать ученик [4].

Внимательное отношение к ономастическому материалу в вузовской практике, усвоение особенностей его семантики и стилистики, грамматики и правописания, экспрессивных возможностей и т. д., овладение приемами лингвистического анализа этого материала на базе координирующих ономастических специальных дисциплин будут способствовать росту «ономастической грамотности» в высшей и средней школе, улучшению филологической подготовки специалиста-словесника.

Литература

1. Ономастика. Проблемы и методы. (Материалы к XIII Международному ономастическому конгрессу) – М.: 1978.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А.В. Суперанская. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

3. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Электронный ресурс // <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

4. Бондалетов В.Д. Ономастическая лексика и изучение в школе. – В кн.: Лексика русского языка. Рязань, 1979. – С. 60-63.

Козай Э.Р.

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

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ МЕТАФОРЫ И СРАВНЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Многолетняя практика проведения лекционных и практических занятий, рубежного и итогового контроля по дисциплинам «Лексикология современного русского языка», «Практическая стилистика русского языка», «Культура речи» на филологическом факультете университета, а также работа в составе ГАК показали, что студенты бакалавриата испытывают затруднение при разграничении метафоры и сравнения, особенно сравнения, выраженного формой творительного падежа. Даже студенты, успешно выполнившие Рабочий учебный план и освоившие образовательные программы по специальностям «5В011800 Русский язык и литература», «5В020500 Филология: русская филология», при защите дипломных работ допускают ошибки в вопросе разграничения метафоры и сравнения.

Метафора и сравнение изучаются в лексикологии, стилистике, культуре речи. Описание метафоры как средства номинации и как изобразительно-выразительного средства фрагментарно изложено в вузовских учебниках Н.С. Валгиной [1], Н.И. Гайнуллиной [2], Д.Э. Розенталя [3, 4], И.Б. Голуб [5, 6] и др., однако в учебниках отсутствуют лингвистические критерии различения метафоры и сравнения, а также практические задания и упражнения, направленные на формирование практического навыка разграничения этих явлений в контексте. В связи с вышесказанным цель статьи заключается в более подробном, чем это делалось до сих пор в имеющихся учебниках, освещении трудного для осмысления вопроса – определения границ метафоры и сравнения, соотношения этих двух явлений.

Истоки проблемы смешивания метафоры и сравнения уходят в античность, когда метафору рассматривали как скрытое сравнение. Одно из первых определений метафоры было предложено Аристотелем (IV век до н.э.), которого, кстати, считают основоположником античной языковедческой традиции. Исследуя произведения греческой литературы, разъясняя живые нормы, которым они подчиняются, Аристотель подчеркивал: «Весьма важно

пользоваться кстати каждым из указанных (способов выражения), а всего важнее – быть искусным в метафорах. Только этого нельзя перенять у другого; это – признак таланта, потому что слагать хорошие метафоры, значит подмечать сходство...» [7, 117]. Ограничившись пониманием метафоры как неперемного компонента стиля, Аристотель в определении этого явления исходил из требования логической ясности. Он полагал, что «хорошие» метафоры – это метафоры, превращающиеся в понятные сравнения. По мнению Аристотеля, метафора – это замаскированное свернутое сравнение.

В дальнейшем изучение метафоры было продолжено в трудах по риторике Зенодота, Аристарха Самофракийского, Дионисия Фракийского, Марка Туллия Цицерона, Марка Фабия Квинтилиана, в работах средневековых схоластиков, в риториках Древней Руси, изысканиях М.В. Ломоносова, И.С. Рижского и др. Во всех этих сочинениях была унаследована аристотелевская традиция определения метафоры.

Наука XX века по-новому взглянула на феномен метафоры. Из риторики проблема метафоры перешла вначале в ведение семантики, а затем – в когнитивную лингвистику, лингвокультурологию. В 90-е годы XX века теория метафоры пережила настоящий бум, пожалуй, только ленивый, не обращался к вопросу объяснения феномена метафоры, механизма ее порождения. Были предложены разные определения метафоры и описаны механизмы метафоризации.

Все существующие на данный момент многочисленные теории метафоры можно в самом общем виде свести к следующим:

Во-первых, традиционное аристотелевское понимание метафоры как скрытого сравнения, когда в основе концепции метафоры лежит постулат о сходстве двух значений. Такое понимание в научной литературе получило название сравнительно-сопоставительного определения метафоры.

Во-вторых, сформировавшийся в советской лингвистике XX века историко-семасиологический подход к метафоре как способу вторичной номинации (см. труды академика В.В. Виноградова, М.М. Покровского, А.А. Потебни). Исследователей интересовали не изобразительно-выразительные возможности метафоры, а ее способность участвовать в процессе номинации, ее свойство порождать переносные значения (см. материалы коллективных монографий «Языковая номинация: Виды наименований», «Языковая номинация: Общие вопросы»).

В-третьих, возрастающая актуальность проблемы понимания привлекла внимание к метафоре не только со стороны языкознания, но и теории познания, логики, когнитивной психологии. Книга «Метафоры, которыми мы живем», написанная лингвистом профессором Калифорнийского университета Джорджем Лакоффом (Беркли) и философом Марком Джонсоном (Стэнфордский университет), сразу же стала научным бестселлером. Авторы

полагали, что метафорично само мышление человека, а языковые метафоры являются внешней репрезентацией этого феномена. Было предложено рассматривать метафору как феномен мышления и культуры.

Если природа метафоры достаточно хорошо изучена в науке, то, по верному замечанию А.Е. Камышовой, «...сравнение очень редко становится предметом теоретического исследования. Дело в том, что в сегодняшнем филологическом дискурсе, ориентированном преимущественно на исследование метафоры и метонимии, которые трактуются как основы тропической системы, сравнению, как и многим другим средствам изобразительности, практически не уделяется внимания. Увлечение неограниченными семантическими эффектами метафоры отодвигает родственное ей сравнение на задний план, что негативно отражается на изучении всей общности аналогичных фигур. Несмотря на широкие и гибкие выразительные возможности метафоры, она никогда не выйдет за свои пределы и не станет универсальной, поэтому сравнение по-прежнему востребовано как узусом, так и литературой. Кроме того, если теория метафоры уже достаточно полно разработана, то о теории сравнения пока говорить рано» [8, 2].

Таким образом, недостаточная разработанность теории сравнения не только отодвинула изучение компаративных тропов на второй план, но и привела на практике к неразличению (в некоторых случаях) метафоры и сравнения.

В учебной и научной литературе под метафорой (от греч. *metaphora* – «перенос») понимается перенос названия с одного предмета на другой по сходству, а также само переносное значение, в основе которого лежит сходство.

Сходство между предметами, на основании которого становится возможным «именем» одного предмета называть другой, бывает, как известно, самым разнообразным. Предметы могут быть похожи: формой (*дуги бровей, головка сыра*); расположением (*крыло здание, подошва горы*); цветом (*шоколадный загар, золотая листва*); размером (*океан слез, гора вещей*); характером звучания (*шёпот листвы, дождь барабанит*) и т.д.

Возможность называть одним и тем же словом, например, «подошва» и «нижнюю наружную часть обуви под ступней. *Кожаные, резиновые, каучуковые, синтетические подошвы. Гладкая, ребристая подошва*» [9] и «нижнюю часть, основание чего-нибудь. *Подошва горы. Подошва оползня*» [9] основывается на способности человеческого мышления устанавливать ассоциативную связь между разнородными, не связанными в реальной действительности предметами, явлениями, в нашем примере между нижней частью обуви и нижней частью горы. Общий компонент смысла «расположение внизу» и дал толчок для развития вторичного метафорического значения у слова «подошва».

Таким образом, подмеченные человеком сходные признаки предметов, явлений действительности позволяют связывать между собой непохожие в реальной действительности предметы и явления и порождают переносное метафорическое значение.

От метафоры, возникшей на основе сходства признаков предметов, явлений, следует отличать сравнение, в котором также устанавливается сходство. По определению В.В. Одинцова «сравнение – это стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления» [10, 327]. Из этого определения следует, что сравнение – это грамматическое явление, а метафора – семантический феномен.

При сравнении называются два предмета, явления, признака: тот, который сравнивают, и тот, с которым сравнивают, а нередко указан и признак, которым обладают оба предмета. Например: «Я сюда приехал не от скуки – Ты меня, незримая, звала. И меня твои лебяжьи *руки* Обвивали *словно два крыла*» (Есенин).

В процессе дифференцирования метафоры и сравнения необходимо обратить внимание студентов на тот факт, что существует целый арсенал средств грамматического оформления сравнения, они делятся на морфологические способы выражения сравнения и синтаксические. Рассмотрим эти средства подробнее.

Одним из наиболее часто используемых средств в русском языке является сравнительный оборот, вводимый союзами «как», «точно», «словно», «будто», «как будто», «ровно», «как бы», «что» (устар. в значении «как») и др., например: «Звонкий мрамор белых лестниц Протянулся в райский сад; *Словно* космища кудесниц, Звезды в яблонях висят» (Есенин); «Долгие дни короткие, ветви в небе скрещены, черные и четкие, *словно* в небе трещины» (Матвеева); «Стихи Растут, *как* звезды и *как* розы, *Как* красота – ненужная в семье» (Цветаева); «Мои глаза бредут, *как* осень, По лиц чужим полям» (Хлебников); «*Точно* спичка о коробку, Не зажжешься о меня» (Хлебников); «Брызжет дождик через сито. Крепнет холода напор. *Точно* все стыдом покрыто, *Точно* в осени – позор» (Пастернак); «Плясали черти очарованно, *Как* призрак с призраком прикованные, *Как будто* кто-то ими грезит, *Как будто* видит их во сне, *Как будто* гость замирный лезет В окно красавице весне» (Хлебников); «Был у нее холод на сердце, *будто* она шла на смерть» (Паустовский); «Огненные пятна, *что* молнии, мерещились в его глазах» (Гоголь); «В полдень дождь перестал, И, *что* белый пушок, На осеннюю грязь Начал падать снежок» (Никитин); «Не так ли и ты, Русь, *что* бойкая, необгонимая тройка, несешься?» (Гоголь).

Достаточно часто сравнение образуется с помощью форм сравнительной степени прилагательного или наречия, например: «Несется

конь *быстрее* лани, Храпит и рвется ...» (Лермонтов); «Как пери спящая мила, Она в гробу своем лежала, *Белей и чище* покрывала Был томный цвет ее чела» (Лермонтов); «В когтях летучих плоскостей, *Смирней*, чем мышь в когтях совы, Летали горницы» (Хлебников); «Облака *нежней*, чем мысли молодые» (Бальмонт); «В детстве *горячее* солнце, *гуще* трава, *обильнее* дожди, *темнее* небо и смертельно интересен каждый человек» (Паустовский).

Сравнение может выражаться формой творительного падежа существительного, например: «О, край дождей и непогоды, Кочующая тишина, *Ковригой* хлебную под сводом Надломлена твоя луна» (Есенин); «Грязь блестя *глазами* цыганок» (Хлебников); «*Ножками* золотыми стояли тополя» (Хлебников); «То смерть *кукушкою* кукукала» (Хлебников); Желтыми мохнатыми *шмелями* вылупились вербные цветы (Федоров); *Самоубийцею* в ущелье с горы кидается поток (Эренбург).

Наречие, образованное по моделям «по- ...ому», «по- ..ему», «по- ...и», также представляет сравнение. Например: ходить *по-утиному*, сидеть *по-турецки*; «Он вышел в зеленый сад, крикнул *по-молодецки*, свистнул *по-богатырски*, конь услышал его голос и подал свой» (Иван-царевич и Бурзачило поганое. Русская сказка); «Прикажи-тко засвистать ты Соловью да *по-соловьему*, Прикажи-тко закричать да *по-звериному*» (Илья Муромец и Соловей разбойник. Былина); «Карп первым подоспел на выручку и взревел *по-медвежьи*, налегая на шест» (Семенова).

Сравнение может выражаться конструкциями со словами «похожа», «казалось», «подобный», «напоминает», «подобен» и т.д. Например: «Я думал о России, которая сменой тундр, тайги, степей, *Похожа* на один божественно звучащий стих» (Хлебников); «На глаза осторожной кошки *похожи* твои глаза» (Ахматова); «Он был *похож* на вечер ясный: ни день, ни ночь, ни мрак, ни свет» (Лермонтов); «Мой род *подобен* высокому, раскидистому древу» (Семенова).

Существительное в дательном падеже с предлогом «подобно» также рассматривается как сравнение, например: жужжала *подобно* пчеле; петь *подобно* соловью; свободен *подобно* ветру; «нижутся слова *подобно* жемчугу» (Лермонтов).

Присоединительная конструкция, вводимая союзами «так» и «как...так» обычно содержит развернутое сравнение. На использовании этого приема построено, например, стихотворение М.Ю. Лермонтова «Нищий». Стихотворение состоит из трех строф. Композиционно оно делится на две части. В первой части описывается случай, произошедший с нищим, который просил подаяния, а получил от бессердечного насмешника камень. Во второй части стихотворения рассказывается о чувствах лирического героя, об обманутой любви. Параллель между нищим и

безответно влюбленным молодым человеком, проведенная поэтом в третьей строфе, усиливает трагическое звучание этого произведения. И нищий, и лирический герой получают от людей только презрение и насмешку: «Куска лишь хлеба он просил, И взор являл живую муку, И кто-то камень положил В его протянутую руку. *Так* я молил твоей любви С слезами горькими, с тоскою; *Так* чувства лучшие мои Обмануты навек тобою!» (Лермонтов).

Наконец, фразеологические обороты, пословицы, например: бежать как на пожар; утро вечера мудренее; трава соломы зеленее; правда светлее солнца; правда чище ясного солнца, рассматриваются в научной литературе как сравнительные обороты.

В особую группу следует выделить отрицательное сравнение – это такая разновидность сравнения, в котором явления не сопоставляются, а противопоставляются. Например:

*«Не ветер, вея с высоты,
Листов коснулся ночью лунной;
Моей души коснулась ты –
Она тревожна, как листы,
Она, как гусли, многострунна»
(А. Толстой)*

Отрицательное сравнение является излюбленным приёмом произведений народного творчества. Это объясняется тем фактом, что в древнем народном сознании одно событие оценивалось прежде всего с точки зрения другого или по отношению к другому событию.

*Не ветра шумят холодные,
Не песьки бегут зыбучие,-
Снова горе подымается,
Словно злая туча черная.*

В отрицательном сравнении значение отрицания у частицы «не» как бы остается на заднем плане, а на первый план выступают другие функции: во-первых, частица «не» придает эффект моментального включения слушателя в повествование, во-вторых, служит средством текстовой связи.

Подведем итоги. Вопрос о разграничении метафоры и сравнения лежит в плоскости четкого разграничения метафоры как семантического явления и сравнения как грамматического явления. Сравнение не является семантическим феноменом. При образовании сравнения не наблюдается преобразование семантики слова. Сравнение может выражаться синтаксически и морфологически. Сравнительная конструкция включает то, что сравнивается и то, с чем сравнивается. Метафора, будучи семантическим явлением, является результатом преобразования лексического значения слова.

Успешное усвоение теоретического материала, связанного с пониманием метафоры как семантического явления, а сравнения – как грамматического, знание способов выражения сравнения в русском языке, применение полученных знаний на практике в процессе семасиологического анализа текста, при выполнении заданий, связанных с поисково-экспериментальной фазой деятельности обучающихся (квалификационные и классификационные задания), сократит количество ошибок при разграничении метафоры и сравнения, что в свою очередь будет способствовать решению задачи повышения качества подготовки филологов, преподавателей-словесников.

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. Гайнуллина Н.И. Лексикология русского языка. Учебное пособие. – Алматы: Казак университеті, 2003. – 224 с.
3. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.: Айрис-Пресс, 2010. – 446 с.
4. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика. Учебное пособие. – М.: ОНИКС 21 век, 2001. – 372 с.
5. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. Учебное пособие. – М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. – 448 с.
6. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. – М.: Культура и спорт, 1997. – 268. с.
7. Аристотель Поэтика. Об искусстве поэзии. / Пер. с древнегреч. В.Г. Апеллерота. Ред. пер и коммент. Ф.А. Петровского. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 184 с.
8. Камышова А.Е. Сравнение и его функции в структуре прозаического текста (на материале прозы В. Брюсова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2006. – 24 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // Электронный ресурс. Код доступа: <http://ozhegov.slovaronline.com/%D0%9F/%D0%9F%D0%9E/23968-PODOSHYA>
10. Одинцов В.В. Сравнение // Русский язык: энциклопедия. Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – С. 327.

Казыбек А.К.

*Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы)*

ПОВЕСТЬ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА "РАННИЕ ЖУРАВЛИ" НА КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Великий писатель, дипломат, народный писатель Кыргызстана, академик НАН Кыргызстана, Лауреат Государственных премий Чингиз Айтматов родился 12 декабря 1928 года в селе Шекер, ныне Таласской области Киргизии. Он писал на киргизском и русском языках. Мастер киргизской литературы, Ч. Айтматов является автором художественных произведений «Джамия»,

«Первый учитель», «Красное яблоко», «Прощай, Гульсары!», «Белый пароход», «Буранный полустанок», «Плаха», «Тавро Кассандры», «Белое облако Чингисхана» и т.д. Он один из самых читаемых авторов современности.

Чингиз Айтматов очень рано стал популярным. Его называли классиком литературы ещё при жизни, его произведения, переведённые на 170 языков мира, издавались более 650 раз и заняли особое место в мировой культуре. Глубоко одарённый, он обладал планетарным мышлением, за что его называли «Айтматовым человечества» [1].

Журналист Елена Пензина писала: "Для меня Чингиз Айтматов – один из немногих писателей, которых читать и перечитывать можно в любое время и с любым настроением. И это всегда открытие и откровение, очень пронзительно и просто – о жизни, судьбах и людях. А названия его произведений – как строки из таких родных и нежных песен. И всегда думалось, как можно так просто и с такой точностью дать не только название написанному, но и описать историю, читая которую ясно представишь картину или, как принято сейчас говорить, «картинку», характеры героев и антураж, их окружающий. И вряд ли представишь иначе, написано слишком точно и наверняка, он думал о том же и так же, как начинает переживать читатель"[1].

Произведения Чингиза Айтматова издавались на немецком языке в швейцарском издательстве Unionsverlag в переводе Фридриха Хитцера, повесть «Джамиля» была широко популяризирована переводами произведений Чингиза Айтматова за рубежом на немецком и английском языках.

Произведения Ч.Айтматова на казахский язык переводили К.Нурмаханов, К.Мухамеджанов, А.Нурқатов, З.Кабдолов, Ш.Муртаза, Б.Сахариев.

Повесть Чингиза Айтматова «Ранние журавли» была издана в 1975 году. За повесть «Ранние журавли» (1975) писатель получил кыргызскую Премию имени Токтогула.

Действие, описываемое в повести, происходит во время войны в маленьком киргизском айыле. Главным героем является четырнадцатилетний Султанмурат, чей отец на фронте. Его друзьями являются Анатай и Эркинбек, они же, после того как с соответствующей просьбой к школьникам обращается председатель колхоза, помогают ему посеять пшеницу. Однажды ночью конокрады связывают подростков и уводят четырёх лошадей. Детям удаётся высвободиться: Султанмурат на лошади бросается за преступниками, а Анатай и Эркинбек бегут за помощью. Султанмурат догоняет конокрадов, и один из них убивает из ружья лошадь мальчика. На запах крови прибегает голодный волк. Повесть заканчивается тем, что Султанмурат, намотав удила на свою руку, готовится к схватке с волком.

Общественный и политический деятель, Герой Труда Казахстана, писатель, филолог, переводчик Абиш Кекильбаев перевел повесть «Ранние журавли» на казахский язык под названием "Ерте келген тырналар".

Кроме этого, Абишем Кекильбаевым переведены на казахский язык романы Мопассана «Пьер и Жан», «Жизнь». Он принимал участие в переводе романа-эпопеи «Война и мир» Л. Толстого, ряда произведений И. Бунина. В переводе Абиша Кекильбаева в репертуар театров республики включены пьесы «Король Лир», «Ромео и Джульетта» В. Шекспира, «Принцесса Турандот» К. Гоцци, «В ночь лунного затмения» М. Карима, «Дон Жуан или любовь к геометрии» М. Фриша, «Привидение» Г. Ибсена, «Сегодня праздник» А. Вальехо. [1]

"Перевод – это очень древний вид человеческой деятельности. Перевод является одним из древнейших видов человеческой деятельности, это сложный и многогранный процесс. Обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры и традиции, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи и разные уровни развития. Задача любого перевода это – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и то, как это выражено в нем". [2]

Оригинал:

Они бежали, а немигающий жестокий зрачок следил за ними в прорезь прицела, плавно переводя кончик мушки с одного на второго, на третьего.[3, 7]

Перевод:

Олар жүгіріп барады. Ал, мылтықтың қарауылына қадалып алған қатыгез жанар алыстан оларды бірінен соң бірін тінте қарап тесіліп отыр.[4, 8]

Переводчик разделил одно сложносочиненное предложение на два простых предложения. Словосочетание «Немигающий жестокий зрачок» был переведен "қатыгез жанар тінте қарап тесіліп отыр", слово «немигающий» на казахский язык переведено: "кірпік қақпай қадалу». Возможен и такой вариант: "мылтықтың тұмсығын балалардың әрқайсысына кезек – кезек ауыстырып, көздей қарау". Переводчик использовал переводческие трансформации, а именно членение предложения. Это способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале преобразуется в два или более предикативные структуры. Трансформация путем членения приводит либо к преобразованию простого предложения в сложное предложение, либо к преобразованию простого или сложного предложения в два или более самостоятельных предложения.

Кроме этого, переводчик воспользовался способом компенсации. Это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале. Таким образом, восполняется ("компенсируется") утраченный

смысл, и, в целом, содержание оригинала воспроизводится с большей полнотой. При этом нередко грамматические средства оригинала заменяются лексическими и наоборот.

Оригинал:

«Ненавистно смотрел этот зрачок, как бежали мальчишки в прорези прицела к журавлям». (5, 75).

Перевод:

«Тырнарларға қарай тырағайлап шапқылап бара жатқан үш балаға қаны қатып – ақ қапты».[4, 70]

Буквальный перевод предложения будет таким «тырнарларға қарай тырағайлап шапқылап бара жатқан балаларға осы жанар асқан жек көрінішпен қарады». Но переводчик использовал фразеологизм «қаны қатып қапты».

Оригинал:

«Эх, здорово я их усек, сейчас бы сшиб подряд, не успели бы пикнуть, – сдерживая дыхание, проговорил тот, что целится...».[3, 76]

Перевод:

«Шүріппені бір – ақ басып, қатыра салмағасын, әттең! – дейді мылтық көздеп отырған адам тісін шықырлатып».[4, 71]

Если перевести это предложения дословно, текст будет звучать так: «Мен оларды тамаша байқадым, қазір – ақ бәрін топырлатып атып тастар едім, ә деп үлгермес еді», – деді мылтық көздеп отырған тұншыға дем алып». Но переводчик сделал литературный перевод предложения. Например, словосочетание «Демін тұншыға алу, әзер дем алу» он перевел как «тісін шықырлатты».

Главная цель перевода – достижение адекватности. Именно А.Кекильбаев сделал адекватные переводы. Адекватный перевод – перевод, соответствующий оригиналу и выражающий те же коммуникативные установки, что и оригинал. Адекватный перевод обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности.

Оригинал:

«Не подчинился. Лежал, привалившись щетинистой щекой к прикладу, сладостно было ему следить в прорезь прицела за бегущими недоумками, ошалевшими от криков журавлей».[3, 78]

Перевод:

«Анау құлағына да ілген жоқ. Тікендей тікірейген иегін мылтықтың дүміне тіреп қойып, тырнаның қиқуына мәре – сәре боп жүрген балаларды аңдып, зығырданы қайнап жатыр».[4, 72]

Перевод качественный. Словосочетание «Сладостно было ему следить» переводчик изменил на «зығырланы қайнап жатыр».

Оригинал:

«Зло брало. Бегут и смеются! Бегут и смеются! Вот радость – то!

Перещелкал бы тремя выстрелами, даже не трепыхнулись бы. Бегут и смеются! И чего, спрашивается? Бегут и смеются...» [3, 78]

Перевод:

«Тарп – тарп жүгіреді де, қарқ – қарқ күледі өздері. Неге жетіседі екен! Үш оқ шығындаса, үшеуі де тыраң асар еді. Ішек – сілелерінің қатуын! Күміра болғырлардың күлкісін көмір қылар ма еді...» [4, 72]

В оригинале «бегут и смеются» повторяется три раза, а на казахском языке только один раз. Тем не менее перевод адекватный. Адекватный перевод – это качественный перевод, так как он в полной мере обеспечивает процесс коммуникации. Эквивалентный перевод заключается в сохранении семантики текстов исходного языка и языка перевода, то есть тексты могут быть эквивалентны, но неадекватны, или наоборот.

Оригинал:

«Ребята остановились, переводя дыхание. Запалились. А Султанмурат пробежал еще дальше и остановился, провожая журавлиную стаю со слезами на глазах...» [3, 79]

Перевод:

«Балалар ырс – ырс етіп тоқтай қалды. Ендіктерін баса алмай тұр. Ал Сұлтанмұрат тағы да біраз ілгері жүгіріп барды, көкке қайта көтерілген тырналардың соңынан көзіне жас алып қарап қалды». [4, 73]

Последнее предложения можно было перевести так: «Сұлтанмұрат тырналар тобын көзіне мөлдіреп тұнған жаспен шығарып салды».

На страницах оригинала 74-75 есть предложения: «В обязательном порядке», «Вот такие вести привез возчик мажары». Но в переводе они не воспроизведены.

Анализируя оригинал и перевод, можно отнести перевод А.Кекильбаева к эквивалентному переводу. В процессе перевода переводчик решает сложную задачу нахождения и правильного использования необходимых элементов системы эквивалентных единиц, на основе которой создаются коммуникативно равноценные высказывания в двух языках.

Литература:

1. Чингиз Айтматов: он не умел водить машину и говорить по-английски //www.konkurent-krsk.ru/index.
2. «Переводческая эквивалентность» //www.bankreferatov.ru
3. Айтматов Чингиз. Ранние журавли. Повести и рассказ. Фрунзе: Мектеп, - 1984г. 496 с.
4. Ерте келген тырналар [текст] : повесть / Ш. Айтматов ; ауд. Ә. Кекілбаев. - Алматы : Жалын, 1977. - 127 с.

Қазыбек Г.Қ.

Казахский национальный университет

им. аль-Фараби (Алматы)

ҚАЗАҚ ПОЭЗИЯСЫН ОРЫС ТІЛІНЕ АУДАРАТЫН АУДАРМАШЫЛАР ЕҢБЕГІН ОҚЫТУ ЖОЛДАРЫ

Аударма халық пен халықты жақындастыратын дәнекер болса, аудармашылар сол достықты нығайтатын жандар. Қазіргі кезде қазақ поэзиясының орыс тіліне аударылуына үлес қосып жүрген аудармашылар да баршылық. Олар туралы арнайы жазылған ғылыми зерттеулер жоқтың қасы деуімізге болады. Біз осы мақаламызда қазақ ақындарының шығармаларымен орыс оқырмандарының танысуына себепкер болған аудармашылар туралы сөз қозғамақпыз. Аудармашылар еңбектерімен оқушыларды, студенттерді таныстыру қазіргі кездегі өзекті мәселелердің бірі. Себебі, халық пен халықты жалғастыратын аудармашыларды білуіміз қажет. Көбінесе аударылған туындыны біліп жатамыз, ал аудармашылар туралы мүлде айтылмайды.

Қазақ поэзиясын орыс тіліне аударатын аудармашылар еңбегін оқыту арқылы біз қиын да жауапкершілігі зор қызметпен айналысып, көлеңкеде жүрген абзал азаматтармен таныстырып, олардың еңбектерін оқытуымыз керек.

"Евгений Онегиннің" қазақшасы туралы деген мақаласында академик М.Әуезов: "Поэзияның ірі шығармаларын бір тілден екінші тілге аудару өте қиын екені мәлім. Ал біздің бүгінгі тәжірибені алсақ, ұлт әдебиет үлгілерін орыс тіліне аудару жөнінде көп ақындардың сол аударып отырған шығармасының тілін білмейтіндігі тағы бар. Бұларға жәрдем етеді дерлік подстрочник атаулыны алсақ, оның өзі асыл нұсқаның нағыз соры. Подстрочниктің (сөзбе сөз аударманың) көбі сөз емес, құр көбік, немесе әлдеқандай өзіне біткен нәзік ырғағы, өзгеде жоқ жаңалық ерекшелігі дәл түсуі былай тұрсын, тіпті ақынның қысып, қамти айтқан ой-сезімінің системасы да және көрік-стиль құрылысының ішкі логикасы да дұрыс берілмейді. Тап басып, дөп тиген кезінде өлең жолы қыл өтпестей боп, өте бір жымдасып құрылған жол емес пе? Мұндай жолдың ішіндегі жеке сөз — ән нотасының құр созылып айтылғаны сияқты емес, өзінше бір қалқыған дірілмен айтылған нотасы сияқты болады. Ол сөз бір мағына, бір-ақ ұғымды білдіріп, сонысымен қатып, сілейіп тұрып қалмайды. Түп мағынасынан басқа тағы қосымша ымы, сазы бар сөз болады. Оқушыға түп мағынасынан басқа да елес, әсер беретін сөз болады. Асыл нұсқаның тілін білмейтін аударушы ақынға, оның сезгіштік, қажымастық ынталылығы ғана жәрдем етеді. Жалпы подстрочниктің ішінен Маяковский айтқан бейнетпен: "тонналаған сөз рудасының ішінен радийдің жалғыз грамын" тауып аламын деп іздеу керек.",-деген болатын. [1] Қазіргі аудармашылар аударылатын тілді білмесе де сөздіктерді пайдалана отырып, жолма-жол

аударма жасайды, одан кейін оныі әдеби нұсқасынбереді. Бұл дұрыс па бұрыс па деген мәселе арнайы қарастыруды қажет етеді. Сондықтан да біз аудармашылар кімді аударды, олардың қандай шығармаларын аударды деген мәселеге ғана тоқталамыз.

Ақын, аудармашы, жазушы, журналист Юрий Васильевич Кунгурцев 1936 жылы дүниеге келген. 1962 жылдан бастап Шымкентте тұрған. Ол "Оңтүстік Қазақстан" газетінде ұзақ жылдар бойы жұмыс істеген. Оның «Колодец Жексена», «Оставайся слушать журавлей», «В четверг, дождливый день», «По высокой траве - берега» атты жыр жинақтары жарық көрген. Ю.Кунгурцев тарихшы, жазушы-драматург, Халықаралық «Алаш» сыйлығының иегері Еркінбек Тұрысовтың «Темірлан», Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығының және М.Әуезов атындағы Ұлттық сыйлықтың лауреаты, Парасат ордендерінің иегері Дүкенбай Досжанның «Опасная тень», «Құм адамы – Абылүйген» атты повестері мен әңгімелері, Хамзы Калмурзаевтың «Мир зримый» и «Тайна Чокнутого» атты әңгімелерін аударған.

Сергей Мигранович Мнацакян 1944 жылы Мәскеу қаласында туған. Ол М.Жұмабайұлы, І.Жансүгәров, Н.Оразалин, Ғ.Жайлыбай т.б. шығармаларын аударған. Аудармалары әр кезеңдерде «Литературная газета», «Простор», «Нива», «Литературная Алма-Ата» т.б. мерзімді баспасөз беттерінде жарияланып отырды. Ғ.Жайлыбайдың "Ақ сиса" поэмасын "Белый ситец" деп аударған. Осы аудармасы үшін Башқұрстан астанасы Уфада өткен түркі тіліне аудармалар халықаралық фестивалінде Бас жүлдеге ие болған. С. Мнацакяның досы, талантты аудармашы Б.Қанапьянов : "Он и сейчас работает над переводами стихов поэта и актера Шахана Мусина, человека великой трагедийной судьбы, познавшего на себе тяготы и лишения сталинского режима, а также готовит книгу избранных переводов, куда войдут и стихи казахских поэтов", - деп аудармашы туралы арнайы мақала жазған. [2]

Жоғарыда айтқанымыздай Қазақстан Жазушылар одағы басқармасы төрағасының бірінші орынбасары, Халықаралық «Алаш» әдеби сыйлығының лауреаты, Құрмет орденнің иегері Ғалым Жайлыбайдың "Ақ сиса" поэмасы оқырмандардан жоғары бағаға ие болған шығармасы. Осы поэманың орыс тіліндегі аудармасы жайлы Б. Қанапьянов былай деген болатын : " Поэту и переводчику Сергею Мнацакяну удалось найти свой интонационный ключ в передаче на язык русской поэзии достоинства казахского оригинала, при этом сохраняя ритм звучания и строфику самой поэмы". [3] Поэма өте жақсы аударылған. Яғни, аудармашы аударылатын поэманың көркемдігін жоғалтпай, орыс оқырмандарына жеткізе белген.

Ақын, журналист, аудармашы Владимир Романович Гундарев 1944 жылы Ресейде дүниеге келген. 1961 жылдан бастап Қазақстанда тұрып, 2012 жылдың тамызында қайтыс болған. Өмірінің соңына дейін республикалық әдеби-көркем және қоғамдық-саяси «Нива» журналының бас редакторы қызметін атқарған.

Оның «Деревня моя деревянная», «Зимопись» , «Светлынь-река» , «Капля в море», «Продолжение жизни», «Ветка молнии», «Медовый месяц при полной луне», «Я живу на планете Любви», «Свет родины, свет любви», «Душа стремится к небесам», «Без пяти двенадцать» атты кітаптары жарияланған. Қазақ тілін білесіз бе және қазақ әдебиетінен кімнің шығармаларын аудардыңыз деген сұраққа былай жауап берген: "Я сожалею, что не знаю казахскую литературу в оригинале, а только в переводе на русский язык. Хотя я знаком со многими корифеями казахской литературы. Мне довелось видеть Габита Мусрепова, Сабита Муканова, Габидена Мустафина, более 20 лет знаком с Олжасом Сулейменовым, Жубаном Модагалиевым, Какимбеком Салыковым.

Я переводил прозаические произведения Мади Хасенова, Дукенбая Досжана, поэзии Акылбека Шаяхметова, Тулегена Кажыбаева, Нуркенже Хасенова, Аргынбая Бекбосынова, Ербола Шаймерденова.". Бұдан аудармашының жолма-жол аударма жасап алып, кейіннен оны өңдеп, әдеби аудармаға айналдырғанын байқаймыз. [4]

Ақын, әдебиет сыншысы, аудармашы Владимир Туркин К.Салықовтың өлеңдерін аударған.

Оның "Секунды века", "Полукруг", "Я тебя люблю", "Ленинградский венок", "Ишимский монолог", "Диалог" т.б кітаптары жарыққа шыққан.

Жазушы, аудармашы, әдебиеттанушы, филология ғылымдарының докторы, профессор Александр Лазаревич Жовтис аударматануға көп үлес қосты. Ол Абай Құнанбайұлы, С.Торайғыров, К.Салықов, И.Иса, Ж.Сыздықов, Ж.Молдағалиев, т.б. аударған. 1977 жылы Мәскеу қаласындағы «Художественная литература» баспасынан «Огонек степи» деген атпен С.Торайғыров өлеңдерінің таңдамалы жинағын бастырып шығарды. А.Жовтис қазақ халық әндерін тәржімалаған. Аудармашының аудармалары көркем шыққан. Қазақ елінің тарихын, өлең құрылысының ерекшелігін жақсы білетін аудармашы соған сай аудармалар жасай білген. А.Жовтистің аудармалары туралы біраз ғылыми зерттеулер жазылды, оның кемшіліктері мен артықшылықтары анықталды. 1980 жылы "На свете красивых нет" деген атпен халық өлеңдерінің аудармалары шықса, 1984 жылы «Жазушы» баспасынан "Эхо" деген атпен таңдамалы аудармалары жарияланған.

Ақын, жазушы, аудармашы Николай Владимирович Переяслов 1954 жылы туған. Оның «Цепная реакция», «Ночь на Селигере», «Моление о миллениуме», «Коробушка», «Ветер с востока» т.б. ондаған кітаптары жарық көрген. 2008 жылы шыққан "Содружество дебютов" деген жинақта жас қазақ ақындарының өлеңдерін ұсынған. Ол Мұхтар Шахановтың, Танакөз Толқынқызы, Дәурен Берікжанұлы т.б. өлеңдерін аударған.

Ақын, аудармашы Олег Петрович Постников Ресейдің Тула облысында туған. 1958 жылы Минеральные воды қаласында техникалық училищені

бітіргеннен кейін, Қазақстанға келген. М.Горький атындағы Әдебиет институтының поэзия бөлімін бітірген. Он жылдан астам уақыт қалалық, аудандық және облыстық газеттерде еңбек етіп, Қазақстан Жазушылар одағы Шымкент облысаралық бөлімшесінің әдеби кеңесшісі болған. Оның «Крутая излучина», «Берега памяти», «Возвращение», «Соленая роса» деген жинақтары жарық көрген. Ол орыс тіліне Т.Айбергенов, С.Сейітов, Т.Молдағалиев сынды қазақ классиктерінің өлеңдерін аударған.

Татьяна Васильченко 1947 жылы 20 маусымда Алматы қаласында туған. 1970 жылы Абай атындағы Қазақ мемлекеттік педагогикалық институтының физика факультетін тәмамдамаған. Әр кезеңдерде «Жазушы» баспасында корректор, «Арай-Заря» журналында бөлім меңгерушісі, «Доживем до понедельника» газетінде журналист, «Простор» журналында корректор кейіннен бөлім меңгерушісі қызметтерін атқарған. Оның «Солнце в окне», «Я мечтаю », « Зеленый иероглиф » атты жыр жинақтары жарық көрген.

Т.Васильченко аударма саласына зор үлес қосқан ақын. Ол М.Жұмабайұлы, Ж.Әбдірәшев, Н.Оразалин, С.Қамшыгер, Ә.Шегебаев, Қ.Құныпияұлы, Б.Үсенбаев т.б. ақындар шығармаларын орыс тіліне тәржімалаған.

Н.М.Чернова Павлодар облысының Баянауыл ауданында дүниеге келген. Ол белгілі ақын, аудармашы, әдебиет сыншысы. Қазіргі әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің журналистика факультетін бітірген. Оның «Возраст августа» , «Цветущий саксаул» ,«Помню», «Бродячие сюжеты» , «На два голоса», «Только о любви» , «Небесный Дом», «Птица, залетавшая к ангелам» т.б. кітаптары бар. Өлең жазуды он жасынан бастаған. Халықаралық "Алаш" әдеби сыйлағының және "Құрмет" орденінің иегері. Ұзақ уақыт бойы «Простор» журналының поэзия бөлімінің меңгерушісі болып қызмет атқарған.

Н.М.Чернова Мағжан Жұмабайұлының, Мұқағали Мақатаевтың, Аққұштап Бақтыгерееваның, Назкен Алпамызқызының, Қайырбек Асановтың, Шөмішбай Сариевтің, Жадыра Дәрібаеваның, Тұрсынай Оразбаеваның, Ақылбай Шаяхметтің, Баян Бекетованың, Бауыржан Жақыптың, Маралтай Райымбекұлының т.б. талантты ақындарымыздың шығармаларын орыс тіліне аударған. Аудармашының ең көп аударғаны Күлаш Ахметованың өлеңдері деп есептейміз. Ол Күләш Ахметованың өлеңдерін орыс тіліне аударып, оны 1985 жылы "Жазушы" баспасынан «Возвращение аистов» деген атпен жариялаған.

В. А. Антонов талантты аудармашы. Қазіргі әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің журналистика факультетін бітірген. Ұзақ жылдар бойы «Простор» журналының поэзия бөлімін басқарған. Оның «День рождения», «Перекрёсток», «Отзовись, назовись...», «Старый посох» , «Ночной дневник» , «Золотые ворота» т.б. өлеңдер жинағы бар.

Ол орыс тіліне Абай, Махамбет, С.Торайғыров, М.Жұмабайұлы, Ғ.Қайырбеков, Д.Әбілов, Е.Әукебаев, Т.Молдағалиев, Т.Айбергенов, Қ.Мырза

Әлінің, Н.Оразалин т.б. шығармаларын аударған. Ол орыс тіліне аударуда жолма-жол аударма тәсілін қолданған. Сонымен қатар В.А.Антонов Қазақстан облыстарында аударматануға байланысты семинарлар өткізуді әдетке айналдырғаны белгілі. 2002 жылы Қазақстанның көрнекті әдебиет және өнер қайраткерлеріне тағайындалатын Мемлекеттік шәкіртақы иегері болған.

Ақын әрі аудармашы Л.Степанова Санкт-Петербург мемлекеттік университетінің филология факультетін және М.Горький атындағы Әдебиет университетін бітірген. Л.Степанова 1946-2003 жылдары өмір сүрген. 1975 жылдан Алматы қаласында тұрған. Жолдасы ақын, аудармашы Қайрат Бақбергенов. Оның «Два лёгких крыла», «Слушая сказку», «Земное лоно», «Вначале было...», «В каком-то из этих миров», «День-деньской», «Тимоха и Пушок» атты кітаптары жарыққа шыққан. Л.Степанова Мағжан Жұмабайұлы, Қадыр Мырзалиев, Жарасқан Әбдірәштің өлеңдерімен қатар, Б. Нұржекеевтің "Күтумен өткен ғұмыр" атты романын қазақ тіліне аударған.

Татьяна Леонидовна Фроловская – ақын, аудармашы, әдебиеттанушы. Қазақстан Журналистер одағының мүшесі. Көптеген өлеңдер мен поэмалардың авторы. Қазақ, ағылшын поэзиясын орыс тіліне аударды. Махамбет Өтемісұлының толық таңдамалы шығармаларын орыс тіліне аударған. Т.Фроловскаяны біз Фариза Оңғарсынова өлеңдерінің бірден-бір орыс тіліне аудармашысы ретінде танимыз.

Филология ғылымдарының докторы, профессор, ақын, аудармашы Вера Владимировна 1950 жылы дүниеге келген. Қазіргі әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті филология факультетінің түлегі. Оның «Художественный текст и художественный мир: соотносённость и организация», «Художественная антропология», «Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей», «Облака, сны, слезы в художественной антропологии А.П.Чехова» атты монографиялары бар. Ол Қ.Мырзалиев, А.Бактыгереева т.б. өлеңдерін аударған.

Біз мақаламызда поэзия аудармаларын жасаған аудармашыларға ғана тоқталдық. Олар аударған дүниелердің сапасы, аударылу деңгейі, кемшіліктері мен жетістіктері туралы да сөз қозғаған жоқпыз. Біздің мақсатымыз қазіргі кезеңде қазақ ақындарын кімдер аударып жүр деген мәселе төңірегінде болды. Аударма жауапкершілікті талап ететін өнер. Соның ішінде көркем аударманың ең қиын саласы. Ал поэзия аудармасында аудармашыға тіл және әдебиет саласынан білім қажет.

Жоғарыда аты аталған аудармашылардың барлығы да ақындар екен. Олар ақын болғандықтан шеберлік жағынан бәсекеге түсе алады. Аударма арқылы ақындар өздерінің дүниетанымын, сөздік қорын байыта алады. Бұл аудармашылар көбінесе жолма-жол аудармаға көңіл бөлген. Бұдан олардың аудармалары сәтсіз шықты дегеннен аулақпыз. Осы орайда С.Абдрахмановтың "Өлең аудармасының теориясы мен поэтикасы" атты докторлық

диссертациясында: "Поэзия аудармасына қойылар талаптарды айтқанда алдымен ауызға алынатыны сөзбе-сөзділіктен қашу, жолма-жолдылықтан қашу, шығармашылық еркіндікке құлаш ұру сияқты болып келеді. Бірақ, осы айтылғаннан өлең аудармасында сөзбе-сөздік дәлдік, жолма-жолдық көркемдік болуы мүмкін емес деген ой шыға ма? Шықпайды. Бәрі де таланттың қолында. Шын талант өзге біреу сірестіріп қоятын сөзбе-сөзділіктің өзін сырлы сұлулыққа суара алады, шын талант өзге біреу жабыстырып қоятын жолма-жолдылықтың өзін жарасымды жымдастырып жібереді",-деген пікірі осы аудармашылардың еңбегіне тікелей қатысты деп ойлаймыз. [5, 18]

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- 1.М.Әуезов. "Евгений Онегиннің" қазақшасы туралы // www.el.kz
2. Бахытжан Канапьянов. К 70-летию Сергея Мнацаканяна. //lit-almaty.kz
3. Белый ситец // Журнал Простор. № 10
- 4.В. Гундарев: «Я – трудяга- хлебороб на ниве русской речи» //Сатпаевская городская газета. 13 Октябрь 2011 год.
- 5.С.Абдрахманов. Өлең аудармасының теориясы мен поэтикасы.Филология ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты . Алматы, 2007 -41

Колчин С. А.

Белгородский государственный институт культуры и искусств (Белгород, Россия)

К ВОПРОСУ О ПОБУДИТЕЛЬНЫХ МОТИВАХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ

Взаимодействие культур – сложный социокультурный механизм, обеспечивающий, с одной стороны, взаимопонимание и взаимообогащение разных народов, с другой стороны, активизирующий их стремление к сохранению самобытности и уникальности национальной культуры. Ярким примером такого взаимодействия являются традиционные культурные взаимоотношения стран постсоветского пространства. Речь идет не только о существующей прочной нормативно-правовой базе в области культуры, но и о проведении обменных Годов, Сезонов, Дней культуры, совместных проектов юбилейных мероприятий, встреч творческой молодежи, мастер-классов, семинаров и тренингов и т.д.

Однако сотрудничество не может ограничиваться лишь праздниками, оно должно быть системным и постоянным. Для этого нужно серьезно и вдумчиво изучать условия, специфику менталитета, культуру общения сотрудничающих стран.

В последнее время стало уже общим местом говорить о значительном снижении уровня культуры речи молодежи. В разных речевых сферах наблюдается заметное оскудение речи на лексическом уровне, ее усеченность – на уровне построения высказывания, небрежность – на фонетическом и морфологическом уровне. Происходит явное снижение культуры речи в средствах массовой информации, в профессиональном и бытовом общении. Интенсивный рост заимствований, употребление жаргона, сниженной лексики в последние годы в значительной степени определяет речевой портрет молодого россиянина начала XXI века [1; 4].

Однако эффективное развитие культуры речи может быть обеспечено при знании и соблюдении комплекса условий. На некоторых из них мы остановимся подробнее.

Профессор И.А. Стернин [6; 7] пишет об осложняющих моментах в формировании культуры поведения, общения и речи в России. Таким осложняющим фактором в формировании европейских норм культуры поведения и общения является специфика российского менталитета, который в ряде своих существенных черт как бы "противостоит" формированию таких норм. Вот некоторые из этих черт.

1. В России, как отмечал Н. Бердяев, не склонны подражать высшим образцам – "святыми все восхищаются, но им не подражают".

2. Принято *быть как все* – поэтому простота в поведении выступает как бессознательный эталон, и подражают именно простоте. Многие нормы культуры речи и культуры поведения осознаются русским сознанием как искусственные, надуманные, противостоящие искренности как важнейшему национальному качеству поведения. Считается, что соблюдение вежливости может быть излишним, это "церемонии", "условности", отражение неискренности в поведении...

3. В России не принято выделяться – *белая ворона* является неодобрительной характеристикой человека, таких не любят... Легче отказаться от тех или иных норм культурного поведения и общения, нежели нести этот крест, чтобы на тебя с осуждением показывали пальцем – "ну как же, ведь он у нас *культурный!*"

4. Люди в России не любят ни в чем строгой регламентации – поэтому фактически этикета как свода строгих и соблюдаемых всеми правил у нас нет, все правила варьируют в широких рамках. Русский этикет поведения и общения нестрог, "вариативен". Русский человек не любит "условностей", под которыми понимается фактически любая бытовая культурно-обусловленная регламентация поведения. А культура – это именно условности.

5. Нелюбопытство к правилам поведения и общения, к правилам культуры речи: человек не знает, как сказать или как вести себя, но предпочитает не спрашивать, а лучше обходиться без этого.

6. Инерционность мышления, неприятие изменений, неприязнительность поведения: годами жили, поколения выросли - и ничего, обходились без этого, без этикета, и дальше проживем, *"все равно нас ничему не научишь"*.

7. Отсутствие привычки самому наводить справки о правильном употреблении, отсутствие привычки пользоваться словарем.

Еще одним осложняющим моментом в формировании культуры поведения, общения и речи в России является отсутствие мотивации к этому в общественном сознании.

В нашей стране пока хорошее владение родным языком, умение грамотно и культурно говорить и писать не стало общественной ценностью. Для сравнения скажем: у нас сплошь и рядом можно услышать похвалу в адрес человека, граничащую с восхищением и завистью – *"он свободно говорит по-английски"*, *"он прекрасно знает иностранный язык"* и т.д. Восторженные же отзывы об образцовом владении человеком своим родным языком, о высоком уровне его культуры общения и поведения мы слышим гораздо реже, и к тому же это чаще выглядит как констатация факта, а не как высокая положительная оценка личности... Слабое владение человеком родным языком, малограмотность, а то и функциональная неграмотность не становятся предметом публичного осуждения. Люди спокойно говорят о себе, причем часто с улыбкой: *Я в грамотности слабоват...*, *У меня с русским языком со школы проблемы...*, *С культурой общения у меня слабовато...* – и на этом останавливаются.

В голову даже не приходит рядовому гражданину, что знание родного языка, культуру своего общения взрослый человек должен совершенствовать в течение всей своей жизни, и учиться родному языку и культуре общения на своем языке необходимо постоянно.

В обществе отсутствует идея о престижности высокого уровня владения своим языком. В стране *нет системы профессиональных требований* к владению родным языком при занятии определенных должностей, как во многих странах Запада. Уровень знания родного языка не спрашивают и не проверяют при приеме на работу. В системе повышения квалификации по любой профессии родной язык, орфография, культура речи, культура общения, деловое общение полностью отсутствуют.

Не испытывают ответственности за родной язык журналисты средств массовой коммуникации, позволяя себе исключительно вольное обращение с языком.

По мнению И.А. Стернина [6], положение необходимо менять. Современному российскому общественному сознанию можно предложить следующие мотивы для образцового овладения родным языком и культурой общения.

1. Язык должен быть признан национальной ценностью, а образцовое владение им - общественным приоритетом. Образцовое владение родным языком, культура пользования родным языком должны стать престижными и приоритетными для личности, должны стать такой же ценностью для человека, как профессиональная подготовка, хорошая работа. Для этого необходимы организационные мероприятия: конкурсы, фестивали на владение родным языком, соревнования на лучшее владение публичной речью, культурой речи, культурой общения, присуждение на разных уровнях постоянных призов и премий за языковую культуру. Необходимо создавать систему профессиональных требований к владению родным языком и культурой общения на самых разных уровнях - от приема на работу до занятия высших государственных должностей. Для формирования взрослой культурной среды в стране в настоящее время также нужно определенное административное принуждение.

2. Необходимо мотивировать учащихся, специалистов, служащих к повышению речевой культуры успешностью деятельности, показывая эффективность хорошего владения языком и навыками культуры общения для их профессиональной деятельности, межличностных отношений, для продвижения по службе: *культурного человека замечают, уважают, о нем выше мнение, его скорее продвигают по работе, его слушают, он кажется умнее и влиятельнее, компетентнее* и т.д. Создание подобных условий будет способствовать мотивации подрастающего поколения и взрослого населения к совершенствованию навыков владения родным языком, культурой речи.

Воронежские ученые обратились к группе филологов – участников конференции "Культура общения и ее формирование", преподающих культуру общения и культуру речи в вузе и школах, с просьбой назвать такие мотивы. Анализ ответов, полученных в результате опроса, представляет большой интерес. Опрошенные предложили 68 различных мотивов, которые бы побудили носителей языка к совершенствованию культуры речи и общения (мы остановимся на некоторых).

Прагматические мотивы

- *Культура речи делает речь человека более доступной для собеседника.*
- *Культура речи делает речь человека более убедительной.*
- *Культурная речь поддерживает авторитет говорящего.*
- *Культура речи делает наше воздействие на собеседника более эффективным.*
- *Культурная речь облегчает общение: форма запоминается лучше, чем содержание, хороший речевой имидж эффективен при общении с начальством, культура речи эффективна при общении с детьми.*
- *Культурная речь точнее выражает мысль.*

- *Культурная речь снимает у говорящего психологические барьеры в обращении к малознакомым, к официальным лицам.*

- *Культурная речь облегчает контакт, достижение взаимного согласия, обеспечивает счастье семейной жизни, благоприятствует уважительному отношению друг к другу, предупреждает конфликты и скандалы, дает больше шансов завоевать дружбу и любовь близких, дает умение находить и формировать единомышленников, способствует взаимопониманию между собеседниками.*

- *Культура речи способствует интеллектуальному и духовному развитию личности.*

- *Культурно говорящий человек имеет больше шансов быть избранным во властные структуры, сделать карьеру.*

- *Культура речи дает возможность хорошо объясниться в любви.*

- *Культурная речь повышает статус говорящего в глазах собеседников.*

- *Культура речи помогает убеждать без применения силы.*

"Отражательные" мотивы

- *Культурная речь - показатель культурного уровня человека.*

- *В речи отражается общая культура и интеллигентность человека.*

- *Языковой «паспорт» информативнее любого документа.*

Эстетические мотивы

- *Приятно слышать правильную культурную речь.*

- *Культурная речь дает почувствовать красоту и богатство русского языка.*

- *Культурная речь доставляет удовольствие от общения.*

Моральные мотивы

- *Культура речи – основа осознания себя как носителя национального языка.*

- *Культура речи – основа национального самосознания.*

- *Культура речи - это долг каждого русского человека перед своей нацией, будущими и прошлыми поколениями русских людей.*

- *Русская речь - ценность, переданная нам поколениями.*

- *Культура речи - это сохранение языковых традиций.*

- *Культура речи – это вопрос национального достоинства.*

Все эти аргументы могут быть использованы в мотивации, однако часто преподаватели высказывают лишь эмоциональное отношение к проблеме, в основном отражающее непонимание того, как можно не осознавать, что культура речи необходима человеку. Это в действительности не аргументы. Студентами и взрослыми носителями языка они не воспринимаются и не принимаются как реальное руководство к действию.

Отвечая на вопрос *«Почему музыканту необходимо изучать русский язык и культуру речи?»*, студенты 3 курса музыкального колледжа пишут: *«Музыкант – культурный человек. Он должен общаться культурно, не делать «ляпы» в своей речи», «Потому что музыкант – это элита общества», «Чтобы правильно говорить, грамотно выражать свои мысли», «Чтобы не испытывать трудности во время общения с преподавателями и другими грамотными людьми», «Потому что музыканту необходимо быть всесторонне развитым человеком», «Нужно не только уметь исполнить музыку, но и говорить о ней, притом грамотно, интересно», «Для того, чтобы быть образованным педагогом и человеком», «Часто музыканты-исполнители дают интервью, что требует от них культурной речи», «Для того, чтобы не выглядет глупо в глазах других людей, а также в своих (что гораздо важней)», «Музыкантам необходимо вращаться в кругу людей, которые занимаются искусством, которое, в свою очередь, основано на языке и культуре в целом. Некрасиво рассуждать о высоком, не зная основ», «Музыкант – человек искусства, а человек искусства должен знать свой язык и свою культуру», «Музыкант несет культуру в массы. Язык – отражение внутреннего богатства, достоинства и культуры, поэтому музыканту, чтобы быть в полной мере культурным, нужно изучать язык и культуру речи», «Тогда музыкант сможет рассказать другим о музыке, о своей специальности, причем рассказать понятно, а не на «дворовом» языке».*

Результаты анализа ответов студентов показывают, что наиболее эффективны прагматические и отражательные мотивы. Это совпадает с мнением воронежских ученых. Однако часто указывается на необходимость говорить о музыке, что требует большего внимания таким качествам речи, как эмоциональность, выразительность, образность, интуитивность, ассоциативность.

В общепринятом понимании культура речи включает три компонента: нормативный, коммуникативный и этический [2, 32; 5, 17-20].

Однако преподавание русского языка и культуры речи студентам-музыкантам, которые должны не только играть на музыкальных инструментах, но и говорить о музыке, делает целесообразным выделить эстетический компонент культуры речи (см.: об этом также [1]). Тогда можно говорить, что культура речи состоит из четырех компонентов: нормативного, коммуникативного, этического и эстетического.

Культуру речи студентов-музыкантов призваны также развивать дисциплины специальностей, музыковедческого цикла. Они учат воспринимать и анализировать музыкальные произведения, эмоционально откликаться на эстетические категории (прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое), образно воспринимать предметы и явления окружающего мира. При этом студенты стараются выражать в слове свои впечатления, овладевают

словарным запасом, необходимым для освещения вопросов музыкального творчества. Таким образом, ориентация студентов на развитие культуры речи способствует повышению качества знаний в области данных дисциплин.

Литература

1. Безенкова, Т. А. Опыт развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла / Т.А. Безенкова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Июль 2007, ART 1187. – СПб., 2007. – Режим доступа: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2007/1187.htm>.
2. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи. / Л.А. Введенская, М.Ю. Семенова. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2011.
3. Колчин, С.А. Коммуникативная компетенция и развитие речевой культуры студентов-музыкантов / С.А. Колчин // Духовно-нравственные аспекты воспитания и образования (музыка, культура, наука в эпоху общественных преобразований): материалы II Региональной научно-практической конференции (Белгород, 23 января 2008 г.). – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – С. 24-30.
4. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 2012.
5. Русский язык и культура речи: учебник / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М., 2005.
6. Стернин И.А. Можно ли культурно формировать культуру в России? / И.А. Стернин // Отдельные статьи (2012 год). – Режим доступа: http://sternin.adeptis.ru/articles_rus.html.
7. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании / И.А. Стернин // Отдельные статьи (2012 год). – Режим доступа: http://sternin.adeptis.ru/articles_rus.html.

Ли В.С.

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

УЧЕНИЕ О МОТИВИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Одной из важнейших задач лингводидактики, как известно, является научно-теоретическое обеспечение конкретных методик обучения языкам и, что важно отметить, использование теоретико-методологического аппарата науки о языке в конкретных методиках преподавания. Прикладной характер лингводидактики не предполагает, тем не менее, ее противопоставление теоретической, «чистой» лингвистике. Более того, именно решение прикладных задач сделало лингвистику ведущей отраслью современного гуманитарного знания. Ее научно-теоретический аппарат широко используется во многих других сферах исследовательской деятельности, что привело к так наз. лингвистическому экспансионизму. Суть этого явления заключается в том, что собственно лингвистическая теория используется для решения задач (обычно прикладных) какой-либо иной, смежной отрасли знания. Так, аппарат лингвомотивологии (учение о мотивированности языкового знака) может быть использован при обучении неродному языку, поскольку каждый язык

формирует свою особую картину миру, идиоэтнический характер которой во многом обусловлен, как правило, особой мотивировкой языкового знака.

Знаменитая формула Вильгельма фон Гумбольдта «Язык народа есть дух народа, а дух народа есть его язык» позволяет многое понять и объяснить в природе дихотомии «язык и этнос», «язык и человек». Общеизвестно, многие лингвистические школы в истории науки в своих общетеоретических и методологических положениях исходили из идей В. фон Гумбольдта. И принцип антропоцентризма и сама антропоцентрическая парадигма, ставшие господствующими в современной лингвистике, исходят из учения В. фон Гумбольдта о природе языка. Несомненно также, что современные концепции о языковой концептуализации действительности, о языковой картине мира восходят к В. фон Гумбольдту, к его идеям. К идее В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка как отражении самобытности этнической культуры восходит и современное лингвистическое учение, именуемое мотивологией (см. [1]). Как известно, в этом направлении исследование языка сводится в итоге к установлению так называемой внутренней формы слова, семантической мотивировки лексической номинации. Однако мотивированность, мотивировка языкового знака может быть прослежена на всех уровнях языка, прежде всего на фонетическом, поскольку в звуковом строе наиболее наглядно, «осязуемо» проявляется национально-культурная самобытность определенного народа.

Несмотря на общие, универсальные черты, обусловленные концептуальной картиной мира, язык человека как реальность по природе своей идиоэтничен, что проявляется прежде всего в языковой (наивной) картине мира, под влиянием которой находятся все сферы языка и его единицы. Существенно также, что картина мира зависит не только от языкового «взгляда» на мир, когда «умо-зрительное», ненаблюдаемое, предстает в виде «оче-видного», чувственно воспринимаемого, наглядного [2, 53], но и от акустического, слухового восприятия мира. В этом случае языковая картина мира определяется тем, как «слышимое» и «слушаемое» трансформируется в «услышанное», т.е. как и каким образом происходит социологизация звуковых образов языка, поскольку фонемное распознавание того или иного языка есть условие и результат смыслового распознавания.

Звуковые восприятия, участвующие в создании языковой картины мира, занимают важное место в сознании носителей языка. Это связано с необходимостью или создать звуковой «образ» фрагментов действительности, или осмыслить (точнее – «о-смыслить», наполнить содержанием) звуковой знак. Начиная со спора о «правильности имен» в античной философии и поиска так называемого «этимона», кончая современными концепциями звукоимеизма и звукоизобразительности, эта проблема в той или иной степени всегда интересовала лингвистику, особенно при попытке выяснить, в какой степени звук (или звуки) способен вызывать

смысловые ассоциации, как мир “природных” звуков представлен в том или ином языке. Естественно, первоначально было обращено внимание на самые явные проявления этих связей, к которым относятся прежде всего звукоподражательные слова (о проблемах фоносемантики, звукосимволизма и звукоизобразительности, как известно, существует значительная литература, (см., частности, работу [3]).

Природные звуки, в том числе и звуки, произносимые животными, не фонемы в лингвистическом смысле (при собственно семиотическом подходе они в системе своего “языка”, естественно, должны считаться знаками-сигналами, передающими определенную информацию), поэтому звукоподражательные слова – это лишь звуковой (фонемный) образ природного звука или процесса, сопровождающегося тем или иным звуком. Этот образ накладывает отпечаток на общую языковую картину мира и определяет ее идиоэтнические особенности, обусловленные фонемным членением неартикулированного звукового потока. “Это членение, – пишет Б.А. Серебренников, – носит сугубо индивидуальный характер по принципу “что кому слышится и как представляется”. Возможно, что у разных индивидуумов и у носителей языка создаются какие-то целостные доминанты восприятия. Слушая свист, русский и татарин выделили какой-то звук, который можно передать фонемой /с/, ср., рус. *свист*, тат. *сызгыру*. У немца доминанта восприятия оказалась другой. Он подметил глухой шум, который можно передать фонемой /f/, ср. нем. *pfeifen*. Человек, говорящий на латинском языке, уловил обе эти характеристики сразу, что нашло отражение в глаголе *sibilare* ‘свистеть’, где /s/ и губное /b/ представлены одновременно. Вариации здесь могут быть самыми различными. Кроме того, и сам свист мог быть разного качества. Свист, производимый сильным ветром, свистком или губами человека, может вызвать далеко не одинаковое ощущение” [4, 94].

Более сложен звуковой образ, участвующий в создании языковой картины мира в случаях с так называемым звукосимволизмом, когда определенный звуковой комплекс в качестве доминанты используется для выражения определенных свойств, присущих предметам, явлениям, процессам, например: “чувакское *пелт* – подражание горению небольшого пламени, *тартар* – подражание дрожанию, бурятское *бур-бур гэхэ* ‘клубиться (о дыме)’, нанайское *булчи-булчи* ‘прижимать уши’, марийское *виж-вуж* ‘быстро’ и т.д. (примеры из работы [4, 94]).

Однако в явлении звукосимволизма и звукоизобразительности многое до сих пор остается неясным и спорным, поскольку некоторые наблюдения носят сомнительный характер и основаны на некорректных толкованиях в зависимости от субъективного восприятия исследователя. Тем не менее, несмотря на это, сама постановка проблемы звукосимволизма и смежных с ним явлений стимулировала исследование роли человеческого фактора в языке, в

частности, это привело к некоторому пересмотру основополагающего принципа произвольности языкового знака и возрождения учения о внутренней форме языка. Восходящее к Ч.С. Пирсу и Ф. де Соссюру положение об отсутствии прямой связи между означающим и означаемым знака (принцип произвольности знака) в сущности, верно отражает семиотическую природу языка. “Однако, – как пишет М.М. Копыленко, – психологическая природа человека, осуществляющего номинацию, противоречит принципу произвольности. Человек склонен к мотивированию, т.е. к образованию знаков, устройство, структура которых ему понятны” [5, 9]. Ср. также: “Эта конвенция (между отправителем и получателем – В.Л.) связывает условной, в принципе произвольной связью означающее (десигнатор) и означаемое (значение, десигнат) с тем, чтобы посредством означающего отправитель знака мог по своей воле и желанию актуализировать значения в сознании получателя. Связь двух сторон знака произвольна в принципе, но ничего не мешает ей (там, где это возможно и желательно) быть так или иначе мотивированной (например, для удобства запоминания и понимания знака)” [6, 5] (см. также [7]).

Мотивировка помогает в итоге эксплицировать и объяснить языковую картину мира, установить ее отношения и связи с концептуальной картиной мира, которые основываются на импликационных, сравнительно-классификационных и семиотических отношениях. Без этой мотивировки, следовательно, невозможно выявление национальной картины мира. Однако трудно установить предел, или порог, до которого удастся дойти при попытке найти истоки мотивировки, поскольку знаковая природа языка постоянно “сопротивляется” такому мотивированию, а сам языковой знак, когда-то, возможно, имевший явный источник мотивации, стремится избавиться от него. Достаточно, чтобы убедиться в этом, обратиться к этимологическим истокам слов. Для иллюстрации приведем лишь одну выдержку из работы Б.А. Серебренникова: “Слова *береза* и *лебедь* в русском языке связаны с наименованием белого цвета. *Береза* восходит к древнему *bherag* ‘светлый, белый’, а *лебедь* – к корню *albh* ‘белый’ (ср. лат. *albus* ‘белый’). Но таких прилагательных в русском языке давно нет. Слово *сын* из *sinos* никак не может быть ассоциировано с глагольной основой *si* – ‘рождать’, поскольку эта основа в русском языке, даже в его предке – праславянском, давно утрачена.

Когда слово заимствуется одним языком из другого, оно также изолируется, поскольку его этимологические связи остаются в пределах другого языка. Существующее в русском языке слово *ковбой*, заимствованное из английского, не разлагается в сознании русского на составные части, поскольку этимологические связи остались в пределах английского языка” [4, 97]. Однако тенденция предать забвению внутреннюю форму слова, стремление языка придать слову функцию знака (означивание слова) вполне уживаются с желанием носителей языка найти мотивированное название чему-либо. Ср.,

например, употребляемое, _наряду с заимствованным из французского *метрополитен*, в разговорном стиле слово *подземка* с четкой мотивировкой именования (ср. нем. *Untergrundbahn*, англ. (амер.) *subway*). Часто это делается (как в данном случае) для передачи инонациональной и инокультурной реалии, но это еще раз подтверждает стремление человека мотивировать языковой знак.

Таким образом, следует признать, что в естественном языке постоянно происходит взаимодействие двух сил – тенденции знака быть произвольным и стремления человека мотивировать его.

Когда говорят о мотивированности языкового знака в современной лингвистике, то речь идет не столько об известных случаях так называемой народной этимологии и вторичной номинации, сколько о зависимости языкового знака от коммуникативной интенции говорящего и компетенции слушающего, что в итоге привело в рамках когнитивного подхода к языку к пересмотру соотношения между частями семиотики (семантикой, прагматикой, синтактикой): семантика рассматривается как область истинности высказываний и область представления знаний о мире (что связывает семантику с учением о языковой картине мира), прагматика – как “область мнений, оценок, презумпций и установок говорящих” [8, 441], синтактика – как область формального вывода. Современная лингвистика с ее антропоцентрическим подходом к языку демонстрирует огромные возможности в исследовании самобытности любого языка, любого языкового знака, прежде всего его семантики и прагматики. Эти аспекты языкового знака строго мотивированы особым видением мира, свойственным определенному этносу, его национальным духом, ибо «язык народа есть его дух».

Таким образом, изучение особенностей языковой концептуализации действительности, во многом связанной с мотивировкой языкового знака, должно стать органичной частью и лингводидактики, поскольку освоение и изучение любого языка, прежде всего неродного, предполагает погружение в особый мир представления знаний о мире, присущего тому или этносу и его языку.

Литература

1. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты - Томск, Красанд 2010. – 301 с.
2. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука. 1988. – С.47-78.
3. Воронин С.В. Основы фоносемантики. -М.: Ленанд, 2006.-248 с.
4. Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 87-110.
5. Копыленко М.М. Мотивация как фактор развития языка // Актуальные проблемы лингвистики. – Алматы: КазГУМОиМЯ, 1998. - С. 4-16.
6. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. - М.: Либроком, 2009. – 168 с.
7. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 248 с.

8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 687 с.

Ломова Е.А.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы)

РУССКАЯ КЛАССИКА II ПОЛОВИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОССИЙСКОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СЛАВИСТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ ИВАНА ГОНЧАРОВА)

Начальный этап восприятия творчества писателя в 40-70-е годы XIX века характеризовался многообразием подходов, идеологических точек зрения, определивших разные векторы в рецепции произведений и расширивших диапазон интерпретаций его литературного наследия.

Ориентированная на отображение жизни в искусстве, а не на само искусство, русская критика 1840-1870-х годов, с ее ориентацией на общественно-публицистическую активность, не уделяла первостепенного внимания своеобразию поэтики романиста. В силу этого предметом ее интереса были, прежде всего, идейное своеобразие и характерология произведений И.А. Гончарова. Вместе с тем, великие критики того времени В.Г. Белинский и Н.А. Добролюбов высоко ценили художественное мастерство писателя и выделяли характерные особенности его метода, в числе которых называли глубокий психологический анализ, внимание к детали и объемность изображения [17].

1910-1920-е годы ознаменовались появлением новых аспектов восприятия и интерпретации романов И.А. Гончарова, связанных со становлением и оформлением методологии школ, подходов и направлений в российской филологической науке.

Культурно-историческая школа в лице С.А. Венгерова сосредоточила свое внимание на характерологии и идейно-тематическом компоненте романов писателя [3], [15].

Исследовательский вектор психологической школы в лице Д.Н. Овсяннико-Куликовского был направлен на анализ образа автора и системы персонажей в аспекте раскрытия глубины их внутреннего мира и стилистических принципов создания И.А. Гончаровым общественно-психологических типов [6].

Биографическая школа (Е.А. Ляцкий) [8] и интуитивное направление (Ю. Айхенвальд) [1] разрабатывали проблему изучения личности автора и его сложных взаимодействий с образами героев и анализа поэтики романов писателя.

Представители религиозно-философского направления и символистской критики (В.С. Соловьев, Д.С. Мережковский) [11] раскрывали философские и

религиозные пласты произведений И.А. Гончарова, а социологическая школа (В.Ф. Переверзев) [14] уделяла основное внимание идейно-содержательному плану произведений И.А. Гончарова и системе его образов, предпочитая вульгарно-социологический аспект в объяснении особенностей прозы И.А. Гончарова.

С середины 1920-х годов в работах В. Евгеньева-Максимова (1925), Л.С. Утевского (1931) наметился отход от одностороннего рецептивного вектора, а, «начиная с 1950-х годов в российском литературоведении возрождаются сравнительно-исторический, психологический и типологический подходы» [2, 18].

В 70-80-е годы XX столетия в поле внимания российских литературоведов все больше включаются стиль и особенности поэтики И.А. Гончарова.

В работах В.И. Мельника, В.Н. Тихомирова, О.Г. Постнова [9], [16] творчество И.А. Гончарова выстраивается в более широкий национальный и интонационный аспект, и также особое внимание уделяется вопросам этических категорий, эстетики И.А. Гончарова и специфике жанровой формы его произведений.

В последнее десятилетие XX века в работах В.А. Недзвецкого [13], В.И. Мельника [10], Е.А. Краснощековой [6] поднимается вопрос о реинтерпретации творческого наследия писателя, о поиске новых граней творчества И.А. Гончарова, прямых и скрытых корреляций между всеми его произведениями, а также его эстетическими исканиями и установками писателей-современников.

Исследуются интертекстуальные связи гончаровской прозы, а своеобразие рецепции И.А. Гончарова к концу XX века тяготеет к репрезентации взгляда на произведения художника не просто как отдельные законченные творения, но, прежде всего, как на самобытную художественную систему.

К тенденции современного гончароведения следует отнести и поиск в произведениях писателя-реалиста постмодернистских установок.

Такой подход является результатом методологического плюрализма, когда исследователь пытается выявить скрытые пласты творчества художника новыми методами.

В творчестве И.А. Гончарова выявляются особенности, уже прочно вошедшие в арсенал постмодернистской эстетики: ирония и самоирония, выраженное игровое начало, наличие интертекста на разных уровнях повествования, сложная субъектная архитектоника и приемы литературной рефлексии.

Но в случае И.А. Гончарова следует говорить о том, что все эти категории были присущи и его реалистическому методу и не являются приметам только постмодернистской рефлексии.

Развитие зарубежного гончароведения во многом определялось очередной волной русской эмиграции в 70-е годы XX столетия и связанным с ней оживлением интереса к России [7].

Ведущим фактором в интерпретации наследия И.А. Гончарова за рубежом является отсутствие односторонности в трактовке творчества писателя и обращение западных критиков к культурно-историческому, сравнительно-типологическому и психологическому подходам.

Работы американских исследователей, посвященные И.А. Гончарову, часто содержат ссылки на работы российских критиков и во многом соглашаются с их выводами и положениями (Г. Димент, М. Эре) [19], [20].

В последующие годы англоязычная славистика предпочитает психологический подход. В этом случае в основу изучения литературного наследия И.А. Гончарова кладется теория психоанализа, и смысл произведений писателя подвергается существенной корректировке и подчинению соответствующим этой теории принципам (М. Эре, Д. Гивенс, Р.Д. Левланк) и в итоге не дает объективных и доказательных выводов о предмете исследования [4].

Но в целом работы, посвященные особенностям гончаровской поэтики, отличаются основательным и аналитическим характером.

Одна из важнейших проблем, нашедших отражение в работах и творчестве И.А. Гончарова последних лет, - своеобразие художественного метода писателя (Я. Лаврин, В.С. Сечкарев) [22], [23].

Англо-американские исследования часто демонстрируют своеобразие взгляда на творчество писателя, обусловленное узконаправленным аспектом их интерпретационной позиции.

Подобного рода работы, как правило, сосредоточивают внимание преимущественно на какой-либо одной грани литературного творчества русского писателя.

Это обуславливает как их несомненные достоинства, реализующиеся в четкости формулировок, новизны и оригинальности взглядов, так и их односторонность, ведущую к узости теоретических выводов, основанных на анализе частного материала и единичных наблюдений (Б. Холмгрен) [18].

Повышенный интерес к психологической стороне гончаровского творчества предполагает рассмотрение романов писателя в ракурсе философских и экзистенциальных проблем [21].

Разнородные рецепции, касающиеся литературного наследия И.А. Гончарова, часто вступают в диалог, порождая в своем синтезе качественно новое суждение. Единство анализа и синтеза предполагает системный подход и объемный взгляд на его творчество.

К этому располагала и сама фигура И.А. Гончарова, которая изначально задавала разнонаправленный исследовательский вектор, всеохватную

рецепцию, которая неизбежно сопровождалась взаимопроникновением методологических установок различных школ и направлений.

В последние десятилетия на Западе утверждается подход к творчеству И.А. Гончарова как философско-этическому феномену.

Мифопоэтическая школа в 80-90-е годы XX века продолжает анализировать мотивный уровень и символику гончаровских романов (M. Mays, R. Poggioli, M. Erhe) [5].

Таким образом, восприятие И.А. Гончарова в зарубежном литературоведении определено различными взаимозависимыми факторами [12].

В первую очередь, это тип культуры, к которому принадлежит интерпретатор, его национальные связи с Россией; во-вторых, принадлежность к тому или иному научному направлению с его предпочтениями и ценностными критериями [2, 193], но совершенно очевидно, что рецепция И.А. Гончарова за рубежом отражает растущее к нему внимание в современной литературоведческой науке и абсолютное признание литературного наследия русского писателя.

Литература

1. Айхенвальд Ю.И. Гончаров. // Силуэты русских писателей. / Ю. Айхенвальд: предисловие В. Крейда. М., 1994. - С. 207-216.
- 1.Бабичева Ю.Г. Рецепция творчества И.А. Гончарова в отечественном и англо-американском литературоведении. / Дисс. канд. филол. наук. Бийск, 2010.
3. Венгеров С.А. И.А. Гончаров. // Собрание сочинений в 5-ти томах. СПб, 1911-1913. Т. 5. - С. 69.
4. Гаджиев С.А. США: эволюция буржуазного сознания. М.: Мысль, 1981. - 255 с.
5. Жогин Б.Г. Литературная критика США начала XX в. в борьбе за реализм. М., 1983. - 397 с.
6. Краснощекова Е.А. И.А. Гончаров: мир творчества. СПб: Пушкинский фонд, 1997. - 444 с.
7. Литература. США XX века. Опыт типологического исследования. М., 1978. - 312 с.
8. Ляцкий Е.А. Гончаров: жизнь, творчество: критико-биографические очерки. Стокгольм: Северные огни, 1920. - 380 с.
9. Мельник В.И. Реализм И.А. Гончарова. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1985. - 139 с.
10. Мельник В.И. Гончаров и Православие. Духовный мир писателя. М.: Дарь, 2008. - 544 с.
11. Мережковский Д.С. Гончаров // Акрополь: избранные литературно-критические статьи. М.: Книжная палата, 1991. - С. 127-143.
12. Морозова Т.Л. Спор о человеке в американской литературе: История и современность. М.: Наука, 1990. - 334 с.
13. Недзвецкий В. А. И.А. Гончаров - романист и художник. М.: Изд-во МГУ, 1992. - 176 с.
14. Переверзев В.Ф. Творчество Гончарова. // У истоков русского реализма. М.: Современник, 1989. - С. 663-751
15. Поляков А.С. Труды проф. С.А. Венгерова. Библиографический перечень. М., 1911.
16. Постнов О.Г. Эстетика И.А. Гончарова. Новосибирск: Наука, 1997. - 240 с.

17. Соловьев А. И.А. Гончаров. Биография и разбор его главнейших произведений для учащихся. СПб, 1910.
18. Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. М.: Прогресс, 1991. - 405 с.
19. Diment G. The Autobiographical Novel of Co-Consciousness. Goncharov, Woolf and Joyce. Gainesville, Florida, 1994. - 195 p.
20. Ehre M. Oblomov and his Creator. New Jersey: Princeton University Press, 1973. - 296 p.
21. Freeborn R. The Novels of Goncharov // Freeborn R. The Rise of the Russian Novel. Cambridge: University Press, 1973. - P. 135-156.
22. Lavrin J. Goncharov. New York: Russell, 1969. - 64 p.
23. Setchkarev V. Ivan Goncharov: His Life and His Works. Wurzburg: Jal-Verlag, 1974. - 340 p.

Мамирова Ш.К.

*Южно-Казахстанский гуманитарный институт
имени Мардана Сапарбаева (Шымкент)*

СИСТЕМЫ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПОМЕТ В СИНХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

(на материале «Словаря русского языка» С.У. Ушакова и «Большого толкового словаря русского языка» С.И. Кузнецова)

В стилистической системе современного русского языка происходят значительные изменения, основная часть которых очень тесно связана с социально-политическими преобразованиями нашего времени. Исторические события конца XX и начала XXI веков не могли не оказать влияния на историю русского языка в целом, и стилистику русского языка в частности. Конечно, система языка за один век не изменилась – общественные события не оказывают влияния на строй языка. Изменилась речевая практика говорящих на русском языке, изменился состав слов в отдельных областях словаря, изменились стилистические свойства некоторых слов и оборотов.

Различные взгляды лингвистов на проблему стилистической дифференциации слов в русском языке не могли не отразиться на лексикографической работе. Как известно, в русской лексикографии за время её существования были выдвинуты разнородные принципы стилистической маркированности слов, которые совмещаются в пределах одного словаря.

Для синхронического анализа системы словарно-стилистических помет и стилистической маркировки конкретной части речи (в нашем случае – имени прилагательного) были рассмотрены «Толковый словарь русского языка» под ред. проф. Д.Н. Ушакова в 4-х томах. – Т.1. – М.: «Огиз», 1935-1940 гг. /далее – СУ/ [1, 4], и «Большой толковый словарь русского языка».

Глав. ред. проф. С.И. Кузнецов, ИЛИ РАН, СПб.: «Норинт», 2002 /далее – БТС/ [2, 5].

Произведенный сравнительный анализ и описание системы стилистических помет в толковых словарях русского языка разных периодов издания показывают неодинаковый её состав, также различную стилистическую интерпретацию того или иного имени прилагательного. Анализ презентации системы словарных стилистических помет и стилистической окраски имени прилагательного в данных толковых словарях современного русского языка говорит о наличии различий в их составе и в количестве: СУ – 36 помет, БТС – 32 пометы.

Самым «полипометным», как видим, считается СУ. В своё время С.И. Ожегов дал такую оценку этому словарю: «Словарь под ред. Д.Н. Ушакова отражал оценки русской лексики, сложившиеся ещё в предреволюционное время, так как в годы его составления ещё был неясен путь, по которому пойдет стилистическое развитие русского литературного языка в советскую эпоху. Все дальнейшие словари в основном сохранили эту систему помет» [3, 170]. Конечно, стилистическая оценка нынешних слов не соответствует той стилистической оценке, которую получают слова в СУ, т.к. произошли существенные изменения в лексическом и стилистическом значении слова за этот период.

Знаменательной сенсацией для современного русского литературного языка, на наш взгляд, оказалось появление БТС, однотомного, имеющего в своем составе более 130 тысяч лексических единиц. Этот словарь имеет в своем составе 32 стилистические пометы. В нём «представлены новые значения лексем с детальной разработкой их исторически оправданного стилистического многообразия с точки зрения современного литературного языка. Этот словарь, краткий и популярный, стремится к активной нормализации современной литературной речи. Так уже стало нормой и в художественной литературе, и в разговорной речи использование некоторых слов «жаргонного» происхождения». БТС выделяет такие новые пометы, как «жарг.», «трад.-лит.», «нар.-поэт.», «разг.-сниж.» и т.д.

Говоря о стилистических пометах, надо сказать, что очень часто одно и то же слово (имя прилагательное) в разных словарях снабжается разными пометами, например, *благодарственный* – в СУ не имеет пометы, т.е. нейтрально, в БТС «высок.»; *грандиозный* в СУ «книжн.», в БТС – не имеет пометы, т.е. уже нейтрально; *шикарный* в СУ «разг.», в БТС – нейтрально. Такое положение дел в какой-то степени можно объяснить разными задачами каждого толкового словаря.

СУ ставит своей целью – «правильное употребление, образование и произношение слов. Основная масса в нём – слова классической литературы от Пушкина до Горького и общепринятого научного, делового и книжного

языков. Особой задачей является – сознательное употребление в речи слов» [1, 4]. Возможно, поэтому в СУ представлена наиболее обширная система стилистических помет. Данный словарь носит ярко выраженный нормативный характер. По словам В.В. Дубичинского и А.Н. Самойлова, «он оказал большое теоретическое влияние на словарную работу применительно ко многим языкам народов СССР» [4, 42].

БТС является «универсальным справочником по современному русскому языку. Его основная задача – дать полную характеристику слова (его написания, произношения, происхождения, словоизменения, значения, сферы функционирования, сочетаемости), а также показать исторические, эстетические, символические смысловые нагрузки слова» [2, 5]. Величина словника БТС (около 130000 слов) позволяет полно представить лексический состав русского языка, сложившийся к концу нынешнего столетия. В словаре содержится лексика всех стилистических пластов и литературных жанров, в которых функционирует русский язык на протяжении всего XX и начала XXI века.

Поговорим о СУ и БТС. Среди основных толковых словарей, таких как Словарь русского языка С.И. Ожегова, «Малый академический словарь» в 4-х томах, самыми многополюсными словарями являются именно СУ и БТС. Надо учесть социально-исторический период сбора материала и время издания: СУ создавался после общественных событий октября 1917 года, в период первой мировой войны, когда особенности современного русского языка оформились в 20-е годы XX века, и издан в 1934-1940 гг. коллективом авторов под руководством проф. Д.Н. Ушакова.

БТС создавался после 1990 года на основе электронной картотеки всех толковых словарей русского языка, и был издан в 2002 году. В него включена активная лексика последнего десятилетия, а количество слов составляет 130000 слов, что потрясающе для задуманного однотомного формата толкового словаря. БТС составлялся коллективом авторов-лексикографов, который возглавлял С.И. Кузнецов.

Интересно отметить, что переход на новые общественно-экономические отношения после 1990 года сопровождался почти такими же тенденциями в языковой и речевой практике общества, которые во многом напоминают социально-речевые изменения 20-х годов, т.е., как и 20-е, так и 90-е годы XX века характеризуются:

1. политизацией языка;
2. ярко выраженным оценочным отношением к словам;
3. превращением многих слов в символы принадлежности человека к определённой общественно-политической или социальной группе;
4. расшатыванием языковых и речевых норм в массовом употреблении, у отдельных заметных общественных деятелей;

5. ростом взаимного недопонимания между различными социальными группами.

С нашей точки зрения, эти и другие экстралингвистические причины не могли не отразиться на стилистической оценке языковых единиц (имени прилагательного) и системе стилистических помет в современных толковых словарях русского языка. Так, в БТС появляются новые стилистические пометы: «ист.», «фам.», «публ.», «жарг.», «вульг.», «одобр.», «нар.-поэт.», «трад.-поэт.», «трад.-нар.», «трад.-лит.», которые похожи с системой стилистических помет в СУ. Помета «советск.» в БТС, так же как и помета «дореволюц.» в СУ, указывает на ушедший социально-политический строй. Авторы БТС зафиксировали в классификации словарно-стилистических помет самые «проверенные временем, языком и речью» пометы, которые отвечают языковым и речевым требованиям нашего времени.

Итак, системы стилистических помет в сравниваемых словарях, хотя и имеют много общего в целях и задачах, но характеризуются серьёзными расхождениями, которые и являются причиной использования их составителями разного количества словарных стилистических помет и разной стилистической маркировки одной и той же языковой единицы.

Литература

1. Толковый словарь русского языка. Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. В 4-х томах.- Т.1. – М.: Огиз, 1935-1940 гг.
2. Большой толковый словарь русского языка. Глав. ред. проф. С.И. Кузнецов, ИЛИ РАН, СПб.: Норинт, 2002 г.
3. Ожегов С.И. Культура речи. М.: Наука, 1963 г. – 263 с.
4. Дубичинский В.В., Самойлов С.А. Словари русского языка. Харьков, 2000 г.

*Сарсекеева Н.К., Мейрамгалиева Р.М.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

ПРОЗА Л.АНДРЕЕВА И С.ЕЛУБАЯ В СВЕТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Течения и направления литературного процесса мотивированы общим настроением эпохи и движением мысли выдающихся умов своего времени. Нередко писатель одной культуры неожиданно «перекликается» в своих литературных трудах с писателем другой культуры и даже эпохи. Такая ситуация, в частности, сложилась в отношении двух писателей – Леонида Андреева и Смагула Елубая, которых сближает общее настроение текстов, их идейная и ментальная связь, о которой будет идти речь в данной статье. В качестве основного сходства можно указать на параллель, проводимую между

экзистенциальной мотивной составляющей произведений этих авторов, в частности — повести «Жизнь Василия Фивейского» Л. Андреева и романа «Век страшного суда» С. Елубая. Оба произведения предлагают обширнейший материал для исследования и интерпретации в указанном контексте путем обращения к тем философским и культурным идеям, кодам, которые обнаруживаются в данных текстах — вопросы веры и неверия, человека и Бога, Чуда и абсурда, поставленных в самой радикальной, бескомпромиссной форме. Ведь каждое художественное произведение, по М. Бахтину, есть отражение авторского сознания, с которым можно общаться, спорить, соглашаться или не соглашаться, вступая в диалог [1, 126].

Произведения Леонида Андреева могут быть вписаны и в значительно более широкий идейный контекст. Для нас представляется важным, что его творчество предстает как предвестие эстетических и философских поисков XX — начала XXI в.в., как пророчество грядущих исторических трагедий и катастроф, оказавших огромное влияние на индивидуальное переживание человеком своего бытия в мире. Опыт известного русского писателя утверждал такое понимание человека и его свободы, которое было востребовано в дальнейшем развитии экзистенциализма. Согласно Ж.-П. Сартру, напомним, человек — это свобода, несводимая к каким-либо определениям [2]. Явление экзистенциализма предполагает взгляд на человеческое бытие как на нечто уникальное, а для подчеркивания этой уникальности выводится главный герой, носитель экзистенциальной идеологии. Как правило, в качестве контрастного фона изображается некая группа людей, безликая и серая масса, участники которой объединены каким-то общим пороком или заблуждением в восприятии главного героя.

Бунт как лейтмотив всего произведения также обязателен в экзистенциальной литературе. Неприятие главным героем окружающей его действительности, попытка вырваться из нее порождает его экзистенциальные, т. е. тревожные, отчаянные настроения. Но самое главное, что в конечном итоге этот бунт оказывается бесполезен: все старания героя, его рефлексия и борьба приводят либо к смирению, либо к гибели. Остановимся подробнее на повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» и ее главном герое как способе выражения экзистенциальной идеи. Сельский священник отец Василий — современный аналог библейского Иова, вера которого испытывается через бесчисленные потери. Отец Василий постоянно убеждается в алогичности и абсурдности законов и порядков, но в ходе развития сюжета у него вырабатывается бессознательный страх перед ними и тревога — следовательно, он начинает жить согласно этим правилам. Равнодушное общество поглотило его, он покорился и смирился. В данной сюжетной ситуации выявляется основная проблема всего творчества писателя — проблема свободы личности, в которой за идеал этой свободы принимается полная независимость от

общества. Экзистенциальная направленность «Жизни Василия Фивейского», состоит в том, что герой будет искать эту свободу, надеяться на какое-то изменение, но каждый раз в ответ на его действия общество и среда будут ему противостоять. Это противостояние будет вечным и в итоге сломит героя, с неукротимой верой в Бога преодолевающего страшные испытания, выпавшие на его долю (смерть маленького сына, рождение сына-идиота, пьянство от горя жены, ее смерть в пожаре собственного дома).

Бунт о. Василия экзистенциален: человеческий разум и разумение здесь сталкивается с разумом и разумением Божественным. Смерть попадьи в пожаре заставляет Фивейского осознать ограниченность собственного понимания, открывает его уникальное положение по отношению к Богу. Как и библейский Иов, униженный в своей ограниченности, Фивейский кается Богу: *«Нет! Нет! - заговорил по громко и испуганно. – Нет! Нет! Я верю. Ты прав. Я верю»*. В этот же момент происходит и следующий шаг о. Василия к абсолютной вере и истине: *«... с восторгом беспредельной униженности, изгоняя из речи своей самое слово «я», сказал: «Верую!» И снова молился, без слов, без мыслей, молитвою всего своего смертного тела, в огне и смерти познавшего неизъяснимую близость Бога»* [3, 160-161]. Бунт о. Василия, таким образом, это и бунт против установленного Богом порядка вещей, и бунт против собственной избранности: *«Он искал правды когда-то, и теперь он захлебывался ею, эту беспощадную правдою страдания, и в мучительном сознании бессилия ему хотелось бежать на край света, умереть...»* [3, 148].

В повести Л.Андреева присутствует четкое противопоставление двух миров – мира главного героя и мира, в котором он вынужденно оказывается. Этот «второй» мир читателем воспринимается враждебно относительно отца Василия, который выступает как единственно здравомыслящий и близкий к понятиям привычного нам мира человек, попавший в непонятный ему и даже в чем-то безумный и хаотичный мир. Важную роль играет структура повествования: повествование ведется как будто и от лица автора, но в то же время и от самого о. Василия. В определении экзистенциализма в разных источниках всегда звучат слова об отношении героя к Богу, точнее, попытка существования без него. Ближайшее окружение священника становятся подменой этого божественного начала, и, в конечном счете, герой разочаровывается в их деятельности, порой даже подсознательно. Тем самым он разочаровывается и в самой идее существования Бога как высшей силы. Герой ищет, борется, но все его действия ни к чему не приводят, Судьба словно смеется над ним. Создается ощущение потери чувства реальности и присутствия во всем происходящем чего-то абсурдного, не поддающегося законам нормальной человеческой логики, подрывающего принцип реальности, о чем подробно писала В.Заманская в своей работе, посвященной экзистенциальной традиции в русской литературе XX века [4]. Абсурдно у

Л.Андреева и все окружающее бытие, когда непостижимым образом уживаются истинная вера и языческие представления, дьявольщина, страдания и счастье, истина и ложь. Этот абсурд вмещает в себя все – места здесь не может быть лишь Чуду, Богу. Абсурд, открывающий бессмысленность вопрошания о смысле бытия, предлагает лишь одну безусловную истину, столь остро и болезненно прочувствованную Андреевым: «Умрем». «Все умерли» [3, 196] – последняя мысль Василия Фивейского, верующего столь величественной и истинной верой, что открывшийся ему абсурд почти мгновенно убивает его. Бегство невозможно, как показывает Л.Андреев – сюда мы заброшены помимо нашей воли, здесь человек обречен жить.

Обращение к внутренней жизни человека, проникновение в глубины человеческого сознания и личности, в экзистенциальный и религиозный опыт человека позволило известному казахскому писателю Смагулу Елубаю, кинодраматургу и журналисту, создать своеобразную книгу богоискательства и духоворчества, высоко оцененную критиками – «Век страшного суда» [5]. Широкому читателю известна его трилогия «Одинокая юрта», посвященная «белым пятнам» истории Казахстана XX века. В его творчестве можно обнаружить все константы экзистенциализма – это и враждебность мира, его безысходность, и одиночество человека, мятущегося, захлестываемого эмоциональными порывами и др. По Елубаю, жизнь – не наслаждение, мир суров к человеку, если он не находит сокровенного смысла жизни, поэтому особенно большое значение отводит писатель понятию Пути, ведущего к Богу, нравственным законам, сходству религиозных текстов, Проводникам и последователям, теме Спасения Человека. Соответственно озаглавлены и разделы этой книги, в которой, как и у Л.Андреева, особое внимание уделено вопросам соотношения свободы, веры и ответственности.

Писателя отличает глубокое знание законов Вселенной: человек должен иметь собственный нравственный императив, мир – юдоль человеческая, а высшее назначение человека – в продолжении рода (эта идея существенная в мировоззрении казахских писателей). Мир у С.Елубая чужд человеку, преходящ и временен, человек в нем укореняется только Домом своим, очаг – центр человеческой жизни: подлинное сознание есть родовое сознание. *«Каждый Человек, которому Бог дал око, стремится обозреть мир. Под ногами у него Земля, вверху бездонное небо. У подножия непостижимого, великого мироздания крохотными муравьями суеются люди... Откуда мы пришли и куда идем? И подобно назойливым москитам эти вопросы жалят и терзают сознание людей...»* [5, 170]. Земля для С.Елубая – поле тяжелых испытаний для человека, как и у Л.Андреева. Но поскольку человек был сотворен Богом с любовью, поскольку он является на Земле как бы заместником Бога, то и *“Бог всегда рядом с тобой, он в твоей крови, в твоём сердце... А в уме твоём витийствует Сатана. За тебя, за каждый твой шаг*

*эти две великие силы ведут неустанную борьбу...» [5, 170]. В «Веке страшного суда» кратко освещается картина мировой религии: писатель считает, что понимание единства со всеми и ответственности за судьбы людей, даваемое религией, позволяет человеку ощущать единство со всеми. Обнаруживается сходство Священных текстов основных мировых религий: Авесты, Священной Торы, Буддизма, Христианства, Ислама. Обращаясь к различным Священным писаниям, автор уверен, в отличие от Л.Андреева, что человек знает все, но при этом его постоянно мучают вопросы: почему, почему...? У человека могут назреть периоды неудовлетворения собой, острой нужды, периоды, связанные с потерей родных и близких, и, наконец, с утратой всего того, что составляет смысл жизни и без чего невозможно дальнейшее существование - подобная ситуация происходит в жизни любого в этом мире человека. Об этом автор повествует в главе: «Этот мир», который *«есть нечто, находящееся в безграничном пространстве времени, историческое явление на Земле, имеющее начало и конец» [1, 206]. «Бог назвал Человека своим заместителем на Земле, – констатирует С. Елубай. Самое пристальное внимание казахский писатель уделяет таланту как тайной божественной миссии святых, теологов, священников: «Создатель дал им особую силу противостоять светом самому темному мраку. Он одухотворил их сердца... Они тоже на протяжении веков ведут борьбу за человека. Они великие проводники – последователи пути пророка» [1, 253]. Он вновь и вновь возвращается к Чуду сотворения человека на земле, рассматривая это чудо и как божественный акт, и как таинственное явление физиологии. Поражает энциклопедизм автора в его стремлении охватить все религии мира и примирить их меж собой: таков менталитет человека Степи, для которого важно было услышать другого и понять его. Сверхзадача книги С.Елубая – найти пути к Богу, найти аргументы, методы и способы пробудить в сердце человека святость. Приводятся научные достижения современной квантовой физики, признающей Абсолютное поле Вселенной, Высший разум, т.е. иррациональное. И, как и у Л.Андреева, звучит: “В человеке сокрыта величайшая тайна Вселенной”. Однако, несмотря на горестные откровения и мрачные пророчества, объединяющие двух авторов, книга С. Елубая наполнена пониманием, что все экзистенциальные метания человека между полюсами добра и зла – единственно возможный путь к просветлению его безгранично глубокой и безмерно сложной души. Это книга неотступных сомнений и бескомпромиссных вопросов, ведущая сквозь лабиринты заблуждений к ясности, истине, свету.**

Литература

- 1.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. - 445 с.
- 2.Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм [http://scepsis.net] – Режим доступа. – URL: http://scepsis.net/library/id_545.html (Дата обращения 15.01.16).

-
3. Андреев Л. Жизнь Василия Фивейского // Воскресение всех мертвых. – СПб: Азбука – Классика, 2005.
4. Заманская В.В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2002. – 303 с.
5. Елубай С. Век страшного суда (Книга для сомневающихся). На русском и казахском языках. – Алматы: MEREKE BASPASY, 2011. – 343 с.

Сундеткалиева К.А.

Казахский научно-исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева (Алматы)

АРХЕТИП ДОМА В НЕМЕЦКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ПОЭЗИИ КАЗАХСТАНА

В поэзии Казахстана конца XX века и начала нового столетия в той или иной степени представлены мотивы расставания с родным домом на исторической родине или прощания с новой родиной, какой стал для репрессированных народов Казахстан. Образ дома используется во многих национальных литературах Казахстана, как в поэтических, так и в прозаических произведениях.

Термин архетип признан инструментом литературоведческого анализа с 1913 года, когда был введен в литературоведческий оборот швейцарским ученым К.Г.Юнгом. Архетип, согласно К.Г.Юнгу, – это «первичный образ», «повторяющаяся модель» опыта, сохранившиеся в коллективном бессознательном человечества и нашедшие выражение в мифах, религии, снах и фантазиях и литературных произведениях, что для нас особенно важно. В дальнейшем К.Г.Юнг определял архетип как «содержание коллективного бессознательного», которое «изменяется, становясь осознанным и воспринятым» и «претерпевает изменения под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого оно возникает» [1, 99]. Архетип дома интенсивно исследуется во многих литературах, поэтому так важны следующие выводы ученого из Швейцарии: «Творческий процесс, насколько мы вообще в состоянии проследить его, складывается из бессознательного одухотворения архетипа и его развертывания и пластического оформления – вплоть до завершения произведения искусства» [1, 284].

О доме размышляет обладатель Гран-при Второго Международного литературного фестиваля русскоязычного зарубежья имени Чехова в Афинах Светлана Фельде из немецкого города Хеннефе, много лет назад уехавшая на историческую родину. Алматы по-прежнему для журналистки самый лучший

город в мире, но в то же время словно утрачено ощущение *родного* города, «память и реальность расслаиваются» [2, 7].

Литературный архетип, являясь «сквозной», «порождающей моделью» [3, 170], модифицируется в поэтическом творчестве. У Станислава Ли «гнезд родовые начала» остались на исторической родине. И хотя два поколения корейцев выросло в степях Казахстана, «роднее которых, уж, кажется, нет...», лирический герой возвращается в воспоминаниях в Посыет. Архетип времени неотрывен от пути скитания, по которому прошел народ от просторов Дальнего Востока до степей Казахстана. О «теплом доме» своего счастливого существования в маленькой Корее размышляет главный герой романа А. Кима «Остров Ионы». Образы исторической родины и обретенной новой Отчизны «служат нравственным мерилем человека, его чести, достоинства, величия» [4, 234]. Поэт всю свою жизнь несет в своем сердце «дом-память».

«Дом», «отчий дом» как архетипическая «сквозная мысль» определяет развитие литературы и получает во многом итоговое, завершающее воплощение во второй половине XX века [3, 172]. Литературовед А.А. Кораблев выделяет три архетипических значения дома – бытовое строение для жилья, бытийное (самоопределение человека в мире и его мировосприятие) и духовное (отрицание приземленности) [5, 265]. Для поэтессы из Караганды («Я родом из Караганды») Елены Зейферт родной город – «золотая серединка, как вежа меж столицей и селом». Восхищаясь невиданным размахом города, лирическая героиня тоже хочет быть «и строже, и экономней в чувствах и стихах!»:

*Я топну ножкой – я карагандинка,
И не хочу я родины другой.*

В стихотворении «Онемечить меня отчизне...» местом жительства названа тесная *юрта*. Но поэтесса «душою, как спрутом», вырастает «в свой восточный и западный сплин».

Александр Шмидт, проживающий в Германии, соединяет в своей поэзии готику чертополоха, арабскую вязь травы, силовые линии ковыля. Символичны названия стихотворений «Дом на краю» («Твой дом – обетованная Земля»), «Родной угол» («Может быть, все тебе родней угол журавлиного полета»), «Родство» («Мы возвращаемся домой»).

В концепте дома А. Шмидта можно выделить «дом-династия», «возвращение домой», «бездомность»:

*Мы возвращаемся домой.
Волной ковыльною, седой
На дом наш Время набегают.*

*Вовек не разорвать родства,
Пока в душе живут слова:
Родник, Родня, Родной, Родимый.*

В результате модификации архетип дома выступает в современной корейской и немецкой русскоязычной поэзии Казахстана многоликим и многогранным. Грани архетипа – «отчий дом» как ностальгия – свойственна ретроспективная модель развития, в которой одной из главных сюжетных основ стал мотив возвращения в отчий дом.

Литература

1. Юнг К. Архетип и символ.-М., 1991.
2. Малахова О. ...Где бы мы ни находились // Казахстанская правда. 2007, 6 сентября.
3. Большакова А. Литературный архетип // Литературная учеба. -2001. -№6. – С.162-175.
4. Хван Л.Б. Образ Кореи и обретенной родины в русскоязычной корейской литературе (на материале лирики Ли В.Б.)// Корейская диаспора в ретро и перспективе. Материалы международной конференции. – Алматы, 2007. –С.233-240.
5. Кораблев А.А. Мотив «дома» в творчестве М.Булгакова и традиции русской классической литературы // Классика и современность. – М.: Издательство МГУ им. М.В. Ломоносова, 1991.- С.250-274.

*Туманова А.Б., Баянбаева Ж.А.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

**ИЗУЧЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ТЕРМИНОВ ПО КУРСУ
«КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА»**

Как известно, понимание и усвоение узкоспециальных терминов в рамках той или иной дисциплины является залогом успеха в учебной деятельности обучающихся. В этой связи изучение ключевых понятий по элективному курсу «Когнитивно-дискурсивный анализ текста» (докторантура по специальности «Русский язык и литература») представляется также необходимым компонентом процесса образования. Работа со специальными терминами должна быть организована следующим образом: на первом этапе изучается материал лексикографических источников, на следующем этапе рассматривается толкование дефиниций по базовым учебникам и учебным пособиям, затем – в работах известных ученых, исследовавших то или иное понятие. В качестве примера приведем описание отдельных (ключевых) терминов, актуальных для данного курса.

Когниция. Термин «когниция» (анг. cognition – познание, узнавание, распознавание, познавательная способность) – это «знание, познание» [1, 214], он намного шире русскоязычного понятия «познание». В отличие от термина «познание», «когниция» означает и сам познавательный процесс – процесс приобретения знаний и результаты этого процесса. Поэтому этот термин используется наряду с понятием «познание», который больше используется в научной сфере. А когниция охватывает не только теоретическое познание, но и обыденное (осознанное и неосознанное) постижение мира в повседневной жизни человека, приобретение сенсорно-моторного, чувственно-наглядного и другого опыта человека с окружающей действительностью [2, 20]. Иными словами это любой процесс, связанный с получением информации, знаний, их оценкой, запоминанием, репрезентацией, трансформацией, актуализацией, использованием. Соответственно это – и восприятие мира, и концептуализация, и категоризация, и мышление, и речь, и воображение и другие психические процессы и их совокупность (см работы: Н.Н. Болдырева, Л.О. Чернейко, В.А. Маслова, Л.В. Бабина, В.З. Демьянков, А.А.Кибрик, Дж. Лакофф и др.).

Известно, что когниция разделяется на разные процессы, каждый из которых связан с определенной когнитивной способностью или видом когнитивной деятельности и поэтому может изучаться в отдельности, в том числе в их взаимосвязи с языком. К когнитивным способностям относят и способность говорить. Соответственно когниция неразрывно связана с языком, поскольку именно на языке мы, в основном, передаем накопленный опыт и знания, обмениваемся информацией, можем рассуждать о познавательных процессах и их результатах. Этот аспект когниции и относится в большей степени к лингвистике, в задачи которой входит изучить языковые системы знаний. По мнению Н.Н. Болдырева, именно отличия между познанием и когницией, учет результатов как теоретического, так и обыденного мышления, коллективного и индивидуального знания, а также разграничение собственно мышления и других познавательных процессов и создают специфику когнитивной лингвистики, определяют ее отличие от лингвистики традиционной [2, 21].

Дискурс. Термин *дискурс* (франц. *discours* – речь, англ. *discourse* – рассуждение, речь), как известно, стал широко использоваться в лингвистике с 70-80-х годов XX века. Однако подчас под ним имелось в виду понятие, которое соответствовало уже имеющемуся в науке термину, например, *текст* или *функциональный стиль*.

Анализ работ последних десятилетий выявил широкий спектр разнообразных признаков, присваиваемых дискурсу, что свидетельствует о сложности данного термина. Одни исследователи подходят с позиций широкого понимания дискурса, другие же ограничиваются анализом какого-либо одного аспекта (когнитивный, психолингвистический, текстовой). Наиболее полное

определение термина «дискурс», в котором отражается его многоплановость, дано Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [3, 136-137]. Широкое распространение получили, во-первых, толкования дискурса с позиций функциональности. Самое общее определение дискурса при таком подходе – это речь, речевая деятельность, сообщение. Однако в нем не указываются релевантные признаки дискурса, которые отличали бы его от других лингвистических понятий. Следующее распространенное толкование дискурса сводится к пониманию дискурса как речевой/коммуникативной деятельности. Сравним у Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – это «речь, погруженная в жизнь» или «текст, взятый в событийном аспекте» [3]; у Е.С. Кубряковой: «Дискурс – это «рассмотрение речевого произведения или текста по мере его поступления, по мере его понимания» и др. [4]. Как видим, функциональный подход выделяет самый существенный признак дискурса – его динамичность, а именно этим самым и отличается дискурс от текста, который является результатом дискурсивной деятельности.

Расширение понятия дискурс (изучение ментальности языковой личности с позиций общественно-исторических характеристик) позволяет рассматривать дискурс как социальную данность, как проявление особой социальной ментальности. По мнению Ю.С. Степанова, дискурс – это «язык в языке» и он существует в таких текстах, «за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете – особый мир» [5, 44-45].

Т. ван Дейк под дискурсом понимает сложное социально-коммуникативное явление, в формировании которого, помимо прагматических и когнитивных факторов, участвуют такие социальные составляющие, как этнический статус говорящего/пишущего, его коммуникативные установки, мнения и другие экстралингвистические условия [6, 113].

Как видим, в современной лингвистике представлены различные теории, в которых используются при определении дискурса экстралингвистические факторы: социально-культурные, мировоззренческие, этнопсихологические, индивидуально-личностные и др. С этих позиций, на наш взгляд, совершенно справедливым и актуальным является следующее суждение В.С. Ли: «Включение в понятие дискурса категорий социально-психологического характера, связанных со «взаимодействием людей», с миром их ментальной деятельности, свидетельствует о естественном сближении дискурсивной теории и

антропоцентрической парадигмы языка, поскольку дискурс – это целенаправленное коммуникативное действие говорящего субъекта, мировидение и миропонимание которого проявляется именно в дискурсивной деятельности. Поэтому исследование дискурса предполагает включение в его предметно-содержательную область личности автора дискурса, т.е. дискурсивной личности» [7, 87-88].

Концепт. Слово *концепт* (лат. *conceptus* – мысль, понятие) до недавнего времени использовался в качестве синонима слова *понятие*, а в настоящее время их стали разграничивать. Данные термины принадлежат к разным наукам: *понятие* используется в логике и в философии, *концепт* – в культурологии.

В языкознании же термин «концепт» является словом-понятием, важным не только для культуры, но и для языка, исходя из того, что язык представляется своеобразной формой существования культуры. По мнению В.А. Масловой, в отличие от понятия концепт «окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом» [8, 56]. Л.О. Чернейко считает, что термин *концепт* имеет по крайней мере два понимания: 1) «семасиологическое» (восходящее к Э. Бенвенисту) и 2) «ономасиологическое» (по Ю.С. Степанову). Согласно первому пониманию, концепт – это имя (субстантив), собравшее в пучок всю стоящую за ним в данной культуре информацию как логическую (денотативную), так и сублогическую (коннотативную). Концепт определяется как «ключевые слова» культуры (А. Вежбицкая), как «важнейшие слова лексики» (Э. Бенвенист), как доминанты, создающие дискурс (Л.О. Чернейко). Приведем второе понимание концепта, данное Ю.С. Степановым: «основополагающее понятие» культуры, «как бы сгусток культуры в сознании человека».

С позиций лингвокогнитологии представлено определение концепта в работах Е.С. Кубряковой, Р.М. Фрумкиной, А. Вежбицкой, В.А. Масловой и др. Сравним: концепт – это единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [9, 90]. Концепты могут быть представлены в языковой форме, а также образами, картинками, схемами и т. п. По мнению исследователей, «одному и тому же имени (слову) в психике разных людей могут соответствовать разные ментальные образования. З.Д. Попова и И.А. Стернин рассматривают концепт как полисемантическую единицу и выделяют следующие типы концептов: понятие, представление (прототипы), картинка, сценарии, фреймы, гештальты и др. – все эти образования тесно взаимосвязаны и представлены как в мыслительной, так и в коммуникативной деятельности человека [10].

В научных работах по данному вопросу нет единства и в вопросе определения статуса концепта, специфики его функционирования. Одни ученые

придают концептам натуралистический («врожденный») характер, другие же утверждают, что концепты в каждом национальном языке отличаются неповторимостью и своеобразием. Действительно, как показывает опыт научных изысканий, концепты одновременно и национальны и универсальны. Так, при помощи представлений, картинок, сценариев передается национальный колорит, а понятия, гештальты, фреймы имеют универсальный характер. Соответственно, здесь следует рассматривать проблему многоуровневости концепта и способах его выражения в том или ином типе дискурса (Ю.С. Степанова, Э. Бенвениста, А. Вежбицкой и др.). По мнению В.И. Карасика, концепт, будучи многомерным ментальным образованием, имеет три важнейших измерения: образное, понятийное и ценностное. Образная сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания (ядро концепта), различающиеся по степени абстрактности (отражают специальные знания об объектах/явлениях). Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов (их важнейшее качество – голографическая многомерная встроенность в систему человеческого опыта). Ценностная сторона концепта – это ценностная картина мира, данная сторона является определяющей для того, чтобы концепт (или совокупность концептов) можно было выделить как ценностное [11, 75-80].

Наблюдения показали, что культурно значимые смыслы концепта эксплицируются в языке: в лексике, в сравнениях, во фразеологизмах и т.п. Это ключевые слова, доминанты, концепты-образы, метафоры, сравнения и другие языковые единицы, характерные для определенной национальной языковой картины мира, при помощи которых отображается мировоззрение, мировосприятие писателя, его концептуальная картина мира, а особый их выбор и специфическое словоупотребление является индивидуально-авторским слогом (см. монографию А.Б. Тумановой) [12].

Языковая картина мира. Каждый язык проявляется в виде конкретного национального языка, в котором выражается национальный дух, национальная культура народа. И как национальный язык, он напрямую связан с национальным сознанием, с языковой ментальностью, а также является средством отражения особенностей мировидения, национально ориентированных ценностей, специфики образа жизни, национальных традиций и обычаев, стереотипа поведения.

Языковое сознание индивида является частью национального общественного сознания, психического склада какой-либо нации, в которых содержатся сведения о культуре и быте, их специфике, отражающиеся в том или

ином языке в виде особой модели мира (см. работы: Леонтьев А.Н., Зализняк А.А., Горошко Е.И., Лурия А.Р., Караулов Ю.Н., Брутян Г.А., Степанова Ю.С., Бенвениста Э., Вежбицкой А. и др.). Относительно характеристики языковой картины мира с позиций национального языка приведем определение В.А. Масловой. В частности, она утверждает, что термин *языковая картина мира* – это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культурой данного народа [8, 66].

По мнению неогумбольдтианцев, особенности языковой картины мира проявляются как свойства, данные языкам изначально. В ней в вербальной и невербальной формах опредмечивается индивидуальный, групповой и национальный опыт. Так, при помощи языка человеком и /или обществом, и/или народом создается свой особый мир, отражающий окружающую действительность («субъективный образ объективного мира»). Соответственно в концептуальной картине мира взаимодействуют общечеловеческое и индивидуальное (частное), национальное и личностное.

Обзор научной литературы, позволяет говорить о том, что различия между языками обусловлены различием культур, которые наиболее легко эксплицированы с помощью лексических средств языка (лексические единицы и фразеологизмы), поскольку номинативные единицы больше всего и напрямую связаны с внеязыковой действительностью. Национально-культурное своеобразие номинативных средств языка может проявляться не только в наличии безэквивалентных единиц, но и в лакунах, указывающих на отсутствие в данном языке слов и значений, выраженных в других языках. В науке доказано, что сами реалии национальны, и поэтому слова, их называющие, содержат национально-культурный компонент.

Основными способами репрезентации объективной действительности признаются когнитивные модели, концепты, ключевые слова, доминанты и др., которые могут быть представлены как имплицитно, так и эксплицитно. При помощи имплицитной формы выражения языкового сознания передаются чувства этнической идентификации с этносом, актуализация национально-маркированных концептов, национального мировоззрения, менталитета. В содержательной стороне языка предстает картина мира того или иного народа, которая является основой всех культурных стереотипов. Исследования национальной языковой картины мира помогают понять различия и сходства национальных культур, их взаимодополнения на уровне мировой культуры [12].

Подводя итоги, отметим, что изучение специальных терминов по профилю той или иной дисциплины, осуществляемое систематически и в системной форме, способствует быстрому и более качественному усвоению профессиональных знаний.

Литература

1. Краткая философская энциклопедия, 1994. – С. 214.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Курс лекций. – Тамбов, 2014. – 236 с.
3. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа (Обзор)// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. Сборник обзоров. – М., 2000. – С. 9-15.
4. Арутюнова Н.Д. Дискурс//Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
5. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. – С. 44-45.
6. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 2000. – С. 113.
7. Ли В.С. Парадигмы знания в современной лингвистике: Учебное пособие. – Алматы, 2003. – С. 87-88.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Наука, 2001.– 208 с.
9. Кубрякова Е.С. Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград-Архангельск, 1996. – С. 90.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 30 с.
11. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методические проблемы когнитивной лингвистики: Сборник научных трудов / Под ред. И.А. 12.
12. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 75-80.
13. Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира в писателя-билингва. Алматы, 2010. 265 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Абаева Ж.С.

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

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Особая роль высшего образования состоит в подготовке квалифицированных специалистов, способных, помимо всего прочего, к созданию благоприятной общественной атмосферы, повышению культуры социальных и межличностных отношений. Эта задача может быть решена в том случае, когда у студента будет сформировано четкое представление об основных составляющих успешной коммуникации, особенностях образцовой речи.

Курс «Культура речи и языковая коммуникация» является составной частью цикла гуманитарных дисциплин, предназначенных для студентов всех специальностей и направлен на формирование навыков и умений, необходимых для успешной коммуникации на русском языке, в том числе в профессиональной сфере. Актуальность курса возрастает в современный период, характеризующийся интенсификацией экономических, культурных, научных и других взаимоотношений с другими странами. В этих условиях студент, специалист, умеющий доступно и грамотно излагать свои мысли, успешно владеющий навыками публичной речи, является своего рода визитной карточкой страны, организации или компании.

Предметом дисциплины «Культура речи и языковая коммуникация» являются нормы литературного языка, проблемы современного состояния речевой культуры общества, виды общения, особенности публичного выступления. Главной целью курса является формирование коммуникативной компетенции на русском языке, представляющей собой совокупность знаний, умений, свойств личности, необходимых для достижения поставленных коммуникативных задач в профессиональной, культурной и других сферах социальной жизни.

Изучение качеств образцовой речи превращается в занимательный процесс, поскольку в поле зрения попадают факты речи, на которые ранее, как показывает практика, студенты не обращали внимания. Рассматривая богатство речи, можно привести интересные иллюстрации из художественной

литературы, средств массовой информации, работ самих студентов, из истории и т.д. Одновременно проводится работа с лексикой на уровне иностранных слов, синонимов, паронимов, фразеологизмов, используемых преимущественно в книжной речи и т.д. Можно утверждать, что такие встречающиеся в публицистической, художественной, научной, деловой речи слова, как *примитивный, антипод, рациональный, интеграция, альянс, сакральный, импозантный, ординарный, лимитировать, лаконичный, локальный* и многие другие не знакомы студентам казахских отделений. В связи с этим становится отчетливой необходимость и полезность словарной работы в виде различного рода заданий и упражнений. О заинтересованности студентов свидетельствует перечень слов и выражений, определение значений которых иницируется ими (раньше слышал, но не знаю значения слова) и анализируются самостоятельно. Работа с фразеологизмами, восходящими к истории Древней Греции, Древнего Рима и пр. (дары данайцев, прокрустово ложе, перейти Рубикон, Пиррова победа, между Сциллой и Харибдой, двуликий Янус, танталовы муки, сизифов труд, халиф на час, сфинксова загадка и др.) рассмотрение возможных ситуаций их использования также расширяет лексический «кругозор» студентов.

Рассуждая о чистоте речи, студенты анализируют причины появления в речи слов-паразитов (типа *как бы, есть же, короче* и др.), их негативного влияния на восприятие речи. Разобравшись в данном вопросе, они приводят массу примеров загрязнения речи как на родном, так и на русском языке.

При рассмотрении таких качеств образцовой речи, как логичность и выразительность, целесообразно обратиться к практике ораторского искусства. Оратор знает, что его речь должна воздействовать на разум и на чувства слушателя. Разум ценит порядок, стройность построения, поэтому речь надо строить с учетом законов формальной логики: закона тождества, требующего неизменности мысли в пределах рассуждения и не допускающего отклонение от темы и уход в сторону; закона противоречия, не рекомендуемого использование противоречащих друг другу высказываний; закона исключенного третьего, исключающего наличие третьего варианта при двух противоречащих друг другу высказываниях, одно из которых является истинным, а другое ложным; закон достаточного основания, когда требуется доказать истинность высказывания. Алогизмы как сопоставление несопоставимых понятий, прекрасно демонстрируют и нарушение первого закона логики на уровне предложения: *Шел дождь и два студента, один в университет, другой в калошах. Пить чай с лимоном и удовольствием. Караульный офицер прибежал с командой и ключами. Женщина может сделать из ничего три вещи: шляпку, салат и трагедию.* Смещение логического ударения также является выразительной иллюстрацией. Ср. шутку: - *Почему охотник, когда стреляет, закрывает один глаз? – Потому что если*

он закрывает оба глаза, он ничего не увидит. Известная шутка М. Твена о курении является примером нарушения (сознательного) закона противоречия для создания комического эффекта: *Нет ничего проще, чем бросить курить, лично я делал это раз двадцать.*

Надо отметить, что до изучения этих законов логические ошибки, допускаемые в речи студентов, оставались ими незамеченными, однако на последующих занятиях достаточно быстро распознавались и указывались: отклонился от темы речи, не аргументировал, идет противоречие, подмена понятий и т.д. Большое внимание уделяется и языковым средствам подчеркивания логичности речи.

Для воздействия на чувства слушателей, поддержания внимания и интереса речь должна быть выразительной. Выразительность достигается самыми разнообразными средствами: сравнениями, экспрессивно-оценочной лексикой, крылатыми выражениями и фразеологизмами, нестандартной сочетаемостью слов, различными тропами и др. При ограниченности аудиторного времени достаточно заинтересовать студентов, чтобы они с энтузиазмом, самостоятельно проработали предложенный преподавателем материал, который должен быть тщательно отобран. Безусловно, для восприятия и адекватной оценки данного качества речи требуется соответствующий уровень владения языком, чтобы безошибочно определить и по достоинству оценить выразительность того или иного тропа. В качестве примера можно привести предложения с различными тропами: *Женщины подобны диссертациям: они нуждаются в защите. Мне нравится, что вы больны не мной. Там собрался цвет Петербурга. Природой здесь нам суждено в Европу прорубить окно. У сильного всегда бессильный виноват. А хорошая сторона – Сибирь!*

Работа с различными текстами на выявление особенностей логической структуры, средств выразительности, продуцирование собственных письменных и устных высказываний, соответствующих критериям выразительности и логичности, позволяет сформировать четкое представление о данных качествах образцовой речи.

Точность и понятность речи предполагают правильное использование слов и сочетаний слов, исключая возможность двусмысленности или двойного толкования. В качестве примеров предложений, в которых нарушена точность речи и возникает возможность неоднозначного понимания, можно привести следующие: *Назначение ректора показалось всем удачным. Студенту многое приходилось объяснять. На границе китайские туристы подвергаются тщательному досмотру. Доверьте нам свои заботы – и мы сократим ваше время.* Ср. предложения, в которых неточно использовано слово или словосочетание: *Партизаны воровали у немцев оружие и боеприпасы. Пойдем гулять в зеленый массив. Мы вышли к лесистому озеру.*

Безусловно, данные примеры заставляют задуматься о способах оформления своих мыслей и вдумчивом отношении к языку.

Понятность речи определяется, как известно, отбором языковых средств, правильным использованием слов ограниченной сферы употребления: профессионализмов, жаргонизмов, терминов, диалектных, иностранных слов и пр., правильным порядком слов в предложении. С учетом современного состояния русского языка, испытывающего колоссальное влияние английского языка, анализ существующих и только входящих в язык заимствований имеет практическое значение: разбирая эти слова, студенты имеют возможность познать реалии текущего дня. Ср.: фейк (фальшивка, подделка), таймлапс (покадровая съемка с представлением в стиле «замедленная съемка»), чекиниться (отметить свое географическое местоположение в социальной сети с помощью смартфона), эндаумент-фонд (целевой фонд), скриншот, дорожная карта (в американской культуре в одном из переносных смыслов «план, как двигаться дальше», план на будущее, на перспективу; наглядное представление сценария развития), ньюсмейкер (лицо, деятельность которого предполагает намеренную или ненамеренную публичность и вызывает устойчивый интерес СМИ), стартап (недавно созданная компания, строящая свой бизнес на основе инновации, не вышедшая на рынок и обладающая ограниченным набором ресурсов), дедлайн (крайний срок, к которому должна быть выполнена работа), праймериз (первичные выборы), дэлбади (мужчины, которые не зацикливаются на уходе за собой, о чем говорит их живот и общая неспортивная форма) и др. Студенты продвинутого уровня владения языком, в том числе и английским, могут предложить немало дополнительных примеров подобных слов.

Еще одно качество, без которого не обходится образцовая речь, – правильность, предполагающая владение действующими нормами современного русского языка: орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и пр. В изданиях, посвященных культуре речи, содержится большое количество увлекательной информации о языковой норме: особенности языковой нормы, ее источники, варианты, необходимость соблюдения и т.д. В поиске и отборе необходимой информации, касающейся языковой нормы, неисчерпаемым источником служат образцы художественной литературы, лексикографические и периодические издания. Примеры, иллюстрирующие информацию о норме, актуальны для студентов и представляют интерес, поскольку касаются языка в его функционировании, т.е. той живой речи, которой они пользуются ежедневно, ежечасно.

Речь – визитная карточка человека, свидетельствующая о его образовании, культурном уровне. Качество этой визитной карточки обусловлено, во-первых, особенностями произношения. Несмотря на наличие и доступность литературы о нормах произношения и ударения, у студентов часто возникает масса вопросов, особенно касающихся ударения. Ситуация

несоответствия нормативного варианта привычному употреблению слов сначала воспринимается по-разному (шуткой: «Ошибаются ваши словари», удивлением и даже неприятием) и нейтрализуется утверждением преподавателя о рекомендательном характере сообщаемой информации. Хорошей иллюстрацией соблюдения/ несоблюдения речевых норм служат публичные выступления известных и не очень известных людей в средствах массовой информации, перед коллективом организации, перед студентами. Об эффективности проведенной со студентами работы свидетельствует критический анализ прослушанного выступления и фиксирование в нем речевых ошибок. При этом критический разбор инициируется самими студентами. Чаще всего обращается внимание на нарушение ударения в таких словах, как *договор, каталог, средства, диалог, ходатайство, вероисповедание, звонит, жалюзи, квартал, красивее, досуг, сваты, отключен* и мн. др.

Не менее важным является изучение лексических норм, норм словоупотребления. Анализ наиболее типичных лексических (тавтология, смешение паронимов, неустранимая контекстом многозначность слова, несоответствие стилистической принадлежности, несоответствие значения слова контексту и др.), грамматических и стилистических ошибок представляется непростым, но увлекательным и полезным занятием, заставляющим студентов воспринимать по-другому, более профессионально, устные и письменные тексты и тщательно готовиться к продуцированию собственных высказываний.

Таким образом, данный курс имеет познавательное и практическое значение для студентов разных специальностей. На занятиях даются практические рекомендации по совершенствованию речевой культуры на русском языке и культивированию литературных норм языка. А значение дисциплины определяется ролью языка в обществе, в профессиональной и культурной деятельности будущего специалиста.

Литература

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Р-на-Д: Феникс, 2001. – 311 с.

Айнабекова Г. Б.

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

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

В настоящее время поднимается вопрос о необходимости целенаправленного обучения студентов неязыковых факультетов языку

специальности. Студенты, окончившие вуз, должны знать научный язык, язык своей специальности, уметь читать и понимать специальную литературу, воспроизводить прочитанное, вести диалог по необходимой тематике в различных ситуативных условиях.

Целью обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей должно стать достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения. Современному выпускнику уже не достаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, но и уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения [1, 36].

Как подсказывают практика и наблюдения, студенты нередко испытывают большие трудности, когда сталкиваются с научной литературой на русском языке, не могут понять содержание того или иного текста, письменно изложить свои мысли о прочитанном, а тем более воспринимать научную речь на слух. Такое положение является следствием того, что в неязыковых факультетах порой не уделяется должного внимания обучению студентов национальных групп особенностям русской научной речи.

Обучение нерусских студентов стилю научной речи следует понимать как планомерный, регулярно осуществляемый процесс в течение всего периода изучения русского языка.

Таким образом, важность обучения студентов национальных групп неязыковых специальностей научному стилю речи не вызывает сомнений. Стоят другие проблемные вопросы: когда и как обучать студентов языку специальности? По этому вопросу есть ряд работ, статей частного характера, где одни авторы говорят о необходимости обучения научному стилю нерусских студентов с первых же дней учебы, другие – позже, на 2 и даже 3 курсе, когда студенты получают определенные знания по избранной специальности, будет накоплен достаточный словарный запас для восприятия и понимания научной речи.

Как подсказывают практика и наблюдения, возникает необходимость введения в национальных группах неязыковых специальностей коррективного (повторительного) курса, который ставит своей целью упорядочение, систематизацию уже имеющихся у студентов знаний по русскому языку. Эту мысль, в частности, высказывает в своем исследовании Р. Г. Рахматуллин, который определяет следующие задачи этого повторительного курса: отработка произношения, развитие навыков беглого, визуального чтения, аналитическое чтение – анализ слов и словосочетаний и построение простых предложений. Исходя из признания целесообразности введения коррективного курса,

представляется необходимым начинать обучение студентов национальных групп научному стилю речи только со 2 семестра.

Эта работа должна идти планомерно, целенаправленно, параллельно с продолжающейся работой по развитию и совершенствованию русской устной и письменной речи.

По нашему мнению, в условиях национального неязыкового вуза обучение синтаксису научной речи целесообразно проводить на отобранных синтаксических конструкциях. Прежде чем отобрать синтаксические конструкции, характерные для научного стиля, необходимо ответить на вопросы: 1. Какие синтаксические единицы (словосочетание, предложение) должны быть в основе отбора конструкций? 2. Каковы источники отбора? 3. Каковы критерии и методы отбора?

Наши исследования подсказывают, что источником отбора необходимых синтаксических конструкций должны быть не научно-популярные, а специальные научные тексты, так как они являются наиболее специфичными для научного стиля. Кроме того, в научно-популярных текстах, как правило, наблюдается более ограниченное, нежели в специальной литературе, количество синтаксических конструкций, свойственных научной речи.

Выявив необходимые синтаксические конструкции, следует определить принцип организации и порядок изучения материала. На этот взгляд, более перспективным для методики следует признать структурно-семантический, так как в этом случае преследуется необходимость учета строения синтаксической конструкции и логико-смыслового ее выражения, что соответствует лингвистическому требованию – соблюдению единства формы и содержания.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного/второго языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов. Учебные материалы должны быть ориентированы на последние достижения в той или иной сфере деятельности, своевременно отражать научные открытия, новшества, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, давать им возможность для профессионального роста.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному/второму языку должно быть направлено на решение следующих задач: 1- развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Успешное овладение навыками диалогической речи заключается в умении вести беседу на различные темы, обмениваться информацией профессионального характера. Монологическая речь предполагает умение выступить с докладом, сообщением, высказать свою точку зрения в дискуссии. Целью обучения аудированию является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения. Результатом

обучения чтению становится владение всеми видами чтения публикаций различных жанров, в том числе и специальной литературы. Целями обучения письму являются умение составления аннотации, реферативного изложения прочитанного, перевод, а также написание деловых писем, оформление договоров и т.д. 2- овладение определенными языковыми знаниями (знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц). Языковые знания приобретаются на протяжении всего курса, так как каждая тема или ситуация общения соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами. 3-формирование социокультурных знаний, которые приобщают обучающихся к культуре народа-носителя изучаемого языка, помогают адаптироваться к иноязычной среде, избежать недопонимания в общении. Но при этом главным является не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студентов. 4- овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту [2, 17]. Но за время, отведенное на изучение иностранного/второго языка в вузе, невозможно овладеть всей терминологией, поэтому очень важным является развитие у студентов навыков работы со специальными словарями, глоссариями, справочниками по специальности. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному/второму языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Отсюда и происходит основная сложность реализации такого обучения в вузах. Преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку, получили лингвистическое и педагогическое образование и не владеют специфической профессиональной лексикой, часто не имеют представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом трудностей: психологических, лингвистических, методических и т.д. Также проблему составляет отсутствие современных учебников и учебных пособий, недостаток копировальной техники. Это создает неудобства и трудности, как при преподавании, так и при восприятии учебного материала. Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного/второго языка должен изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведет к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации. Существуют несколько способов решения возникающих

трудностей: использовать на занятиях по иностранному/второму языку материалы, знакомящие с базовыми понятиями специальности, так как часто преподаватели-предметники не уделяют достаточно внимания основам профессии; - на занятиях по иностранному языку создавать ситуации, в которых студенты могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем; – использовать материалы, уже известные студентам, но представленные с другой точки зрения; – быть готовым к тому, что студенты могут исправлять ошибки преподавателя; – использовать помощь преподавателя-предметника, как для подготовки к занятиям, так и во время их проведения («преподавание в команде»). Какой бы способ не избрал преподаватель иностранного/второго языка, от него, в любом случае, требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний, как в области иностранного/второго языка, так и в профессиональной сфере, профессионализм, творческий подход к осуществлению учебного процесса.

Литература

1. С. А. Шейпак // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 153-155.
2. Волкова А. Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Молодой ученый. — 2015. — №15. — С. 575-577.

*Аладьина А.А., Малышева Р.В.
Таразский государственный
педагогический институт (Тараз)*

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Термин «грамотность», введенный в 1957 г. ЮНЕСКО, первоначально определялся как совокупность умений, включающих чтение и письмо, которые применяются в социальном контексте. Одновременно были введены понятия «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность», которая трактуется как способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом.

В настоящее время термин «функциональная грамотность» трактуется достаточно широко: 1) как совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку уверенно действовать в окружающей материальной и социокультурной среде; 2) способ социальной ориентации личности, интегрирующей связь образования с многоплановой человеческой

деятельностью; мера овладения определенными умениями как средствами осуществления жизненных планов, продолжения образования, профессионального роста в современных цивилизационных условиях и т.п.[2, 94].

Согласно Р. Н. Бунееву, конечным результатом обучения должно быть «вращивание функционально грамотной личности» – личности, которая «способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, 35].

В Казахстане с целью решения проблемы функциональной грамотности в 2014 году реализуется инновационный проект «Зеленый остров – школа высокой функциональной грамотности», который организован Центром профессионального роста и развития (Алматы, Казахстан), Центром Современной педагогики (Монреаль, Канада) при поддержке НАО им. Алтынсарина.

Примечательно, что в Послании народу Казахстана Глава государства акцентировал внимание на животрепещущих проблемах, стоящих перед сферой образования: «Чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, мы должны стать высокообразованной нацией. В современном мире простой поголовной грамотности уже явно недостаточно. Наши граждане должны быть готовы к тому, чтобы постоянно овладевать навыками работы на самом передовом оборудовании и самом современном производстве. Необходимо также уделять большое внимание функциональной грамотности наших детей, в целом всего подрастающего поколения. Это важно, чтобы наши дети были адаптированы к современной жизни» [3].

Применительно к дисциплине «Русский язык» для студентов неязыковых специальностей педагогического вуза мы определили основные направления формирования функциональной грамотности. Первое из них – это обучение различным видам чтения: изучающему, просмотровому, ознакомительному, а также поисковому. Особое внимание уделяем поисковому чтению, которое непосредственно связано с энциклопедиями, разного рода справочниками, словарями либо с поиском необходимой информации по книгам, журналам и другим источникам. Методологической основой поискового чтения являются принципы коммуникативной дидактики, опирающиеся на философию «диалогизма». Так, студентам предлагается в качестве задания на СРС следующая проблемная тема: «Русский язык в современном мире» (данная тема готовится на материале следующих источников: Закон о языках в РК, статья Конституции РК о статусе русского языка, статьи выдающихся лингвистов Казахстана и др.). При подготовке к данной теме преподаватель акцентирует внимание студентов на следующих аспектах: связь с современностью,

оригинальная форма преподнесения материала, умение создавать парадоксы, размышление вместе с аудиторией, безупречная логика, эмоциональность, выразительность используемых языковых средств. Заранее оговариваются и причины неудачного выступления во время защиты презентационного материала по этой проблеме: чрезмерно сложное изложение, непродуманная композиция выступления, эмоциональная «глухота» и незаинтересованность говорящего. Определяющие критерии для преподавателя, оценивающего самостоятельную работу студента, это: компетентность студента в данном вопросе, выделение главной мысли в выступлении, отражение собственного отношения к проблеме, точность подбора информации по теме (отсутствие необязательных фактов, деталей, загромождающих выступление), логичность выступления, умение последовательно расположить факты, доказать выдвигаемые положения, форма выступления, проявление в ней индивидуальности автора, правильность речи, темп речи, ее эмоциональная окраска, умение поддержать интерес со стороны аудитории. Подобные ориентиры, безусловно, выводят СРС за рамки простого пересказывания указанных источников, стимулируют научное творчество, формируют навыки самостоятельной работы с новыми источниками, развивают устную речь и навыки публичного выступления.

Следующее направление работы по формированию функциональной грамотности студентов – это текстоцентрический подход в качестве приоритетного направления современной лингводидактики. Как известно, материал по русскому языку согласно программе организуется по принципу лексических блоков (Молодежь – будущее страны; Письмо академика И.Павлова к молодежи; Моя специальность. Слово учителя; О педагогической профессии; Наука и современные технологии. Ученый и мн.др.), в рамках которых изучается определенный грамматический материал (Выражение значения цели в СПП; Сказуемое, выраженное глаголами повелительного наклонения; Определительные отношения. СПП с придаточными определительными).

На занятиях по русскому языку придерживаемся лично ориентированного подхода, позволяющего рассматривать личность обучаемого с позиций его самобытности, уникальности, неповторимости. С целью создания для всех обучаемых комфортных условий деятельности при работе над текстом дифференцируем задания по уровням. Так, одни студенты определяют тему, главную идею текста, ключевые слова, составляют план, другие получают задание дать своё название текста, разбить его на абзацы, определить основные средства организации связанности текста (местоименная замена, лексический повтор, использование слов одной тематической группы и мн.др.).

Более подготовленные студенты работают над определением стиля, жанра текста, «перевода» данного текста в другой стилистический и жанровый

регистр. Кроме того, обращается внимание на задания, позволяющие оценивать умение анализировать вербальную информацию, глубину понимания текста, внимание к деталям, способность извлекать из контекста скрытую информацию (подтекст).

Для закрепления грамматического материала используем инновационные формы контроля, а именно тесты нового поколения. Известно, что тестирование как способ проверки знаний прочно вошло в систему оценивания студентов. Однако традиционные тестовые задания – это, как правило, закрытые тесты, нацеленные только на оценивание обучения, выявление знаний. Формирование функциональной грамотности требует разработки таких заданий, которые развивают словесно-логическое мышление студентов. К данным тестам относим: 1) тесты, предполагающие «множественность выбора»; 2) на соотнесение информации; 3) на дополнение информации; 4) на перенос информации; 5) на восстановление деформированного текста; 6) тесты на свертывание информации, её интерпретация; 7) тесты, формирующие умение читать «несплошные» тексты: таблицы, графики, афиши, билеты, визитки, информацию на табло, стендах, объявлениях и др. Приведем некоторые примеры:

1) задания, формирующие умение конструировать или дополнять предложения разных видов и типов в зависимости от языковой ситуации _____, *главной особенностью публицистики является «сопряжение стандарта и экспрессии, то есть соединение в рамках одного текста книжных и разговорных средств языка».*

Выберите вводное слово (словосочетание, предложение), стилистически и логически необходимое в данном контексте:

- A) наверное
- B) к счастью
- C) с одной стороны
- D) скажем прямо
- E) как отмечает В.Г. Костомаров

2) задания на установление соответствий: установите соответствие при определении способа переносного употребления слов: 1. перенос наименований на основе сходства внешних признаков, скрытое сравнение; 2. нарочитое преувеличение; 3. художественное определение; 4. сопоставление по принципу сходства или различия; 5. нарочитое преуменьшение:

- A) литота
- B) перифраз
- C) эпитет
- D) гиперболола
- E) метафора
- F) градация

G) сравнение

H) параллелизм

3) задания с выбором ответа (в том числе множественным выбором):
Центральное телевидение может гордиться переходом на трансляцию в цифровом формате.

[Ц] повторяется в предложении

A) 1 раз

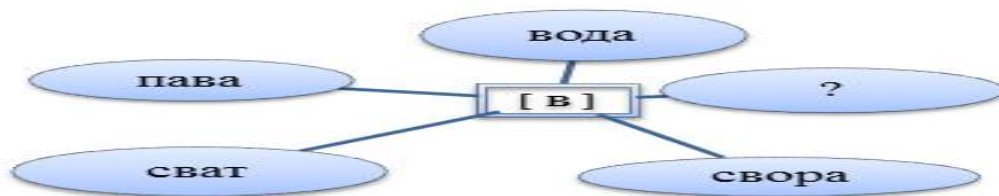
B) 2 раза

C) 3 раза

D) 4 раза

E) 5 раз

4) задания, формирующие умение интерпретировать табличную и графическую информацию: в каком слове есть звук [в]?



A) ветер

B) красного

C) коровка

D) морковь

E) кров

Эти тестовые задания развивают умение анализировать логические отношения между понятиями, находить зависимость между словами в паре, устанавливать сходство или различие между словами по одному или нескольким признакам. Выполнение этого типа заданий студентами демонстрирует их уровень владения такими мыслительными операциями, как анализ, сравнение, обобщение, классификация и др.

Итак, реализация указанных направлений по формированию функциональной грамотности у студентов неязыковых специальностей педагогического вуза позволяет решить следующие задачи: 1) научить студентов продуцировать тексты разных типов (информационного и прикладного характера); 2) научить их извлекать и критически оценивать информацию из разных источников; 3) реализовывать разные стратегии чтения при работе с текстом; 4) научить читать таблицы, диаграммы, схемы, условные обозначения и уметь применять их при подготовке собственных текстов.

Литература

1. Бунеев Р. Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная программа «Школа 21 века», Педагогика здравого смысла / Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 2003. – С. 35.
2. Рудик Г. А. Функциональная грамотность – императив времени // Современные научные исследования: методология, теория, практика: материалы Международной научно-практической конференции (Челябинск, 24 февраля 2014). – Челябинск: Сити-Принт, 2014. – С. 94-107.
3. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н.А. Назарбаева Народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства» (Астана, 14 декабря 2012 года).

Аманбаева Ю. К.

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

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Понятие речевого навыка обучения в национальной аудитории не имеет однозначного истолкования. Оно исходит из следующего понимания: речевой навык есть полностью сформированная речевая операция.

Системой этих операций является овладение необходимой полноценной речью, которая построена на базе простейших, элементарных, составляющих для формирования еще более сложных образований – коммуникативно-речевых или просто коммуникативных умений. Владение речевыми навыками еще не дает гарантии, что студент может вступить в общение.

Коммуникативно-речевая методика обучения представляет чисто аспектные занятия, направленные на комплексное развитие различных видов речевой деятельности. При обучении языковому материалу мы обязательно выводим этот языковой материал в общение и непременно обеспечиваем взаимодействие его с другими видами речевой деятельности. Например, развитие письменной речи неразрывно связано с развитием чтения, аудирования, говорения (устной речи). Такой вид речевой деятельности требует комплексного развития умений аудирования и говорения.

Под речевыми умениями понимается творческая речевая деятельность, пользование языком как средством коммуникации, то есть умения слушать, говорить, читать и писать. Любая творческая деятельность, в том числе и речевая, следовательно, умения, в котором она реализуется, не могут быть автоматизированными.

Коммуникативное умение отличается от сложного речевого умения тем, что студент способен свободно выбрать нужную последовательность навыков в зависимости от ряда факторов, таких как: цель, условия, личность собеседника и т.п.

Следовательно, коммуникативное умение – есть способность дифференцированно использовать для различных коммуникативных целей различные навыки или их последовательности.

Понятие аспектного обучения предполагает дифференцированное формирование различных типов навыков и их отдельную отработку, которая взаимодействуя в речи, осуществляется обычно на занятиях по речевой практике, носящей комплексный характер.

Комплексное преподавание понимается как преподавание, содержанием которого является формирование коммуникативно-речевых умений. Вторым важнейшим фактором процесса комплексного обучения является обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности в практическом общении в национальной аудитории.

Нам нужно вернуться к высказанному в начале работы положению, что аспектное преподавание по уровням системы языка предполагает одновременный выход в речевую практику. Аспектное преподавание есть такое преподавание, при котором осуществляется дифференцированное (в методическом отношении) формирование речевых навыков.

Необходимо подчеркнуть, что выход охватывает четыре основных вида речевой деятельности и не быть связанным ни с одним из них. Поэтому аспектный курс связан с говорением, с аудированием и с чтением.

Понятия аспектного и комплексного обучения не противоречат друг другу, потому что аспектное обучение правильнее противопоставить неаспектному, а комплексное – дифференцированному по видам речевой деятельности. Критерии для этих противопоставлений разные: в первом случае характер речевых навыков, отрабатываемых на занятиях, во втором – степень комплексности коммуникативных умений.

Разумно поставленное обучение профессионально-ориентированному русскому языку в национальной аудитории, не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным. И то и другое должно в нем сочетаться, хотя мера и характер этого сочетания будут при разных целях и условиях обучения различными.

Понятия «аспектного» и «комплексного» типов обучения являются методическими абстракциями. И здесь решаются такие задачи, как обучение языку специальности на разных факультетах.

Рассмотрение языка публицистики интересно для студентов факультета журналистики. Общественно-политической литературе – на факультетах философии, политологии, международных отношений и международного права. Нужно уделять внимание политической информации, домашнему чтению, комплексному лингвостилистическому анализу художественного текста на факультете филологии и мировых языков.

Такие типы занятий являются организационно-методическими. В большинстве случаев организационно-методические элементы обучения также называются «асpekтами».

В методическом плане обучение языку специальности, анализу художественного текста и прочее резко отличается от аспектного обучения лексике и даже стилистике. Здесь мы имеем дело с различными уровнями системы языка, с различными функциональными типами текстов. Такие типы текстов соотнесены с различными сферами общения или с коммуникативными потребностями разного типа.

Занятия подобного рода должны выделяться в особый тип. Следует выделять системно-аспектное и функциональное обучение. Эта функционально-аспектная форма обучения тесно связана с решением воспитательных задач.

Методическая специфика заключается в формировании коммуникативных умений, дифференцированных по сферам общения и другим функционально-речевым вариантам коммуникации. Чем же должна определяться организационно-методическая структура учебного процесса, то есть представленность и соотнесенность в нем аспектных, комплексных форм работы и частных дисциплин?

Можно выделить несколько основных факторов, которые влияют на расчленение форм работы:

1. Общие цели обучения применительно к данному контингенту и методические задачи учебной деятельности, конкретизирующие эти общие цели. Общеобразовательная и воспитательная цели обучения диктуют введение при обучении студентов в национальных группах работе с художественными текстами. С другой стороны, обучение студентов старших курсов настоятельно требует выделения аспекта практической стилистики. Цели и задачи любого коррективного курса приводят к обязательности аспекта практической фонетики и т. д.

2. Особенности того или иного этапа обучения.

3. Особенности уровня владения речевыми навыками и коммуникативными умениями, большая или меньшая близость русского языка к неродному языку.

4. Характер мотивации, используемой в учебном процессе: вместе с коммуникативной мотивацией мы можем и должны использовать мотивацию познавательную, игровую и эстетическую. Не всякая методическая форма работы является оптимальной для актуализации именно данного типа мотивов. Так, эстетической мотивации соответствует работа с художественным текстом.

На данном этапе обучения только многообразие взаимосвязанных форм работы: аспектных, комплексных форм, может полностью обеспечить

достижение всех целей и конкретных методических задач, которые мы ставим перед собой в учебном процессе.

Прежде чем построить систему таких форм обучения необходимо представить особенности данного контингента и конкретные методические задачи, которые мы призваны решать при обучении. Именно с этого должна начинаться любая организационно-методическая работа по составлению учебного плана.

Система форм организации учебного процесса, которая обеспечивает решение необходимых методических задач, может наиболее гибко реагировать на изменение тех или иных факторов. Поэтому мы приходим к принципиально важной идее, то есть научному обоснованию учебного плана

Таким образом, понятия аспектного и комплексного обучения, тесно связаны с основными методическими понятиями и проблемами. Без решения проблемы аспектности и комплексности невозможно говорить о дальнейшей интенсификации процесса обучения русскому языку.

Литература

1. Балтабаева Ж. К. Пути повышения активности обучающихся в процессе изучения второго языка. / СПб: МАПРЯЛ, 2015. – С.80-85.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.1991. – 85с.
3. Нургалиева Г.К. Ценностные ориентации личности: методология, теория, практика формирования.— Алматы. 1994. – 343 с.

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

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Овладение русским языком как источником научной информации, переход к профессионально ориентированной системе обучения могут быть реализованы на базе разработки и внедрения в широкую учебную практику целенаправленной и эффективной системы обучения русскому языку как подъязыку специальности, построенной на научно-обоснованной экспериментальной основе.

Русский язык в неязыковом вузе имеет большое значение для формирования всесторонне развитого и компетентного специалиста. В дидактическую модель языковой подготовки выпускника вуза в сфере родного и неродного языка включаются такие компетенции: 1) компетенция

эффективного языкового высказывания, проявляющаяся на всех уровнях языковой системы: фонетика, грамматика, лексика (языковая компетенция); 2) компетенция готовности к публичному выступлению; 3) компетенция управления общением; 4) компетенция диалогичности (коммуникативная компетенция); 5) компетенция аналитического подхода к фактам языка (лингвистическая компетенция) [1, 384].

Вычленив язык науки в качестве подсистемы общелитературного языка, исследователи исходят из полиструктурности и полифункциональности последнего. В отличие от многофункционального литературного языка язык науки «призван удовлетворять особым потребностям коммуникации в пределах определенных областей человеческой деятельности» [2, 34].

Термины как языковые выражения понятий конкретной области знания способствуют формулированию и передаче специальной информации. Являясь важнейшим средством научной коммуникации, они сами органически включаются в процесс и результаты научного познания. Именно поэтому терминологию называют также «грамматикой знания», фиксирующей взаимозависимые отношения базовых элементов научного мышления. XX век выдвинул на первый план номинацию в области терминологии, представляющую собой творческий процесс создания наименований особого функционального метаязыка и специальной коммуникативной значимости терминов, которые должны отвечать требованиям общения в специальных сферах, способствовать рождению новых идей.

В процессе работы над профессионально-ориентированными текстами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас. Практика преподавания свидетельствует о недостаточной содержательной базе и основе имеющихся учебных пособий, унификации заданий над усвоением терминологической лексики. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости создания реальных условий обучения, чтобы каждый студент мог в полной мере использовать и раскрыть свой индивидуальный потенциал. В наибольшей степени этому способствует обучение конкретному подязыку специальности, которая представляет собой способность мобилизовать систему знаний, навыков, умений, умственных и личностных качеств, необходимых для восприятия новой информации, усвоения иноязычных терминологических единиц, их употребления в устной и или письменной речи.

Будучи носителем коллективной, профессионально-научной памяти, термин является активным участником специальной коммуникации, способствующим развитию познавательной и преобразующей деятельности человека. Знание специфики специальной лексики способствует более глубокому пониманию природы терминов как лексических единиц и их функционирования в речи. Информационная природа термина заключается

прежде всего в том, что, являясь, как правило, единицей языкового профессионально-научного знания, он аккумулирует общеязыковую и специальную информацию, превращая ее в терминологическую.

Практика показывает, что при обучении русскому языку студентов групп неязыковых факультетов в сфере профессионализации необходимо обращать внимание на систематическое и последовательное пополнение у студентов специального, профессионально-направленного словаря, выработку у них практического умения использовать терминологическую лексику, воспринимать научно-профессиональную речь на содержательном уровне.

Работа по изучению терминологической лексики, в отличие от других категорий слов языка, имеет свою специфику и представляет одну из сложных проблем обучения лексике русского языка на нефилологических факультетах. Сложным в этом вопросе является прежде всего усвоение студентами терминов, представляющих собой ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных значений, каждое из которых обладает конкретным лексическим значением, чем обусловлена особенность функционирования его в системе языка. Анализируя проблемы, возникающие сегодня перед преподавателем русского языка на нефилологических факультетах, мы хотели бы рассмотреть практический опыт, накопленный в результате работы в казахских группах факультета химии и химической технологии КазНУ имени аль-Фараби.

Терминологическая лексика входит в систему общелитературного языка как частная и обособленная система. Взаимодействие терминологической и общелитературной лексики имеет принципиальное значение, так как некоторые термины стоят обособленно, замкнуто, они знакомы только узкому кругу специалистов. Например, химическая терминология, часть терминов данной отрасли близки к литературному языку, такие термины, как *величина, горение, жидкость, скорость*, понятны без каких-либо особых определений.

Термин может быть как словом, так и словосочетанием, принадлежит микросистеме языка науки со всеми ее лексико-грамматическими явлениями, но со спецификой, обусловленной функционированием в данной микросистеме. Специфика термина определяется как принадлежностью к двум системам: логико-понятийной системе определенной отрасли знания и лексической системе общелитературного языка, так и особенностями функционирования преимущественно в сфере профессионального общения, в которой во всей полноте реализуются информативные свойства термина. Так, В.М. Лейчик утверждает, что термин либо обозначает, либо обозначает и выражает понятие. При формировании понятия раскрывается соотношение логического и лингвистического аспектов. В плане выражения термин берет из определенного естественного языка то, что может быть названо его «языковым субстратом», а «главным в термине является его терминологическая сущность, т. е.

способность оптимально выполнять функцию обозначения специального общего понятия в системе понятий известной специальной области знаний или деятельности [3, 21]. Лингвистическая сущность понятия проявляется в соответствующих языковых значениях: денотативном и сигнификативном. Денотативное значение термина отражает связь значения термина с предметом (денотатом). Сигнификативное значение термина – это понятийное значение [4, 37].

В современном терминоведении установилось понимание триединой природы термина как естественно-языкового субстрата, логического суперстрата и терминологического значения, функционирующего в языке для специальных целей. Таким образом, в содержательной структуре термина выделяются следующие компоненты: 1) собственно семантика (лексическое, денотативное, репрезентативное значение, языковой компонент); 2) мотивированность, распадающаяся на разные виды языковой и терминологической мотивированности; 3) сингификативное значение (обозначение специального понятия, вербализация специального концепта) [4, 48]. Среди множества видов определений наиболее актуальной для определения термина является определение, сформулированное следующим образом: «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающее общее, конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [4, 32]. Считаем, что для терминов научного текста характерно расслоение значений в зависимости от употребления слова в разных отраслях науки, одни и те же объекты становятся предметами разных знаний о них. Помимо полисемии, специфичной для терминов, им свойственны ещё общелитературные ее виды. Терминам свойственны также другие разновидности системных отношений в лексике: омонимия, синонимия, дублетность, антонимия и пр.

При обучении русскому языку студентов-химиков следует уделять особое внимание отбору терминологического материала. Как известно, химия, как и любая другая наука, имеет свой предмет исследования, свои понятия и категории. Мы заметили, что, в основном, лексику в текстах по химии составляют общелитературные слова – 70,5% от всех слов, 19,9% от всех слов составили термины (*вакуум, нейтрон, протон, ядро, моль, элемент, sp³-гибридизация, цвиттер-ионы, фаза, гербицид, диссоциация* и др.), 9,6% составляют слова с терминованным значением. Следует заметить, что в слова с терминованным значением вошли и общелитературные единицы, но в данном контексте они приобретают значение термина, т.е. слова приобретают специфическую окраску, характерную для данной отрасли науки, в данном случае химии. «Формально наличие одного и того же слова в словарях, отражающих лексику разговорно-бытового или общеупотребительного и научного стилей речи, не дает право считать это слово известным, освоенным,

т.к. в научных текстах это другое слово» [5,40]. Это, к примеру, слова: *свет, энергия, тепло, сила, тело, теплота, скорость, масса, поле, процесс, кипение, твердость, хрупкость, работа, пластичность* и др.

В языке химии слово имеет одно значение, характерное только для научного стиля этого предмета, «многозначные, стилистически нейтральные слова употребляются в научном стиле не во всех своих значениях, которые свойственны им в системе общелитературного языка, а лишь в одном, реже – в двух» [6, 93]. Так, например, если слово «*реакция*» имеет четыре значения, то за термином в химии закреплено лишь одно его значение: *Химическое взаимодействие между двумя или несколькими веществами, приводящее к образованию новых веществ*.

Общелитературные слова, которые в языке химии приобрели значение термина, образуют сочетания с определенной группой слов, приобретая, при этом, значение слов-терминов: *периодический закон, закон сохранения массы, гомогенная реакция, гетерогенная реакция, эндотермическая реакция, экзотермическая реакция, молярная масса, атомная масса, процесс гибридизации, процесс кристаллизации, процесс горения*. Специфика языка химии заключается в широком использовании химических величин, их характеристик. Для формулирования законов, теорий, для описания и объяснения химических явлений химия пользуется собственной своей терминологией. Химические термины – это точные названия, "имена понятий" объектов, их свойств, явлений и химических процессов. Успешное овладение языком химической науки способствует формированию знаний на вводимой на уроке новой терминологии.

Анализ, проведенный нами, показал, что в терминологическом составе языка химии наблюдается большое количество интернациональных единиц. Абсолютное большинство заимствований приходится на долю латинского и греческого языков. Так, например, из латинского языка в химическую терминологию перешли такие термины, как *реакция, дискретность, протон, нейтрон, молекула, микромир, вакуум, диффузия, инерция, материя, макромир, постулат*; а из греческого языка – *кристалл, магнит, манометр, механика, физика, электрон, анод, атмосфера, барометр, анализ* и др..

Встречаются заимствования также из немецкого, французского, английского языков, но в малом количестве: *батарея* (франц.), *газ* (франц.), *грамм, клапан, масштаб* (немец.), *ньютон, статор* (англ.).

Анализ научных текстов, предназначенных для студентов- химиков, позволил выявить важнейшие морфологические элементы, которые наиболее типичны для химической терминологии:

Следует отметить, что большое количество химической терминологии образовано при помощи суффиксов –ени/-ани (*плавление, кипение, изменение, соединение, разложение, образование, замещение, основание, возрастание,*

охлаждение, превращение, парообразование), –ость/-есть (растворимость, ковкость, жидкость, насыщенность, плотность, зависимость), –к (установка, прокатка, разбивка, обработка, перегонка, прослойка), –ств (воспроизводство, устройство, средство, свойство), –ация (реакция, кристаллизация, гибридизация, радиация, поляризация, фильтрация, нейтрализация, конденсация), –ник (проводник), –ик (диэлектрик), –тель (восстановитель, исследователь, окислитель, носитель, разделитель, двигатель, усилитель, замедлитель, умножитель), –атор (конденсатор, генератор, вибратор), а также префиксоидов латинского и греческого языков: приставки микро- (греч.) – макро- (греч.) указывают соответственно на малую и большую величину или размер чего-либо, например, микрофон; макромолекула, микрочастицы, микроскоп; приставка милли- (лат.) обозначает «тысячу» и является единицей физической величины, например, миллиграмм, миллиметр; приставка кило- (греч.) несет значение «тысяча» и служит наименованием единиц физической величины – килограмм, киловатт; префиксоид анти- (греч) обозначает «против», например: антивещество, античастицы, антигелий, антиатом ; приставка диа- (греч.) обозначает «через, сквозь», например, диэлектрики, диамагнетизм; приставка де- (лат) означает «удаление», например, демодуляция, десорбция, деполяризация; приставка деци- (лат) означает «десять», например, дециметр, децибел и т.д.

Действия, направленные на работу с терминами можно определить по следующему алгоритму:

- первый этап – чтение учебно-научного текста по специальности;
- второй этап – словарная работа;
- третий этап – расшифровка термина через его дефиницию.

Таким образом, мы пришли к выводу, что терминологическая лексика в подязыке специальности имеет свои специфические особенности. Для сознательного усвоения химической терминологии студентами требуется глубокое знание этимологии и значения наиболее употребительных греческих, латинских и арабских заимствований т.е. постоянных терминообразующих единиц, которые конкретизируют термин и определяют его содержание. Информационное воздействие языка на человека очень велико. Оно может носить положительный или отрицательный заряд в зависимости от целевой установки. В связи с этим возрастает также роль термина в формировании научного мировоззрения, так как в современный период процесс именования специальных понятий приобретает все большую актуальность.

Литература

1. Новикова Е.Г. и др. Языковая личность топ-менеджера современного технического университета как дидактическая модель в языковой подготовке выпускника элитного технического образования // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ – Sofia: Heron press, 2007.

2. Сачков Ю.В. Научный метод: вопросы его структуры. Текст.// Вопросы философии, 1983.-№2.
3. Лейчик В.М. Проблемы отечественного терминоведения //Вопросы филологии, 2000.-№2 (5).
4. Лейчик В.М. Терминоведение.- М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи : проблемы обучения.- М.: Русский язык., 1985.
6. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи.- М.: Высшая школа, 1982.

Елибаева Р. Д.

*Южно-Казахстанский гуманитарный институт
имени Мардана Сапарбаева (Шымкент)*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время, в век бурного развития инновационных технологий, при подготовке современного профессионала уделяется языковой составляющей. Не случайно, еще в середине XVII века «отец педагогической науки» чешский ученый-педагог Я.А. Коменский писал о необходимости школ родного языка: в формировании всесторонне развитой личности, гражданина большое значение имеет языковое образование [5].

Всем нам, преподавателям вуза, известно, что научная речь студентов является не только средством овладения определенной информацией, но и средством ее реализации не только в конкретных видах учебной деятельности, но и при написании собственных научных работ (реферата, эссе, курсовой, дипломной работы и т.п.) [7, 93].

Особенное место среди изучаемых в вузе дисциплин в профессиональной подготовке студентов принадлежит обучению культуре научно - профессиональной речи и языку специальности, основами которой должен обладать каждый образованный человек. Новые условия развития казахстанского общества ставят перед системой высшего профессионального образования новые приоритеты и задачи. В качестве первоочередной выдвигается задача формирования качественно нового уровня подготовки специалистов, обладающих собственным стилем мышления и оригинальным подходом к решению поставленных задач. Целенаправленное развитие и системное реформирование высшего образования диктует необходимость выработки новых подходов к организации и содержанию образовательных процессов на обеспечение соответствия международным стандартам образования [14, 12-13].

Специфика курса русского языка в вузе состоит в необходимости реализации двух целей:

- первая из них – развитие, совершенствование и активизация языковых умений и навыков, полученных в школе,

- вторая – помощь в овладении научной литературой и языком терминологии своей будущей специальности.

Одной из важнейших и сложных форм специфики обучения научно-профессиональной речи студентов первого курса является вопрос об изучении терминов своей будущей специальности. Из лингвистики известно, что *термины*, как языковые выражения понятий конкретной области знания, способствуют передаче специальной информации. Поэтому в процессе работы над профессионально-ориентированными текстами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что руководством нашего вуза в 2016-2017 уч. г. впервые вводится следующее новшество: студенты 2 курса с казахским и русским языком обучения будут изучать некоторые профилирующие дисциплины на трех языках: русском, казахском и английском. Работа в данном направлении уже начата. Преподаватели-филологи, специалисты русского, казахского и английского языков уже готовят студентов первого курса к изучению профилирующих специальностей: к примеру, определены, согласно учебным планам, с выбором профилирующих предметов.

10 декабря 2015 с. г. мною был проведен семинар по проблеме обучения студентов языку специальности с участием руководства нашего вуза и ППС. Мною были разъяснены основные положения методических указаний по проведению практических занятий по русскому языку для студентов 1 курса специальности, 5В010300 – Педагогика и психология». Приведу лишь основные моменты.

Необходимые компоненты для составления методических указаний (в последующем: составление учебных пособий по русскому, казахскому, английскому языку) по профилирующей специальности:

1. Типовая программа по русскому (английскому, казахскому языку).
2. Силлабус и рабочая программа по русскому языку (английскому, казахскому языку).
3. Типовая программа по профилирующей специальности или рабочая учебная программа (для элективных дисциплин).

II. Учебники русского языка (английского, казахского языков, составленные по типовой программе. Назовем основные из них:

- Алиева Г.А. Русский язык: учебное пособие для студентов неязыковых и языковых специальностей: Шымкент, 2013
- Даркулова К.Н., Мусантаева М.А. Русский язык: Научный стиль. Текст. Лексические и грамматические особенности научного стиля. - Учебное пособие: ЮКГУ им. Ауезова.

- Елибаева Р.Д., Джумадилаева Г.Б., Толеутай С.А., Ахметова Д.М. Сборник текстов с лексическими и грамматическими заданиями для студентов 1 курса. - Учебное пособие: ЮКГИ им.М.Сапарбаева,2014

- Абилхасимова Б.Б. Русский язык и специальность (географический профиль).- Учебное пособие по научному стилю речи. – Алматы: Казак университети, 2014 и др. учебно-научная литература.

III. Учебники по профилирующей специальности:

- Бархаев Б.П. Педагогическая психология (Учебное пособие). – СПб.: Питер, 2007

- Логвинов И., Сарычев С., Силаков А. Педагогическая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие: СПб.: Питер, 2005

Далее хочу привести основные положения методических указаний, где показана специфика изучения языка специальности студентов психолого-педагогического профиля. Основная цель методических указаний – научить студентов первого курса языку специальности, совершенствовать научно-профессиональную речь, формировать профессионально-ориентированную компетенцию, выработки умения работать с терминами и со специальной литературой по своей будущей специальности.

Дисциплина: Русский язык – RUS 1001

Модуль 1.

Тема 1. Вводное занятие. Входной контроль.

Тема 2. Язык и его основные функции. Речь: виды и формы речи. Устная речь. Ее ведущие признаки. Основные жанры письменной речи

Задание 1. Прочитайте микротест. Найдите в нем определение языка и его функции.

Язык – это система фонетических, лексических, грамматических средств являющихся орудием выражения мысли, чувств, волеизъявлений, служащая важнейшим средством общения людей.

Функции языка: 1) функция общения (взаимный обмен высказываниями (коммуникативная функция); 2) информативная функция или сообщения, выражающаяся в передаче информации; 3) функция воздействия (выражение чувств и эмоций, выражение воли говорящего или пишущего или лица.

1.1. Ответьте на вопросы по тексту:

а) Что такое язык?

в) Каковы основные функции языка?

г) В чем заключается функции общения языка?

д) В чем выражается информативная функция языка?

е) Что такое функция воздействия языка?

Задание 2. Работа с текстом по специальности. Прочитайте текст. Обратите внимание на языковые особенности текста.

Язык и предмет педагогической психологии

Прежде чем перейти к рассмотрению, что изучает дисциплина «Педагогическая психология» приведем краткое определение этого термина. Педагогическая психология - это отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания.

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т.е. со стороны педагога, воспитателя).

Воспитание и обучение представляют собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. Воспитание осуществляется, в основном, через межличностное взаимодействие людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирование черт личности и человеческих поступков. (И.Логинов, С. Сарычев, А.Силаков. Педагогическая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С.7.)

Задания к тексту:

Словарь основных понятий и терминов:

Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания.

Предмет педагогической психологии - изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т.е. со стороны педагога, воспитателя).

Обучение - это профессиональная деятельность учителя, которая направлена на передачу учащимся знаний, умений и навыков.

Обучаемость – это индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Воспитание – это процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка; научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности.

- 1. Определите жанр письменной речи (научный, разговорный, деловой, публицистический, художественный).*
- 2. Составьте вопросный план к тексту.*
- 3. Подготовьте краткий пересказ текста.*
- 4. Закончите следующие предложения по тексту:*
 - 1) Педагогическая психология - это...*
 - 2) Предметом педагогической психологии является...*
 - 3) Воспитание и обучение представляют собой...*
 - 4) Методы обучения основаны на ...*

Тесты для самоконтроля по Теме 2.

Найдите правильное определение слова «язык»

- А) средство общения, форма выражения мыслей и чувств
- В) средство связи слов в предложении
- С) средство связи слов в словосочетании
- Д) средство связи слов в тексте
- Е) средство связи слов в главной и придаточной части

Функции языка:

- А) функция общения, передачи информации и воздействия
- В) функция составления простых предложений
- С) функция составления сложных предложений
- Д) функция составления словосочетаний
- Е) функция составления текстов

Педагогическая психология – это...

- А) отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания
- В) отрасль психологии, изучающая индивидуальные проблемы обучения и воспитания
- С) отрасль психологии, изучающая личностные проблемы обучения
- Д) отрасль психологии, изучающая педагогические проблемы обучения и воспитания
- Е) отрасль психологии, изучающая насущные проблемы обучения и воспитания

и т.д. (далее приводятся все последующие темы дисциплины, согласно типовой программе, с привлечением терминов и текстов профилирующей специальности).

Как показывает практика, студенты при чтении учебно-научных текстов по специальности испытывают определенные трудности при отнесении данного текста к тому или иному типу речи. Это связано с тем, что в научном тексте в отличие от художественного текста признаки *описания, повествования и рассуждения* проявляются не так отчетливо. Например, разбирая текст-рассуждение, обучающиеся не всегда различают *экспозицию, тезис и аргументы*.

Все это свидетельствует о необходимости продолжения и совершенствования навыков чтения и анализа научного текста с целью лучшего усвоения его содержания. Например, на занятиях русского языка студентам специальности «Педагогика и психология» мною предлагаются следующие тексты: «Что такое общая психология?», «Научная психология», «Не грузитесь», «Задержка психического развития», «Роль стресса в жизни человека», «А какой у вас темперамент?» и др.

Подводя итоги, отметим, что обучение студентов чтению литературы по специальности способствует тому, что язык изучается ими на новом, более

высоком, научном уровне, поэтому совершенствуются навыки во всех видах речевой деятельности на русском языке для решения задач профессиональной коммуникации. Вполне очевидно, что успешное усвоение содержания научного текста на русском языке, в результате такого комплексного анализа, в значительной степени будет способствовать пополнению словарного фонда знаний будущего специалиста.

Литература

1. Коменский Я. А. Избранные сочинения. «Великая дидактика».
2. Ахмедьяров К.К., Мухаммадиев Х.С. Типовая учебная программа «Русский язык». – Алматы:Казак университеті, 2013 (Типовая учебная программа разработана в соответствии с ГОСО РК 6.08.085 «Языки триединства (казахский, русский и иностранный языки) – Утверждена и введена в действие приказом МОН РК от 14.02.2012)
3. Какишева Н.Т. Анализ научного текста, виды и типы научной информации //Материалы Республиканского научно-методического семинара «Русский язык и литература в современном Казахстане: теория, практика, методика», посвященного 100-летию со дня рождения Х.М.Сайкиева. - Алматы:Казак университеті, 2015.
4. Туманова А.Б., Баянбаева Ж.А. Уровневое обучение профессиональному русскому языку в вузе: постановка проблемы и пути решения//Материалы Республиканского научно-методического семинара «Русский язык и литература в современном Казахстане: теория, практика, методика», посвященного 100-летию со дня рождения Х.М.Сайкиева. – Алматы:Казак университеті, 2015.
5. Типовая учебная программа «Профессиональный русский язык» по специальности 5В010300- Педагогика и психология (Разработана и внесена УМС КазНПУ им. Абая по группе специальностей «Образование»).- Алматы, 2013
6. Триединство языков в образовательной системе РК: состояние и перспективы //Материалы международной научно-практической конференции 29 января, 2015.- Алматы: КазНМУ им. С.Ж. Асфендиярова.
7. Киынова Ж.К., Сансызбаева С.К. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку на технических факультетах университета//Материалы Республиканского научно-методического семинара «Русский язык и литература в условиях кредитной технологии: опыт и перспективы», посвященный памяти профессора Кайрата Кабеновича Ахмедьярова - Алматы:Казак университеті, 22 февраля 2013
8. Бекпентаева Л.С. и др. Связь с будущей специальностью студентов на занятиях русского языка //Материалы международной научно-практической конференции «Языки триединства в образовательной системе РК в контексте современности, 4 декабря, 2013.- Алматы: КазНМУ им. С.Ж. Асфендиярова.
9. Мухаммадиев Х.С., Кенжеева К.Т. LSP в аспекте культуры профессиональной речи //Материалы Республиканского научно-методического семинара «Русский язык и литература в условиях кредитной технологии», посвященный 80-летию Казахского национального университета имени аль-Фараби. - Алматы:Казак университеті, 27 февраля 2014 г.
10. Манаенкова М.П. Речевая компетентность – обязательный компонент становления личности профессионала //Материалы Международной научной конференции «Экология языка и речи» (12-13 ноября 2013 г).- отв.ред.проф. Щербак А.С.- РФ, г. Тамбов, ТГУ им.Г.Р.Державина, 2014.- 340 с.

Какишева Н.Т.

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

КУЛЬТУРА РЕЧИ И РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ

Основной целью дисциплины "Культура речи и языковая коммуникация", изучаемой на казахском отделении университета является помощь студентам повысить речевую культуру и грамотность в широком смысле этого слова. Подлинной грамотностью следует считать не только умение читать и писать без орфографических и пунктуационных ошибок, но и умение правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Сегодняшний студент должен быть культурным во всех отношениях, должен стремиться овладевать духовными богатствами, в том числе богатствами национального языка, культурой речи.

Что понимать под культурой речи? Культура речи – это раздел языкознания, в котором изучаются два вопроса: нормы литературного языка и использование его выразительных средств в разных условиях общения. Культура речи занимается и вопросами качественной оценки высказываний, т.е. выясняет, говорит человек правильно/неправильно, хорошо/ плохо.

Для первой ступени овладения культурной речью достаточно соблюдения норм литературного языка. Литературная норма – это такое употребление языковых единиц, которое принято в среде наиболее культурной, образованной части данного языкового коллектива. Различают нормы орфоэпические, лексические, грамматические.

Вторая, высшая ступень культуры речи – это такое употребление языковых средств, которое соответствует речевой ситуации – адресату речи, цели и месту общения. Правильная речь без ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в их образовании, в построении предложений.

К хорошей речи предъявляется множество требований, кроме правильности. Это требование простоты и ясности, логичности и точности, информативности и сжатости, богатства и разнообразия, благозвучия и интонационной выразительности.

1. *Информативная насыщенность* нашей речи может быть разной: одни высказывания значительны, другие никакого интереса не представляют. Многословие, или речевая избыточность, может проявиться в употреблении лишних слов даже в короткой фразе. Лишние слова в устной и письменной речи свидетельствуют не только о стилистической небрежности, они указывают также на нечеткость, неопределенность представлений автора о предмете речи, нередко идут в ущерб информативности, затемняя главную мысль высказывания.

2. *Логичность речи.* В соответствии с законом тождества в процессе рассуждения одно знание о предмете не должно подменяться другим. Другой закон логики – закон противоречия. Согласно ему не могут быть истинными два высказывания, одно из которых что-либо утверждает о предмете, а другое отрицает то же самое в то же самое время. Причиной нелогичности речи может стать подмена понятия, которая часто возникает в результате неправильного словоупотребления.

3. *Точность и ясность речи* взаимосвязаны: точность речи, как правило, придает ей ясность, ясность речи вытекает из ее точности. Критерий точности высказывания определяется также и его достоверностью: насколько объективно, верно мы отражаем в речи факты, события.

4. *Богатство речи.* Самый первый критерий богатства и бедности речи – количество слов, которое мы используем. В одном из самых известных русских словарей – «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, собранном еще в XIX в., около 250 тысяч слов. А сколько еще слов пришло в наш язык с того времени!

5. *Чистота речи.* Язык – стройная система средств общения; приведенная в динамику, она становится речью. А речь подвержена разнообразным влияниям, в частности оскудению, засорению. Засоряют нашу речь диалектные слова, профессионализмы, просторечные слова, вульгаризмы, речевые штампы.

6. *Уместность речи* – это такая организация языковых средств, которая более всего подходит для ситуации высказывания, отвечает задачам и целям общения, содействует установлению контакта между говорящим (пишущим) и слушающим (читающим).

7. *Правильность речи.* Требование правильности речи относится не только к лексике – оно распространяется на все уровни языка: на грамматику, словообразование, произношение, ударение, а в письменной речи – на орфографию и пунктуацию. На всех «ярусах» языка требуется соблюдение нормы. Нормой называются наиболее распространенные из числа сосуществующих, закрепившихся в практике образцового использования, наилучшим образом выполняющие свою функцию языковые (речевые) варианты.

8. *Образность речи.* Образное, живое, эмоциональное слово не оставляет равнодушным ни слушателя, ни читателя. Каким образом можно сделать речь более образной?

- 1) употреблением слов в переносном значении;
- 2) большое значение имеет употребление эпитетов – красочных определений, выраженных прилагательными;
- 3) использованием образных сравнений.

Основной системой правил речевого поведения и устойчивых формул вежливого общения является речевой этикет, владение которым способствует

приобретению авторитета, порождает доверие и уважение. Знание правил речевого этикета, их соблюдение позволяет человеку чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать неловкости и затруднений в общении.

В деловом общении нежелательны ошибки, связанные с нарушением норм произношения в языке и *речевого этикета*, не допускается употребление сниженной лексики.

Любой национальный речевой этикет предъявляет определенные требования к представителям своей культуры, и имеет свои особенности. Само появление понятия речевого этикета связано с древним периодом в истории языков, когда каждому слову придавалось особое значение, и сильной была вера в действие слова на окружающую действительность. А появление определенных норм речевого этикета обусловлено стремлением людей вызвать к жизни определенные события.

Но для речевого этикета разных народов характерны также и некоторые общие черты, с различием лишь в формах реализации речевых норм этикета. В каждой культурно-языковой группе присутствуют формулы приветствия и прощания, уважительного обращения к старшим по возрасту или положению. В замкнутом обществе представитель чужой культуры, не знакомый с особенностями национального речевого этикета, представляется необразованным, плохо воспитанным человеком. В более открытом социуме люди подготовлены к различиям в речевом этикете разных народов, в таком обществе нередко практикуется подражание чужой культуре речевого общения.

В современном мире, и тем более в городской культуре постиндустриального и информационного общества, понятие культуры речевого общения изменяется коренным образом. Скорость изменений, происходящих в современности, ставит под угрозу сами традиционные основы речевого этикета, основанные представлениях о незыблемости социальной иерархии, религиозных и мифологических верований.

Изучение норм речевого этикета в современном мире превращается в практическую цель, ориентированную на достижение успеха в конкретном акте коммуникации: при необходимости обратить на себя внимание, продемонстрировать уважение, вызвать доверие у адресата, его симпатию, создать благоприятный климат для общения. Однако роль национального речевого этикета остается важной – знание особенностей иностранной речевой культуры является обязательным признаком свободного владения иностранным языком.

Этикет тесно связан с этикой. Этика предписывает правила нравственного поведения (включая общение), этикет предполагает определенные манеры поведения и требует использования внешних, выраженных в конкретных речевых действиях формул вежливости.

Соблюдение требований этикета при нарушении этических норм является лицемерием и обманом окружающих. С другой стороны, вполне этичное поведение, не сопровождающееся соблюдением норм этикета, неизбежно произведет неприятное впечатление и вызовет у людей сомнения в нравственных качествах личности.

В устном общении необходимо соблюдать ряд этических и этикетных норм, тесно связанных друг с другом.

Во-первых, надо уважительно и доброжелательно относиться к собеседнику. Запрещается наносить собеседнику своей речью обиду, оскорбление, выражать пренебрежение. Следует избегать прямых отрицательных оценок личности партнера по общению, оценивать можно лишь конкретные действия, соблюдая при этом необходимый такт. Грубые слова, развязная форма речи, высокомерный тон недопустимы в интеллигентном общении. Да и с практической стороны подобные черты речевого поведения неуместны, т.к. никогда не способствуют достижению желаемого результата в общении.

Вежливость в общении предполагает понимание ситуации, учет возраста, пола, служебного и общественного положения партнера по общению. Эти факторы определяют степень официальности общения, выбор этикетных формул, круг подходящих для обсуждения тем.

Во-вторых, говорящему предписывается быть скромным в самооценках, не навязывать собственных мнений, избегать излишней категоричности в речи.

Более того, необходимо поставить в центр внимания партнера по общению, проявлять интерес к его личности, мнению, учитывать его заинтересованность в той или иной теме.

Необходимо также принимать во внимание возможности слушателя воспринимать смысл ваших высказываний, желательно давать ему время передохнуть, сосредоточиться. Ради этого стоит избегать слишком длинных предложений, полезно делать небольшие паузы, использовать речевые формулы поддержания контакта: вы, конечно, знаете...; вам, вероятно, интересно будет узнать...; как видите...; обратите внимание...; следует заметить... и т.п.

Нормы общения определяют и поведение слушающего.

Во-первых, необходимо отложить другие дела, чтобы выслушать человека. Это правило является особенно важным для тех специалистов, работа которых заключается в обслуживании клиентов.

Слушая, надо уважительно и терпеливо относиться к говорящему, стараться выслушать все внимательно и до конца. В случае сильной занятости допустимо попросить подождать или перенести разговор на другое время. В официальном общении совершенно недопустимо перебивать собеседника, вставлять различные замечания, тем более такие, которые резко характеризуют

предложения и просьбы собеседника. Как и говорящий, слушающий ставит в центр внимания своего собеседника, подчеркивает свою заинтересованность в общении с ним. Следует также уметь вовремя высказать согласие или несогласие, ответить на вопрос, задать свой вопрос.

Нормы этики и этикета касаются и письменной речи.

Важным вопросом этикета делового письма является выбор обращения. Для стандартных писем по формальным или незначительным поводам подходит обращение "Уважаемый г-н Петров!" Для письма к вышестоящему руководителю, письма-приглашения или любого другого письма по важному вопросу желательно использовать слово *многоуважаемый* и называть адресата по имени и отчеству.

В деловых документах необходимо умело использовать возможности грамматической системы русского языка.

Очень важно развивать в себе критическое отношение к собственной речи, стремление говорить по существу.

Если человек обладает правильной и хорошей речью, он достигает высшего уровня речевой культуры. Это значит, без ошибок уметь наилучшим образом строить высказывания с учетом к кому и при каких обстоятельствах обращена речь.

Речь считается правильной, если человек не допускает ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в их образовании, в построении предложения.

Литература

1. Мухамадиев Х.С., Какишева Н.Т., Русский язык: научный стиль речи: Учебное пособие. - Алматы: Қазақ университеті, 2014г., - 186с.
2. Алтынбекова О.Б., Учимся говорить правильно! - Алматы: Мектеп, 2012. - 176 с.
3. Розенталь Д.Э., А как лучше сказать? - Москва: Просвещение, 1988г. - 176 с.

*Касымова Р.Т., Ашим У.М.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Проблемам критического мышления посвящена технология развития критического мышления через чтение и письмо, разработанная Международной Ассоциацией и Консорциумом Гуманистической педагогики, которая в последние десятилетия получила широкое распространение в системах общего и профессионального образования во многих странах мира. По определению

Д.Халперн, «критическое мышление – это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата, <...> это такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятной оценке, принятии решений» [1, 18].

Использование учителем коллективных форм работы на уроках развития речи в старших классах школ с казахским языком обучения позволяет решать поставленные перед каждой микрогруппой коммуникативные задачи, обмениваться знаниями и опытом, возможность высказывать свое мнение в свободной, непринужденной обстановке, приводить аргументы, заслушивать мнения других, что служит основанием для формирования культуры диалога/полилога учащихся. Только в условиях коллективной деятельности, обмениваясь своим индивидуальным опытом и одновременно расширяя в процессе общения свой жизненный опыт, обучаемые имеют возможность получать знания не в готовом виде, что свидетельствует (и это значимо!) о рефлексивных знаниях. В процессе общения обучаемые используют имеющиеся у них знания для осмысления новой информации. По мнению Д. Халперн, «каждый человек выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новые идеи с уже известными, поэтому знание всегда лично и в некотором роде уникально. Эти структуры, или схемы, знаний — наше личное внутреннее представление природы мира» [1, 18]. Объединение их с другими схемами способствует созданию новых знаний. Моделирование типичных речевых ситуаций способствует созданию живого непринужденного общения учащихся между собой и учащихся с учителем. Тем самым речевая деятельность рассматривается как часть всей деятельности обучаемого.

Методика развития критического мышления включает три этапа или стадии: «Вызов – Осмысление – Рефлексия».

Стадия вызова позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у обучаемых знания по данной теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать их к учебной деятельности; сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы; побудить к активной работе на занятии. Учитель сообщает, что сегодня речь пойдет об Андрее Павловиче Зенкове. Задается вопрос всей группе:

– Зенков... Его Свято-Вознесенский собор. Какие ассоциации возникают у вас, приходят на ум, когда вы слышите эти слова?

Сначала каждый ученик записывает на листочке все, что всплывет в памяти с именем Андрея Зенкова, далее используется работа в малых группах, где участники имеют общую проблему, создают совместное ее понимание; обмениваются идеями и мнениями, обсуждают и оценивают идеи друг друга, создают коллективное знание и понимание. После обсуждения в микрогруппах

всю известную им информацию об инженер-строителе оформляют в виде ассоциативного поля.

На стадии осмысления (или реализации смысла) учащиеся, как правило, знакомятся с новой информацией об этом инженер-строителе. В качестве текста нами выбран отрывок из книги Ю.Домбровского «Хранитель древностей»:

Я повернул за угол и тут увидел знаменитый собор. Он висел над всем городом. Высочайший, многоглавый, узорчатый, разноцветный, с хитрыми карнизами, с гофрированным железом крыши. С колокольной, лестницей - с целой системой лестниц, переходов и галерей.

И все-таки представить себе Алма-Ату без построек Зенкова невозможно. При всей его любви к архитектурным побрякушкам резному дереву и гофрированному железу было у него что-то такое, что роднило его здание с рождественской елкой. И есть, есть в его зданиях что-то действительно нарядное, по-настоящему ликующее и веселое. А представить Алма-Ату без этого полуфантастического здания попросту невозможно.

Собор великолепен, он огромен и величествен так, как должно быть величественно всякое здание, вписанное в снега Тянь-Шаньского хребта. Город, лежащий около его подножия, оказался поднятым им на высоту добрых сорока метров.

А внутри собор огромен. Его своды распахнуты, как шатер: под ними масса южного солнца, света и тепла, оно льется прямо из окон в куполе на каменные плиты пола, и когда разблестится ясный, солнечный день, белый купол кажется летящим ввысь, а стены как бы прячут в белом и голубом тумане. И вообще в этом лучшем творении Зенкова столько простора, света и свободы, что кажется, будто какая-то часть земного круга покрыта куполом.

При этом решаются следующие задачи: получить новую информацию; осмыслить ее; соотнести с уже имеющимися знаниями.

Технология РКМЧП предлагает педагогический прием, известный как ИНСЕРТ, позволяющий ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста. Система пометок такова: знаком «галочка» (v) отмечается в тексте известная информация; знаком «плюс» (+) – новая информация; знаком «минус» (-) – то, что идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями; знаком «вопрос» (?) – то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее. Данный прием требует от ученика активного и вдумчивого чтения, ориентированного на отслеживание собственного понимания содержания текста. Наиболее эффективным приемом завершения данной работы с текстом является устное обсуждение. Затем идет повторное чтение текста с пометками на полях, после которого материал в таблице излагается в тезисной форме:

+	V	-	?
...

На стадии рефлексии основным является: целостное осмысление, обобщение полученной информации; присвоение нового знания, новой

информации учеником; формирование у каждого из обучаемых собственного отношения к изучаемому материалу. На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах. При проведении словарно-стилистической работы учитель предлагает подобрать эпитеты, которые характеризуют собор, его облик. Далее идет работа по подбору к слову *собор* синонимов и сравнительных оборотов.

Понимание как сложный психологический процесс имеет трехуровневый характер:

- «1) уровень значения (узнавание значений средств языкового выражения текста, как лексических, так и грамматических);
- 2) уровень смысла (распознавание смыслов текстовых единиц);
- 3) уровень представления (перевод словесных образов текста на язык читательских представлений)» [2, 100].

Для углубленного понимания текста учащиеся выполняют следующие задания:

1. Определите стиль и тип речи.
2. Прочитайте и озаглавьте текст. Сформулируйте основную тему текста.
3. Составьте вопросы к тексту.
4. Найдите в тексте однородные члены, охарактеризуйте особенности их связи между собой.
5. Составьте словосочетания со словом *великолепный*.
6. Найдите сложноподчиненные предложения. Определите их типы. Сделайте синтаксический разбор выделенных предложений.
6. Выпишите прилагательные с существительными, к которым они относятся. Определите разряды прилагательных.
7. Докажите, что прилагательное *хитрый* – многозначное. Какие прилагательные в тексте употреблены в прямом, а какие – в переносном значении?
10. Какие эпитеты и метафоры использует автор при описании собора?
11. Найдите в тексте часть, относящуюся к описанию. Охарактеризуйте текст, определив языковые средства, используемые в нем.
13. Выпишите слова на тему «Архитектура».

В домашнем сочинении-эссе на тему: «Что я узнал (-а) о соборе Зенкова» с помощью эпитетов и сравнений учащиеся смогут передать настроение писателя и выразить свои чувства.

На следующем занятии планируется парная форма работы: обмен сочинениями и составление отзыва о прочитанном.

Таким образом, на уроках развития речи учитель должен формировать языковую грамотность и выразительность, умение «читать с пониманием» (Л.В. Щерба) текст и анализировать его, что является основой интеллектуального

развития человека, а также учить использовать языковой материал как средство духовного и эстетического воспитания.

Литература

1. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Кулибина Н.В. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком и обучение пониманию текстов на уроках русского языка как иностранного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 3 / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2014. – С.96-103.

Кенжеева К.Т.

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

Мухамадиев Х.С.

*Казахский научно-исследовательский технический
университет имени К.И. Сатпаева (Алматы)*

СООБЩЕНИЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП ТЕКСТА

Преподавание в вузе требует постоянного поиска тех методических приемов, которые помогли бы студентам первого курса казахского отделения вузов в усвоении материалов практической дисциплины «Профессионально ориентированный русский язык». Студенты не всегда могут применить свои школьные знания, например, при определении темы, идеи и коммуникативной задачи текста, слабо разбираются в анализе текстов разных по типу и стилю речи, предлагаемых им на занятиях.

Как им в дальнейшем избежать ошибок во время устных или письменных интерпретаций текстов различного типа? Ведь есть трудности понимания смыслового содержания учебно-научных, публицистических, официально-деловых текстов, из-за их объемности и сложности, насыщенности отвлеченными понятиями и узкоспециальными терминами.

Причиной рассмотрения избранного материала в данной статье является сложность понимания студентами сходств и различий не только между самими функционально-смысловыми типами речи: описанием, повествованием и рассуждением, но и между *функционально-смысловым типом речи – (повествованием) и его вариантом (сообщением)*. Так, большинство первокурсников считает (из педагогического опыта), что у повествования и сообщения нет особых различий. Попытаемся в этом разобраться, и заодно выяснить, в текстах каких специальностей нужно более подробно знакомиться с некоторыми подтипами текста-сообщения и почему?

Полезно, вообще, узнать, какие виды сообщений встречаются чаще, проследить и определить более целесообразную последовательность изложения материала в методическом плане для успешного объяснения данной темы.

В методической литературе отмечается, что функционально-семантические типы текстов «в чистом виде встречаются не часто, а обычно сочетаются друг с другом» [1, 105]. Нельзя не согласиться с мнением, что лучше начинать объяснение с микротекстов с одним «чистым» типом текста, а не смешанным, комбинированным, состоящих из двух или трех типов речи (описанием, повествованием и рассуждением). Если взять, к примеру, отдельный параграф учебника, то иногда в небольшом тексте, в отдельном абзаце, в одном сложном и длинным предложении встречаются переплетенные главные и придаточные предложения с элементами и описания, и повествования.

В этом случае, преподавателю необходимо на начальном этапе теоретического объяснения, а затем и завершающего практического, внимательно подбирать «прозрачные» по смыслу и небольшие по структуре тексты определённых функциональных стилей. Тексты должны быть относительно легкими для понимания и последующего разбора. Далее следует вводить тексты для самостоятельного анализа с «чистыми» видами, затем с двумя типами речи, и в конце информативно нагруженные и смешанные по структуре.

Остановимся на некоторых моментах истории изучения данного вопроса. В учебной литературе содержание большинства высказываний распределяется по трем основным способам изложения, типам текста, компонентам речи: повествование, описание и рассуждение. В лингвистике их называют функционально-смысловыми типами речи, так как при таком определении основной акцент делается на их зависимость от назначения речи, ее функций, целей, а также определяется смыслом их высказывания [2]. Причина такого выделения по трем видам в том, что на ранних этапах преимущественно изучались художественная публицистика и литература, в которых преобладали именно эти типы речи. Позднее, с дальнейшим развитием науки, техники, культуры, СМИ и, соответственно, с возрастанием в обществе интереса к научным, справочным, учебным текстам, материалам массовой информации возрос и интерес к информационному описанию и краткому сообщению.

Теория текста даёт классическое определение *повествования*: рассказ о событиях в их временной последовательности, совершаемые не одновременно, а следующие друг за другом или обусловленные друг другом, то есть, образно говоря, «мир в движении»: если описание это один «застывший кадр», то повествование это множество «последовательно движущихся кадров».

Композиционное строение повествования состоит из следующих частей: завязки, развития действий, кульминации, развязки.

Что касается *сообщения*, то оно является разновидностью повествования в сфере газетной речи. В теории текста отмечается, что как функционально-смысловой тип текста сообщение не является «общеизвестным» [3, 39]. На начальном этапе определение сообщения совпадало с определением повествования [4, 60].

Впервые на наличие особого типа текста «сообщение» обратила внимание М.Н. Кожина [5, 94], позднее более подробную характеристику дала Е.И. Мотина [6]. В сообщениях наглядно видно, что предмет изложения не выступает главным и определяющим фактором при разграничении функционально-семантических типов речи. В числе предмета изложения сообщений Е.И. Мотина перечисляет почти все существующие в природе и обществе: «материальные объекты, имеющие пространственные характеристики, процессы (явления), события; действия или отдельные свойства объектов, наконец, различные обстоятельственные характеристики объектов (предметов, процессов, явлений, событий), причем чаще всего пространственные и временные» [6, 34].

Цель сообщения – рассказать о событии с целью последовательного ответа на вопросы, «что, где и когда» произошло или произойдет. Типы сообщений классифицируются на такие виды, как запрос или вопрос, ответ или команда, повествование или уведомление, предложение, депеша или новости.

Среди газетных материалов встречается самый короткий вариант повествования – сообщение в форме одного распространенного предложения с усложнённой синтаксической конструкцией. Если же сообщение состоит из нескольких предложений, то первое из них может быть главным по смыслу, остальные будут зависимыми от него или равноправными ему по смыслу. Размещение таких сообщений на газетной полосе и их одинаковое графическое оформление помогает читателю зрительно быстрее и легче воспринимать информацию. Сообщения могут быть представлены не только на страницах газет, но и в передачах радио и телевидения, например, в бегущей новостной строке в нижней части экрана телевизора. Такой информации характерна лаконичность изложения, насыщенность, строгая документальность.

Сообщение – основной вид монологической речи, которому регулярно обучают школьников среднего звена, например, до начала рассмотрения основной темы уроков регулярно организуют проведение небольших 5-10-минутных политинформаций.

При обучении языку специальности нужно обращать внимание студентов на случаи ограничения, то есть на то, какие объекты реальной

действительности не могут выступать предметом изложения в функционально-семантических типах речи. Для сообщения, как и для повествования, такими ограничителями являются конкретные предметы, научные понятия и категории, поскольку функционально-семантический тип текста сообщения излагает информации событийного характера. А так как *конкретный предмет и научное понятие «произойти, случиться» не могут*, то это и накладывает отмеченные ограничения. Предмет или научное понятие не изменяются как действие события.

Исследователи не выделяют в рамках сообщения отдельные подвиды, что, по-видимому, объясняется недостаточной изученностью данного типа текста. Так, Л.Г. Клобукова предлагает разграничивать три типа сообщения:

1) сообщение как средство *передачи накопленных ранее научных знаний*;

2) сообщение как средство *ознакомления с новыми научными знаниями*;

3) сообщение как средство *передачи актуальной общественно-политической, социально-культурной информации* [3, 40].

Чем же отличаются в коммуникативном отношении эти три типа сообщения? *Первые два имеют непосредственное отношение к овладению языком специальности студентами гуманитарного профиля*, так как они встречаются в научном стиле речи. В текстах содержится изложение широко известных научных фактов, теорий, концепций. Текст имеет отдельные части, несколько предметов изложения. Внутри есть авторская интерпретация излагаемой информации, его рассуждения. Сообщения в научных текстах представлены научными монографическими работами, статьями реферативного характера, имеющими признаки второго подтипа.

Сообщение относящиеся к учебно-научной и к научной литературе – это реферативные части курсовых, дипломных работ и диссертаций, называемые «история вопроса». Их цель – сообщить «информацию» о себе, высказать свое мнение; демонстрация научной эрудиции, знание истории вопроса, оценка ситуации. В процессе обучения именно этому подтипу текста-сообщения нужно больше уделять внимание, поскольку он является самым трудным в плане глубины прочтения, понимания и объективной оценки.

Третий тип сообщения, который употребителен в общественно-публицистическом стиле речи, интересен не только будущим журналистам, но и политологам, философам и, несомненно, дипломатам-международникам. Этот тип сообщения общественно-публицистического стиля речи особенно интересен студентам-журналистам, так как является наиболее частотным в определенных жанрах, характерных для языка их специальности.

Дадим характеристику основным информационным жанрам СМИ, на которых следует остановиться, чтобы объяснить их предназначение студентам журналистам. Следует различать понятия *новости* (информационного сообщения)

и заметки. Заметка – это не информация в «чистом» виде. Если *сообщение*, включаемое редактором в новостную колонку, отличается простотой и сдержанностью, то *заметка* – авторский материал, написанный по всем канонам журналистского творчества. Именно поэтому в заметке в большей или меньшей степени присутствует авторское «я», оценочное мнение редакции, а под ее текстом принято ставить подпись журналиста.

Иногда собранный журналистом материал не вмещается в рамки заметки из стремления рассказать о событии более подробно, используя важные детали. *Информационная корреспонденция* – это произведение журналиста, отличающееся более подробным, по сравнению с заметкой, изложением случившегося.

Очень похожи на сообщения информагентств *пресс-релизы* – «официальное заявление для печати». Хороший пресс-релиз имеет четкую структуру: кроме текста собственно новости, в нем содержатся контактные сведения и краткая информация об организации мероприятия.

По негласным законам журналистики считается, что все неподписанные материалы – это беспристрастные новости, во имя объективности которых редакция намеренно отказывается от комментариев. Ценность же заметки – в другом. Автор, работающий над текстом данного жанра, не просто сообщает о случившемся, он *замечает* какой-либо факт в ряду других и своей публикацией обращает на него внимание читателей.

Информационный отчет – это произведение журналиста, отличающееся особым предметом изображения. В центре внимания находятся события с обменом информацией (в форме выступлений, докладов, речей, во время дискуссий, «круглых столов»). Информационный отчет – один из тех жанров, где существует опасность «переборщить» с фактами. «Сухая» информация не должна отягощать такие тексты, притуплять внимание читателя

Поэтому в методике работы над бытовыми темами и темами общественно-политического характера имеются существенные различия. Третий подтип текста-сообщения (сообщение как средство ознакомления с новыми научными знаниями) обнаруживается чаще в научной литературе (монографиях, научных статьях докладах, диссертационных исследованиях и др.)

Итак, наиболее распространенными типами являются сообщение, описание, рассуждение; повествование активно, как уже отмечалось, в подъязыке исторических дисциплин. Мы согласны с определением текста как динамической единицы высшего порядка, как речевого произведения, обладающего признаками связности и цельности – в информационном, структурном и коммуникативном плане [7, 7]. Многоаспектность самого феномена текста диктует и многоаспектность его характеристики, поскольку каждый из типов имеет ряд подтипов, отличающихся коммуникативной

установкой говорящего (пишущего), продуцирующего текст. Именно это должно учитываться при презентации материала в процессе обучения.

Литература

1. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981. С. 105.
2. Солганик Г.Я. Стилистика текста: Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 255 с.
3. Клобукова Л.Г. Обучение языку специальности. – М., МГУ, 1987. С.39, 40.
4. Москальская О.И. Грамматика текста. – М., 1981, С. 60.
5. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. – Пермь, 1972. С.94.
6. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1983. С.34.
7. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280 с.

Сансызбаева С.К.

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

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Основной целью изучения русского языка как второго является формирование способности участвовать в коммуникации на этом языке, в частности в учебно-профессиональном и собственно профессиональном общении. В практике преподавания профессионально ориентированного русского языка студентам казахского отделения ведущим аспектом является «язык специальности», от степени овладения которым зависит совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов.

Работа на занятиях по профессионально ориентированному русскому языку подчинена единой цели – подготовить студентов к общению в специальной сфере, сформировать коммуникативную компетенцию в профессиональном поле деятельности, облегчить понимание и восприятие научных текстов на русском языке.

В связи с этим отметим, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к той науке, которую студенты выбрали в качестве будущей специальности, так как учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку на факультетах технического профиля (механико-математическом, физико-

техническом и др.) имеет приоритетную перспективу с учетом специфики обучения студентов казахских отделений. Преобладающее большинство учебников и учебных пособий написано на русском языке, в связи с чем представляется актуальным изучение научного стиля. В условиях обучения на технических специальностях вузов актуальной становится задача овладения языком специальности. Научная речь является не только средством постижения определенной информации, но и средством ее реализации в конкретных видах учебной деятельности: выполнение контрольных работ, подготовка докладов, рефератов, участие в семинарах, конференциях, дискуссиях, составление различного рода вторичных текстов: плана, тезисов, конспектов и т.д.

В связи с этим обучение русскому языку на неязыковых факультетах направлено, в первую очередь, на формирование навыков практического владения научно-профессиональной речью на уровне репродуцирования и продуцирования текстов по специальности в определенных жанрах (план, тезисы, конспекты, аннотации, рефераты, обзоры, отзывы, рецензии), а также изучению языковых особенностей научного описания, разграничение научного, публицистического и художественного описания. Данные навыки важны для студентов при освоении текстов по специальности.

Обучение составлению вторичных текстов имеет большое значение для формирования навыков письменной связной речи, которая подразделяется на продуктивную и репродуктивную. При этом продуктивное письмо имеет целью творческий подход в изложении своих мыслей, т.е. характеризуется самостоятельностью его составителя в определении содержания и языковой, композиционной формы письменного высказывания: частное письмо, сочинение, эссе. Репродуктивное письмо соотносится с письменным воспроизведением прослушанного или прочитанного сообщения. Как и продуктивное письмо, репродукция представляет собой творческий процесс, связанный с целым рядом мыслительных операций: сужением, преобразованием, обобщением информации, полученной при чтении первичных текстов. К репродуктивным письменным сообщениям относятся изложение, тезисы, конспекты, рефераты, аннотации, рефераты – т.е. все виды вторичных текстов, порождение которых осуществляется посредством компрессии текста-первоисточника – «сжатие» текста с целью выделения в нем основной информации.

Развитие навыков составления вторичных текстов на основе компрессии текстов-первоисточников, в результате которой студенты должны уметь продуцировать вторичные тексты по специальности в специфических жанрах, является одной из основных задач в преподавании дисциплины «Профессионально ориентированный русский язык». Работа над компрессией текста позволяет не только самостоятельно анализировать текст и продуцировать вторичные тексты, а также способствует развитию навыков к

самостоятельному поиску научной информации как основы научной и профессиональной деятельности.

Работа по продуцированию и репродуцированию вторичных текстов состоит из следующих шагов:

1. Определение дефиниций терминов «компрессия», «текст-первоисточник», «вторичный текст», «продуктивный», «репродуктивный» (здесь обращается внимание на значение латинской приставки *re-* и приводятся примеры, иллюстрирующие ее значение, такие как *репродукция картины, реконструкция здания*). В процессе объяснения теоретического материала особого внимания заслуживают следующие вопросы: С какой целью осуществляется компрессия текста? Какие тексты называются первичными? Какие тексты называются вторичными и для чего они создаются? Какие виды вторичных текстов существуют? и т.д.

2. «Отработка» алгоритма (правил, действий) компрессии текста: внимательное чтение и деление текста на смысловые части; выделение ключевых слов и словосочетаний, в которых содержится основной смысл высказывания; формулировка микротемы и основной мысли каждой части; составление на основе этого собственного высказывания.

3. Отработка навыков использования специальных стандартных выражений, языковых формул (*клише*) для изложения позиций автора, создающего новый текст по отношению к первоисточнику. Студенты, опираясь на таблицы из учебников, находят клишированные выражения в аннотациях и рефератах, затем записывают в отдельные столбики активные и пассивные конструкции, выделяя при этом субъект (автор) и объект (первоисточник). При составлении «своих» вторичных текстов студенты осознанно подходят к выбору клише, без которых невозможно отразить структуру текста-образца и выразить свои мысли и предположения относительно его содержания.

Наибольшую сложность для студентов, как показывает опыт работы, представляет не подбор клише, а построение словосочетаний и предложений с правильным выбором падежа и предлога, т.е. глагольное управление. В связи с этим нами были разработаны задания, формирующие умения правильно задавать падежные вопросы от главного слова и употреблять предлоги. Наиболее эффективными являются задания, нацеленные на правильный выбор глагола, опущенного в тексте. Например: *в статье... классификация компьютерных вирусов, автор... современные информационные технологии, прежде всего... внимание открытию трехмерной голографии, статья... исследованию методов математического моделирования, автор... внимание и на роль механики и математики в физике* и т.д. Ориентируясь на падежную форму зависимого слова, студенты подбирают соответствующие глаголы. Внимание студентов следует обратить на близкие по значению конструкции, требующие разное управление: *обращать внимание на что-нибудь – уделять*

внимание чему-нибудь. Кроме того, задания, направленные на исправление ошибок в употреблении устойчивых глагольных сочетаний, позволяют запоминать сочетаемость слов и правильно использовать их в письменной и устной речи: *играет роль, имеет значение, выполняет функцию, оказало влияние, претерпело изменения* и др. Такая система заданий формирует умения продуцирования и репродуцирования вторичных текстов.

Обучение навыкам репродуктивно-продуктивной письменной речи начинается с составления плана, который помогает раскрыть построение текста, выявить последовательность изложения материала. Кроме прочего план полезен для восстановления в памяти прочитанного.

На следующем этапе внимание студентов обращается на тезисы – кратко сформулированные основные положения текста, которые сжато и последовательно раскрывают тему и основную мысль текста. Написание тезисов способствует формированию умения обобщать прочитанное и делать из него сжатые, краткие выводы. Вместе с тем если для составления плана нужно уметь разложить текст на части, то для написания тезисов необходимо уяснить логическую связь частей текста.

Конспект и его написание «связаны с выбором из текста опорных предложений, несущих основное смысловое содержание, запись мыслей автора текста-источника в свернутой, обобщенной форме для дальнейшего использования этих записей, в частности для восстановления текста авторского сообщения» [1, с.158]. В конспекте подробно записываются факты и примеры, поясняющие или доказывающие эти факты. Такое систематизированное изложение текста требует овладение способами конспектирования и умение использовать сокращения.

Реферат и его написание (реферирование) соотносится с лаконичным выражением основных мыслей текста-первоисточника, их систематизацией, обобщением, оценкой. Наиболее распространенным видом является реферат-резюме – компрессированное изложение основных положений первоисточника, исключая при этом второстепенную информацию.

Аннотирование соотносится с кратким, максимально компрессированным, связным изложением содержания текста-первоисточника с целью дать ему справку, т.е. сообщить краткие сведения о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности и назначения. В отличие от реферата, который дает возможность читателю познакомиться с сутью излагаемого в первоисточнике содержания, аннотация не раскрывает содержание документа, в ней не приводятся конкретные данные, описание оборудования, характеристики, методики и т.д., она дает лишь самое общее представление о его содержании. Аннотация помогает найти необходимую информацию по интересующему вопросу. Поэтому аннотация ближе к индикативному реферату.

При изучении раздела «Функционально-смысловые типы речи» преподаватель ставит следующие цели: углубить базовые понятия о стилистике, что позволяет расширить лингвистический кругозор обучающихся; совершенствовать учебные коммуникативные умения и навыки, необходимые для общей и профессиональной культуры. В круг задач преподавателя входит: дать определение функционально-смысловым типам речи; рассмотреть подробно функционально-смысловой тип речи «описание»; объяснить различие между научным описанием и другими видами описания; дифференцировать понятия «описание», «определение», «объяснение».

Изучение функционально-смыслового типа речи «описание» имеет большое значение для понимания особенностей связной логичной речи, для овладения процедурой описания, играющей важную роль в образовательном процессе, в научной деятельности, в любом интеллектуальном общении.

При объяснении языковых особенностей научного описания в сопоставлении с художественным и публицистическим, необходимо останавливаться на особенностях употребления глагола, связанных с его видовременными формами. Так, в научном описании чаще используется глагольная форма настоящего времени, выражающая длительное состояние предмета или «вневременное» значение. Например: «*Молекула состоит из атомов*», «*Углерод входит в состав углекислого газа*»; «*Атомы движутся*»; «*При нагревании тела расширяются*», где глаголы «*входит*», «*движутся*», «*расширяются*» являются глаголами настоящего постоянного или настоящего вневременного. Настоящее вневременное является наиболее абстрактным, обобщенным, этим и объясняется его преобладание в научном стиле.

Научное описание характеризуется большей упорядоченностью перечисления признаков. В нем не только называются внешние признаки предмета, но и дается характеристика его других свойств. Научное описание стремится к предельной точности, в нем сообщаются точные сведения и достоверная, проверенная информация в соответствии фактам. Для него характерны объективность, обобщенность, отсутствие эмоциональности, которые проявляются за счет целенаправленного отбора содержания и языковых средств. Назначение научного описания состоит в том, чтобы перевести чувственную информацию в удобную для рациональной обработки форму: в понятия, в знаки, в схемы, в рисунки, в графики, в цифры и т.д.

При изучении текстов научного описания появляется возможность научить студентов умению определять тип и объем научной информации, заложенной в тексте. Так, в научном описании текста «Лавина» встречаются предложения квалификации понятия, классификации предметов, сопоставления предметов и др. Например: *Лавиной называется быстрый сход с горного склона снежного покрова под действием силы тяжести. Низвергающиеся снежные массы увлекают за собой талую воду, грунт, растительность, но в*

лавине всегда преобладает снег (определение понятия, явления). Выделяют три основных типа лавин: осовы, лотковые и прыгающие. У осова нет определенного канала схода. Часто снежный склон протяженностью в сотни метров отрывается и скользит вниз. Лотковые лавины несут снег по строго определенному руслу. Прыгающие лавины свободно падают на дно долины через отвесные участки скал или льда (классификация предметов, явлений). Масса извергающихся комьев снега с воздушными промежутками между ними называется лавинным телом (введение термина). В отличие от обычного снежного кома, лавина кажется гигантским шаром, катящимся по очень длинным, протяженностью в сотни метров склонам (сопоставление предметов, явлений).

Из всего вышесказанного следует, что профессионально ориентированное обучение русскому языку на технических факультетах имеет большое прикладное значение для учебного процесса: играет важную роль в освоении текстов по специальности, способствует формированию навыков самостоятельного репродуцирования и продуцирования текстов по специальности в жанрах научного стиля, становясь тем самым важным звеном в процессе формирования специалиста в технической сфере.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2010. – 188с.
2. Игнатенко О.П., Фомина Т.К. Межкультурная коммуникация в контексте приобретения профессиональной роли// Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 1-1 (23). – С. 148–151.

*Толеутай С. А., Джумадилаева Г. Б.
Южно-Казахстанский гуманитарный институт
имени Мардана Сапарбаева (Шымкент)*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Современные экономические процессы глобализации, интеграции, быстрые темпы изменения социально-экономических условий жизни, возрастание объемов информации, внедрение коммуникационных технологий требуют от начинающих специалистов готовности к продуктивному сотрудничеству. Особую роль при этом приобретает повышение уровня культуры устной и письменной речи выпускников высших учебных заведений в процессе освоения и осознания речеведческих понятий и совершенствования коммуникативно-речевых умений.

Введение письменного экзаменационного тестирования, распространение практики «скачивания» рефератов и докладов по всем учебным предметам из Интернета неуклонно приводит к тому, что учащиеся средней школы – будущие студенты – недостаточно владеют мастерством устного публичного выступления. Поэтому одной из задач учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», определенных государственным образовательным стандартом, является изучение своеобразия устной публичной речи, подготовка к устному публичному выступлению, обучение основным приемам поиска материалов и словесного оформления публичного выступления.

Известно, что публичная речь – это основа ораторского искусства. Для того, чтобы выступление было ярким и запоминающимся, нужно следовать некоторым правилам воздействия устной речи на слушателя:

- 1) выступающий должен сам всесторонне овладеть темой, четко представлять свои задачи и суть вопроса;
- 2) он должен быть убежден в своей правоте и постараться убедить в ней слушателя. Очень важно, чтобы лектор не сомневался в своих ответах;

Совершенствование культуры устного публичного выступления в процессе освоения курса «Русский язык и культура речи» происходит поэтапно. В лекционном курсе студенты изучают основы мастерства публичного выступления, включающие знания о композиции текста, о приемах изложения содержания речи, основных способах аргументации. Особое внимание уделяется при этом приемам активизации внимания слушателей и принципам подготовки публичной речи.

На практических занятиях студентам предлагаются следующие виды заданий: анализ текста публичного сообщения (определить жанрово-стилистическую принадлежность, особенности композиции, языковые средства выразительности, помогающие привлечь внимание читателя и т. д.); анализ вступлений к различным сообщениям, определение приемов установления контакта со слушателями:

1. изучение речевых формул для связи смысловых частей текста;
2. составление выступлений и заключений к данным фрагментам текста;
3. сравнение разных способов оформления концовки;
4. преобразование языкового материала в текст доклада или сообщения;
5. деление текста на смысловые части;
6. определение приемов введения тезисов в сообщениях;
7. анализ разных приемов введения аргументов;
8. преобразование информирующих высказываний в аргументирующие;
9. подготовка и исполнение аргументирующей речи на одну из предложенных тем.
10. Развитию навыков устного публичного выступления способствует также и проведение коммуникативных упражнений и тренингов:

- 11.1. Упражнение «Публичное выступление».
12. Перескажите в группе содержание прочитанного и обработанного вами материала в соответствии с общим планом всей группы. Вместе проанализируйте и дайте оценку вашего выступления – насколько были оправданы все ваши трансформации, помогли ли они лучшей подаче материала в устном изложении? Зафиксируйте время, которое заняло ваше выступление.
13. Упражнение «Конкурс»
14. В группе заранее проводится конкурс. Для этого участники тренинга готовят заранее выступление на 4–5 минут по любой теме. Коллективно определяется лучшее время выступления и приводятся аргументированные доводы, почему именно понравившееся выступление лучше.
15. Упражнение «Паузы»
16. Студенты по очереди выходят к аудитории и приветствуют собравшихся жестом. Ведущий следит за тем, чтобы походка оратора была уверенной, голова приподнята. Остановиться нужно в том месте, откуда хорошо видны все собравшиеся, а оратор – всем. Начинать приветствие нужно только после начальной паузы, «собрав» всех взглядом. Жест должен быть широким, помогающим охватить взглядом всех собравшихся.
17. Во время второго выхода после начальной паузы нужно произнести: «Рад вас видеть». Можно при этом помогать себе жестом. Ведущий следит за тем, чтобы был зрительный контакт со всеми, а интонация приветствия соответствовала смыслу слов.
18. Студентам предлагается по очереди выйти в третий раз к аудитории и приветствовать всех словом «Здравствуйте!» с интонацией, выражающей радость от встречи.
19. Задание считается выполненным, если оратор вышел уверенной походкой, была выдержана начальная пауза, в приветствии звучала радость от встречи с аудиторией, а взгляд оратора охватил всех слушателей.
20. Таким образом, совершенствование умений и навыков публичного выступления способствует развитию готовности к конструктивному межличностному взаимодействию будущих специалистов.

Обратимся теперь к конкретным заданиям, посвященным данной теме. Необходимо отметить, что элементы риторики введены в типовую программу по профессиональному русскому языку (раздел «Культура речи»), поэтому преподавателю, работающему со студентами-юристами на 3 курсе, нужно самому определять цели, задачи занятий, подбирать практический материал, темы выступлений, соответственно с их содержанием, отраженным в

программе, и опираясь на классическую методiku обучения риторике, которая включает в себя: усвоение правил (теория); анализ образцов; упражнения с разбором и критикой выступлений; речевая практика и упражнения по технике речи.

На 3 курсе, при изучении дисциплины «Профессиональный русский язык» согласно типовой программе отводится 2 часа на тему «Публичное выступление-призыв. Его структура, языковые особенности». Естественно, прежде чем самому создавать выступление, студент должен познакомиться с некоторыми теоретическими вопросами риторики (чему и посвящено первое из этих занятий). Студенты в ходе беседы устанавливают, что для того, чтобы речь состоялась, необходима цепочка: оратор – речь – аудитория. Они также выясняют виды выступлений и отвечают на три вопроса, которые призван решать для себя любой оратор: зачем говорю? (цель), для кого говорю? (особенности аудитории), что говорю? (содержание).

Преподаватель сообщает, что существует система классической риторики, состоящая из пяти компонентов: изобретение речи; ориентировка; расположение; запоминание; произнесение. Следующая часть занятия посвящена обсуждению «Памятки оратора» – непосредственно выступлению-призыву, а именно: цели такого выступления (убедить аудиторию, призвать к действию); особенности композиции (вступление, в котором задается тема; основная часть, призванная убедить слушателя; вывод, призывающий к действию); языковым особенностям (побудительные предложения, риторические вопросы, обращения к конкретному и отвлеченному собеседнику, оценочная лексика, повторы слов и т.д.).

На занятии, в качестве примера, анализируется текст-призыв, но перед этим студентам дается схема-алгоритм анализа. В качестве задания на СРСП студентам предлагается подготовить небольшое выступление на одну из тем: «Наркомания – проблема современности». Проверка рассредоточена на последующих уроках русского языка. В результате отобрано несколько выступлений для занятия-конкурса «Лучший оратор». На этом занятии остановимся подробнее, так как он призван обобщить изученное на предыдущих занятиях развития речи.

Цели данного занятия: углубление знаний о структуре, языковых особенностях призыва; развитие умения находить особенности публичного выступления-призыва в подготовленной речи; развитие умения произносить речь побуждающего характера.

Подготовительная работа:

Студенты разбиты на четыре группы. Каждая группа подготовила информацию о следующих ораторах: Цицероне, Демосфене, Сократе, Цезаре. Один студент от группы получил готовую речь, которую необходимо представить аудитории (на занятии выступал лучший). Остальные ребята

получили задание подготовить небольшую речь-призыв на одну из предложенных тем. К занятию развития речи были отобраны лучшие ораторы от каждой группы.

Для закрепления темы и степени усвоения материала студентам предлагаю следующие тесты:

Тест 1. Умеете ли Вы выступать? Ответ ДА – 2 балла, НЕТ – 0. да/нет

- 1. Нуждаетесь ли Вы в тщательной подготовке к выступлению в зависимости от состава аудитории, даже если Вы не раз выступали на эту тему?*
- 2. Чувствуете ли Вы себя после выступления «выжатым», ощущаете ли сильную усталость?*
- 3. Всегда ли одинаково начинаете выступления?*
- 4. Волнуетесь ли перед выходом на трибуну настолько, что приходится преодолевать себя?*
- 5. Приходите ли задолго до начала выступления?*
- 6. Нужны ли Вам 3-5 минут для установления контакта с аудиторией, чтобы заставить ее внимательно Вас слушать?*
- 7. Строго ли Вы придерживаетесь намеченного плана?*
- 8. Любите ли Вы во время выступления двигаться?*
- 9. Отвечаете ли на записки по ходу их поступления, не группируя их?*
- 10. Успеваете ли во время выступления пошутить?*

В заключение отметим, что обучение студентов публичному выступлению способствует тому, что речь, культура речи и язык его специальности изучается ими на новом более высоком ораторском и научном уровне, так как при этом совершенствуются навыки говорения и чтения, а также и устной речи во всех видах речевой деятельности на русском языке для решения задач профессиональной коммуникации. Вполне очевидно, что усвоение студентами структуры публичного выступления на русском языке, в результате комплексного анализа в значительной степени помогает пополнению словарного фонда знаний будущего специалиста.

Литература

1. Типовая учебная программа «Профессиональный русский язык» по специальности 5В030100-Юриспруденция (Разработана и внесена УМС КазНПУ им.Абая)
2. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно. Пособие по русскому языку :2-е изд., испр. и доп.-М:Вышш.шк.,2001
3. Коменский Я.А. Избранные сочинения. «Великая дидактика»
4. Низамова М.Н., Елибаева Р.Д., Нурпеисова Г.М.Профессиональный русский язык для студентов факультета экономики и бизнеса (бакалавриат) –Алматы : АТУ, 2010г.
5. Мидельский С.Л. Публичные выступления и методы воздействия на аудиторию.- Павлодар 2008г.

*Туребекова Р.С., Жусанбаева А.Т.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

ОБ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Студенты первых курсов казахских отделений университета по программе «Профессионально ориентированный русский язык» изучают виды речевой деятельности, текст как ведущую единицу словесной коммуникации, стили литературного русского языка и их особенности. В зависимости от факультета особое внимание уделяется одному из стилей, например, на факультете журналистики – это публицистический стиль, на юридическом факультете и на факультете международных отношений – это официально-деловой стиль и т.д. Современные средства массовой информации предоставляют широкие возможности для изучения русского языка: чтение газет и просмотр телевизионных передач способствуют развитию и закреплению языковых навыков, статья в газете и текст телевизионного выступления могут использоваться в качестве учебного материала, сравнение газетного и телевизионного текстов аналогичной тематики даёт возможность проследить особенности устной и письменной речи. Значительное место в телевизионных программах занимают передачи, так называемых, разговорных жанров. Визуальная основа таких передач – изображение говорящего человека или говорящих людей, звуковая – устная речь монологического или диалогического характера с опорой на заранее подготовленный текст. Поскольку такие передачи рассчитаны на однократный просмотр и прослушивание, говорящий, стремясь облегчить восприятие, использует метатекст – указатели, ориентиры, помогающие зрителям лучше ориентироваться в потоке речи. Метатекст представляет собой высказывание о высказывании. Предметом разговора на уровне метатекста становится сам текст.

Особенности метатекста, его качественные и количественные характеристики определяются комплексом факторов, прежде всего функционально-речевой сферой, к которой относится данное произведение речи (например, научная речь имеет свои специфические функции метатекста). Влияет на метатекст и способ организации высказывания – монологический или диалогический. Влияние на метатекст оказывает также и форма речи – устная или письменная. В этой статье на примере телевизионных выступлений журналистов новостных, информационных передач различных каналов

рассмотрим, как влияет на функционирование метаорганизаторов собственно текст. Прежде всего, можно выделить основные функции метаорганизаторов.

А. Указание на формальную, линейную организацию текста:

1. Указание на завершение старой темы, переход к новой и название её. Метатекстовые организаторы этой группы наиболее многочисленны, что связано с необходимостью чёткой рубрикации в устной речи. Например: «Перейдём к политическим событиям в Азии», «А сейчас сосредоточимся на самых последних событиях, которые ещё не комментировались». Переход к новой теме может быть оформлен с помощью вопросно-ответных конструкций: «Какие же ещё события произошли на этой неделе?». В этих примерах метаорганизаторы указывают на переход к новой теме и называют её. Значительно реже встречается экспликация темы без указания на переход к ней. Это возможно не только в начале темы, но и в середине. В последнем случае экспликаций темы помогает восстановить связь начала выступления и последующих рассуждений: «Тема сегодняшней передачи – «Современность и демократия». ...Продолжаем, коснёмся теперь темы так называемых свободных выборов».

2. Указание на начало или окончание речи: «Начну наш выпуск с телеграммы из Пекина». Сигналы окончания речи стандартны: «На этом наш выпуск заканчивается», «Наш выпуск я закончил». Они могут включать указания на новую микротему, заканчивающую выступление: «В заключение о драматических событиях в Центральной Африке».

3. Указание на возвращение к теме или обещание вернуться к ней: «Теперь, дорогие телезрители, вернёмся к европейской теме», «Вернусь, однако, к визиту президента».

4. Указание на порядок следования частей, аргументов, фактов: «Там озабочены совсем другими делами и помыслами. Ну, начать с того, что в 2014 году они намерены...» Чаще всего порядок следования эксплицируется с помощью слов *во-первых, во-вторых*.

Метатекстовые организаторы, указывающие на формальную, линейную организацию текста, составляют в исследуемом материале наиболее многочисленную группу. Это связано с устной формой телевизионной речи, которая предписывает необходимость указания на линейное построение текста для лучшего восприятия высказывания.

Б. Указание на смысловую организацию текста:

1. Указание на итог рассуждений, вывод: «Подведём итог». Очень часто в качестве метаорганизатора, указывающего на итог, вывод используется вводное словосочетание *таким образом*.

2. Указание на пример, иллюстрацию. Наиболее часто в этих целях используется вводное слово *например*, хотя возможны и другие метаорганизаторы: «Вот в качестве примеров таких публикаций приведу

выдержку, довольно интересную, из доклада Центра стратегических исследований», «Экономическая ситуация здесь сложна. Приведу несколько фактов».

3. Указание на обобщение сказанного: «В общем, вся его речь свидетельствует только об одном...»

4. Противоположная функция: указание на конкретизацию сказанного. Это значение передаётся чаще всего вводным словом *в частности*.

5. Указание на пояснение или мотивировка его отсутствия: «Я говорю об идее осуждения санкций как таковых», «Ну, нет необходимости объяснять, что это значит: характер их отношений давно известен», «Я имею в виду предстоящую поездку президента в Европу».

6. Указание на дополнение: «Добавим, что в последних западных прогнозах...», «Ведь это очень и очень серьёзно и, добавлю к тому же, очень опасно».

7. Экспликация связности рассуждений. В качестве метаорганизаторов, выполняющих эту функцию, чаще всего используются вводные слова *кстати, между прочим, исходя из этого*. Отметим, что следует разграничивать случаи указания на связность рассуждений и на связь фактов действительности. Если понимать метатекст в том значении, какое принято в этой статье, - высказывание о высказывании, то указание на связность фактов действительности не входит в метатекст. Например, в предложении «В связи с этим на встречу возлагались особые надежды» *в связи с этим* не выступает как метаорганизатор, поскольку указывает на связь фактов действительности, а не фактов речи.

8. Экспликация характера последующей речи, целей и намерений автора: «Но почему же тогда победили консерваторы? Давайте попробуем положительно ответить на этот вопрос», «Я не собираюсь спорить с этим. Я просто хочу рассказать, как этот доклад столкнулся с тем, что я видел несколько дней назад в Англии», «И когда мы говорим об опыте, то стараемся показать то рациональное зерно, то, как нам представляется, разумное и полезное, что можно было бы перенять».

В. Указание на некоторые качества речи:

1. Указание на краткость речи: *короче, короче говоря, одним словом*. «Цель встречи в Токио, если говорить в двух словах, прежде всего предвыборная кампания». Краткость речи может быть мотивирована автором: «В предыдущих наших выпусках сообщалось о решениях совещания в Давосе. Поэтому я не буду подробно останавливаться на этом весьма важном событии»,

2. Указание на повтор: «Впрочем, повторяю, к спору по существу они не готовы», «И я хочу повторить, что для благодушия нет места». С точки зрения содержания указание на повторение высказывания излишне: телезрители сами его ощущают. Однако то, что автор не просто повторяет высказывание, но

акцентирует внимание на самом факте повторения, свидетельствует о важности повторяемого, о том, что повтор – это не логическая ошибка, а специальный, осознанный приём. Таким образом, указание на повтор может выступать как одно из средств актуализации высказывания.

3. Указание на знакомство получателей информации с тем, что будет сказано. Метаорганизаторы этой группы очень частотны в рассматриваемых текстах. Наиболее распространённые примеры: «Я уже напоминал...», «хочу напомнить, что...», «мы уже рассказывали, что...», «как уже говорилось, сообщалось, известно...». С точки зрения смысла указание на знакомство с темой излишне: если то, о чём собирается рассказать говорящий, уже знакомо зрителям, то сообщение об этом избыточно. Но поскольку аудитория имеет неодинаковый уровень подготовки и то, что известно одним, может быть неизвестно другим, указание на знакомство с темой может реально относиться лишь к части аудитории. Кроме того, автор может рассказывать о фактах, которые понятны в связи с событиями, происшедшими давно. В таких случаях необходимо напоминать об этих событиях: «Напомню вам, что прежнее правительство ушло в отставку седьмого августа». Уже известное в общих чертах сообщение может конкретизироваться, если автор сообщает новые подробности или вскрывает новые аспекты темы: «Мы уже рассказывали о банкротстве этой гигантской фирмы, но я рискну вновь привлечь ваше внимание к этому. Во-первых, потому, что...». Кроме того, уже известное зрителю может служить поводом для сообщения новых фактов: «Сегодня, как известно, отмечается Международный день мира. Именно к этому дню приурочен и день профсоюзных действий за мир».

Г. Выделение наиболее значимых отрезков в тексте:

Уже говорилось о том, что некоторые метаорганизаторы, формально имеющие другие функции, фактически направлены на актуализацию. Но существуют и метаорганизаторы, специально предназначенные для выделения наиболее значимых отрезков текста: «Причём мне хотелось бы обратить внимание на координацию военной деятельности», «Я всё-таки думаю, что некоторые основания для опасения, подчеркну, некоторые, у него, видимо, есть».

Д. Технические функции метаорганизаторов:

Технические функции метаорганизаторов связаны с организацией процесса речи. В телевизионной речи эти функции приобретают особое значение в связи с необходимостью пояснений к экранному изображению: «Вы видите на экране участников этого марша», «Ведь если это вызывает раздражение – вот мы сейчас покажем рисунок из французского журнала – то это...». В приведённых примерах метаорганизаторы относятся уже не непосредственно к телетексту, но ко всему процессу коммуникации, в котором изображение, как известно, играет важную роль.

Приведённая классификация метаорганизаторов на основании выполняемых ими функций требует дополнения. Разграничение функций носит условный характер, поскольку не всегда можно выделить «чистое» значение метаорганизатора. Часто происходит совмещение функций. Например, указание на переход к новой теме может одновременно служить сигналом завершения предыдущей микротемы. Указание на повторение совмещается с актуализацией высказывания. Кроме того, одни и те же метаорганизаторы в разных контекстах приобретают разное значение. Например, *таким образом* может указывать на итог, обобщение, а может быть синонимично слову *следовательно*. Поэтому при анализе функций метаорганизаторов нужно учитывать все их значения. Рассмотрим, как влияют на метатекст характеристики собственно текста.

Телевизионную речь отличает от газетной прежде всего устная форма её существования. Именно устная форма обуславливает необходимость комментариев к собственно тексту. Изъятие из текста метатекстовых организаторов возможно без ущерба для информации, т.е. для собственно текста. Но это осложняет его восприятие, так как зритель, воспринимая речь, должен сам проделать работу по комментированию текста, которую, при наличии метатекста, делает за него автор.

В письменных текстах могут быть использованы графические средства. Порядок следования частей указывается с помощью буквенно-цифрового обозначения, переход к новой теме или микротеме – подзаголовками, делением на абзацы и так далее. Указание на особую важность высказывания или на его факультативный характер достигается выделением в тексте (изменением шрифта и др.). Эти графические способы передачи особенностей текста и его организации в устной речи заменяются метатекстом. Передача метаорганизаторов на письме в том виде, в каком они функционируют в устной речи, как правило, свидетельствует о непринуждённом характере речи.

Характерной чертой комментариев и обзоров является единство информации и анализа. Они чётко членятся на отрывки, содержащие повествование (сообщение о факте) и рассуждение (комментарии к факту). В первых наиболее частотны метаорганизаторы, указывающие тему или микротему высказывания, начало и конец микротемы, переход к новой теме. В отрывках, содержащих рассуждение, возрастает роль метаорганизаторов, проясняющих более глубокую организацию текста. Здесь прослеживается зависимость между типом текста (описание, повествование, рассуждение) и функциями метатекста.

Таким образом, рассмотрены некоторые характеристики телевизионных комментариев и обзоров, оказывающие влияние на метатекст: устная форма речи, тип текста, тенденция к интимизации и диалогизации речи. В целом, эти характеристики и определяют особенности текстологической организации в устной речи на примере телевизионной публицистики.

Литература

1. Панов М.В. Из наблюдений над стилем современной периодики. – М., 2000.
2. Романова Н.Н. Стилистика и текст. – М., 2006.
3. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М., 2010.

Утесбаева Б.К.

*Центральный технический
колледж (Алматы)*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

В современном образовательном процессе большое значение имеет культура речи студента, его умение аргументированно, последовательно, логично изложить суть освещаемого вопроса, привести соответствующие обоснования в устной или письменной форме.

Хотя общение в системе «преподаватель – студент» и «студент – студент» происходит в повседневном, обычном режиме и кажется, на первый взгляд, привычным и налаженным, тем не менее, здесь имеются проблемы. Во-первых, если студент не обладает необходимыми стилевыми навыками, то неспособность преподнести конкретный материал может существенно исказить представление об его эрудированности и компетентности по определённой дисциплине. Во-вторых, даже общаясь со своими сверстниками и не выработав свой научный стиль речи, такой студент будет чувствовать себя неуверенно, «отделяться» в большинстве случаев бравадой, жаргоном, несмотря на серьёзный предмет разговора (например, в рамках студенческого научного общества).

В-третьих, постоянная работа над качеством учебно-научной речи является хорошей предпосылкой для повышения культуры речи будущего специалиста в профессиональной сфере. В связи с развитием средств массовой коммуникации, увеличением числа различного рода контактов (таких, как конференции, симпозиумы, семинары и т.д.), возрастанием роли интернационализмов в терминологической лексике происходит сближение научного и профессионального стиля речи. Их условные грани не только стираются в ряде случаев, но и становятся общими. Например, специалисты-практики, как и научные сотрудники, готовят к публикации монографии, статьи, доклады, лекции, диссертационные работы, различные жанры учебной, научно-технической, научно-популярной литературы, рецензии, отзывы. Для сравнения заметим, что студенты-старшекурсники так же, как и высококвалифицированные специалисты-практики, составляют различные документы научного характера (рефераты, статьи, доклады, курсовые и

дипломные работы, аннотации, резюме и т.д.). И, как показывает наш опыт, встречаются существенные затруднения в стилистическом изложении и оформлении письменной работы.

Поэтому владение устной и письменной научной речью становится существенным признаком деловой квалификации специалиста, обязательным условием его профессиональной подготовки.

В помощь правильному, грамотному освоению этой многогранной учебно-научной деятельности перечислим основные черты учебно-научного стиля:

1. Активное использование книжной, нейтральной, специальной и терминологической лексики.
2. Преобладание абстрактной лексики над конкретной.
3. Отсутствие разговорной и просторечной лексики.
4. Неупотребительность слов с эмоционально-экспрессивной и оценочной окраской.
5. Точность, ясность, чёткость, объективность изложения. Наличие синтаксических конструкций, подчёркивающих логическую связь и последовательность мыслей.

Особенностью использования лексики в научном стиле является то обстоятельство, что многозначные стилистически нейтральные слова употребляются не во всех своих значениях, а только, как правило, в одном (например, из четырёх основных значений глагола *видеть*, отмечаемых словарями, в научном стиле реализуется значение «сознавать, понимать»; а глагол *считать*, имеющий четыре значения, в научном стиле реализует преимущественно значение: «делать какое-нибудь заключение о ком-нибудь или о чём-нибудь, признавать, полагать» (например: «Мы ясно понимаем, что разные исследования могут и должны по-разному представить себе перспективы развития науки, однако считаем полезным изложение своей точки зрения на этот важный вопрос»)).

Стремление к обобщению проявляется в научном стиле при употреблении существительных с абстрактными значениями типа: мышление, перспективы, истина, гипотеза, точка зрения, обусловленность, применение, развитие, технологии, компьютеризация и т.д.

Из приведённой выше схемы видно, что научному стилю в меньшей степени свойственна оценочность. Оценки используются, чтобы выразить точку зрения автора, сделать её более понятной, доступной, пояснить мысль, и в основном имеют рациональный характер (например: «Широко распространённое мнение о том, что достижение качества атмосферного воздуха на уровне санитарно-гигиенических предельно допустимых концентраций гарантирует одновременно и высокое качество природной среды, ошибочно»).

Хотя научному стилю речи чужда эмоционально-экспрессивная окрашенность, однако, как отмечают учёные, в некоторых жанрах научной речи (полемиических статьях, лекциях, научно-популярных докладах) могут встречаться экспрессивные средства языка, используемые как средство усиления логической аргументации.

В научном стиле речи максимально демонстрируется отстранённость автора, объективность излагаемой информации. Это выражается в использовании обобщённо-личных и безличных конструкций (например: считается, известно, есть основания полагать, предположительно, можно сказать, следует подчеркнуть, надо обратить внимание и т.п.).

Употребление вводных слов также характерно для научного стиля речи и подчёркивает логичное изложение мысли, последовательность сообщений, степень достоверности, источник информации (наконец, конечно, по-видимому, как утверждают, согласно теории и т.д.; наглядным подтверждением сказанному служит употребление в нашей статье таких вводных слов, как во-первых, во-вторых, в-третьих).

Для достижения логичности изложения материала в учебно-научной речи следует активно использовать сложные предложения союзного типа, в которых отношения между частями выражаются однозначно (например: «Иногда достаточно провести 2-3 занятия, чтобы восстановить плавную речь»). Наиболее типичными сложноподчинёнными предложениями являются предложения с придаточными причины и условия, например: «Если плохо работает предприятие или какое-то его структурное подразделение, то это значит, что здесь не всё в порядке с менеджментом». Кстати, подобный пример предложения с придаточными причины и условия приведён в нашей статье («... Если студент не обладает необходимыми стилевыми навыками, то неспособность преподнести конкретный материал может существенно исказить представление о его степени владения материалом...»).

Рекомендуется употреблять в качестве наиболее характерных языковых средств глаголы в форме 3-го лица настоящего времени со значением постоянного действия (например, *рыбы дышат жабрами*), именное составное сказуемое, а также пассивные глаголы (характеризоваться, распространится), причастный оборот, отглагольное существительное (ср.: для сравнения вместо конструкции «чтобы сравнить»), причастный оборот, однородные члены, союз *а*, выражающий сопоставительные отношения.

В случае необходимости и целесообразности подтверждения текстовой информации правомерно употребить различную графическую информацию (формулы, символы, рисунки, схемы, таблицы, диаграммы, графики и т.д.).

Информационная насыщенность предложения – характерная черта научного стиля речи. Следует стремиться изложить научно-профессиональный, научно-учебный текст таким образом, чтобы он был понятен с первого раза и

желательно стал общедоступным, интересным (если же он составлен, написан и озвучен по принципу «чем непонятнее, тем научнее», то это, скорее, является недостатком речи).

При подготовке студента к занятиям желательно пересказать материал в стиле научной речи, условно разбить его на основные блоки, использовать в них все рекомендуемые элементы и компоненты.

Итак, для объяснения и обобщения изложенного, составления сообщения, ответа на лекции, экзамене советуем использовать нашу схему-рекомендацию.

Таким образом, учебный, профессиональный и научный стиль речи тесно переплетаются друг с другом, взаимосвязаны и являются многоаспектными направлениями единого функционального стиля литературного языка.

Литература

1. Адскова Т.П. Русский язык в техническом вузе. Практикум по научному стилю речи. Учебник. – А.: ЛЕМ, 2004. – 212 с.
2. Русский язык: Учебное пособие для студентов казахских отделений университета (бакалавриат)/ Под ред. К.К.Ахмедьярова, Ш.К.Жаркынбековой. - Алматы: Казак университеті, 2008. - 226 с.
3. Русский язык для студентов-нефилологов: Учебное пособие / М.Ю. Федосюк, Т.А. Ладыженская, О.А. Михайлова, Н.А. Николина. - 9-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2004. - 256 с.
4. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. - Изд. 25-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 539 с.
5. Данцев А.А. Русский язык и культура речи для технических вузов. - Изд. 4-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 317 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ФОРМЫ И СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ

Абилова Р.Д.

*Казахский научно-исследовательский технический
университет имени К.И. Сатпаева (Алматы)*

ВИДЕОЗАНЯТИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является видеофильм.

Технология видеофильма позволяет реализовать большинство методов обучения, способно во многих случаях усовершенствовать или даже частично заменить в учебном процессе такие классические методы обучения, как метод устного изложения учебного материала (лекция, рассказ, объяснение и др.), методы наглядного и практического обучения, методы закрепления полученных знаний, методы самостоятельной работы. Многие известные педагоги и психологи указывали на то, что для повышения эффективности обучения методы устного изложения должны сочетаться с наглядными и практическими методами, а также с методами активизации восприятия.

Педагогические возможности средств видеофильма определяются не простым суммированием возможностей компьютерной техники и технологий, в них входящих. Увеличение педагогических возможностей отдельных составляющих средств мультимедиа, которые взаимно развивают и дополняют друг друга, приводит к переходу количества этих возможностей в качество.

В связи с этим тема данной работы ориентирована на изучение возможностей видеофильма как средства повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе. Современные информационные технологии, в том числе мультимедиа, открывают студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением средств концептуального и математического моделирования явлений и процессов, которые позволяют повысить качество обучения [1].

В современном языкознании и в методике преподавания языков проблема обучения научному стилю речи, языку специальности исследована достаточно полно. Тем не менее, остается еще немало проблем, требующих отдельного рассмотрения, таких, как обучение студентов устной и письменной научной речи на материале видеофильмов.

Учебные фильмы имеют четкое целевое назначение, которое определяется спецификой дисциплины, характером и сложностью материала, местом в процессе обучения, являясь при этом составной частью комплекса средств обучения, источником информации. Видео обладает большими еще до конца не изученными возможностями и дидактическими преимуществами по сравнению с другими средствами обучения устной иноязычной речи, в том числе и профессиональной. Оно объединяет все виды наглядности (предметы, рисунки, таблицы, графики, фонозаписи, видеозаписи и т.д.), с помощью крупного плана оно сосредоточивает внимание зрителя на говорящем и предмете речи, создавая эффект реального общения. Видео обеспечивает динамическую наглядность и полисенсорный ввод информации, что соответствует действительной ситуации общения, воздействует не только на логическую память, но и на эмоции, оптимизирует восприятие и понимание речи [2].

Основными целями использования учебных фильмов в вузовской аудитории являются: взаимосвязанное развитие умений и навыков различных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, письма, чтения; дополнительная тренировка пройденного лексико-грамматического материала; расширение рецептивного и репродуктивного лексического запаса обучающихся; ознакомление с научной информацией; обеспечение мотивации изучения языка, продуцирования речи на изучаемом языке.

Авторами данной статьи создано электронное пособие «Русский язык с использованием информационно-компьютерных технологий», в котором обобщается опыт работы по использованию учебных видеофильмов по обучению научному стилю, в частности, устной научной речи студентов-бакалавров. На практических занятиях по русскому языку, по мнению многих исследователей, именно научно-популярные фильмы в большей степени соответствуют устной научной речи и, как следствие, могут эффективно использоваться при обучении научному стилю речи студентов вуза. Материалы фильмов (в данном случае видеокассета, по которой проводилась работа) соответствует Программе курса «Русский язык» по обучению научному стилю речи.

Электронное пособие составлено на материале семи учебных фильмов: «В глубь кристаллов», «Память воды», «Память металлов», «Частный случай из жизни плазмы», «Повторить ... живое?», «Исчезающая красота Казахстана. SOS – сайга: по следам вечных кочевников», «Исчезающая красота Казахстана. Дрофа-красотка». Данные видеофильмы интересны не только в познавательном плане, но и как богатый дидактический материал для преподавателя. Основная цель использования учебных фильмов – организовать на занятии активную речевую практику студентов.

Традиционно типовая схема работы с учебными фильмами состоит из трех основных этапов: подготовительного, просмотрového и послепросмотрового. Мы выделяем еще один этап работы с фильмом – завершающий. Необходимо помнить, что при использовании на занятии мультимедийных программ структура занятия принципиально не меняется. В нём по-прежнему сохраняются все основные этапы, изменяются, возможно, только их временные характеристики.

Большой удельный вес слухо-зрительной информации в жизни современного человека (радио, телевидение, реклама) не снижает роли письменного слова. Поэтому студенты испытывают потребность в печатном изображении слова. При этом устная речь в неодинаковой степени опирается на письменный текст. Это зависит от стиля речи и жанра. Устная научная речь в силу своих лексико-грамматических особенностей в большей степени связана с письменными источниками. Поэтому большое место при работе с учебными научно-популярными фильмами отводится подготовительному этапу, который должен обеспечить языковой научно-профессиональный минимум знаний, необходимый для восприятия информации фильма. Кроме того, этому этапу отводится большая роль в создании двойной (ситуативно-предметной и графической (буквенной)) наглядности, т.к. отсутствие буквенной наглядности часто затрудняет восприятие на слух незнакомых слов, словосочетаний.

Подготовительный этап работы над фильмом представляет собой различные виды лексической работы (толкование слов, перевод, разбор по составу, подбор синонимов - антонимов, словообразование, языковую догадку и др.). При этом виды и объем лексической работы зависят как от тематики фильма, так и от уровня языковой подготовки студентов и могут варьироваться в зависимости от аудитории. Так, студентам могут быть предложены задания типа: «*Спишите, запомните значения данных терминов*» или предлагается самим объяснить значение терминов. Эффективно на данном этапе использовать задания на установление соответствия, смысловой зависимости, которые активизируют мыслительную деятельность студентов. Например, такие задания, как: «*Прочитайте, установите смысловую зависимость данных слов и словосочетаний: азот – титан – нитрид титана – нитридная пленка*» или «*Продолжите ряд слов*». На этом же этапе можно проводить тренировку (автоматизацию) умений и навыков в области изученного лексико-грамматического материала, синтаксических конструкций, выполнение заданий типа: «*Спишите, расставляя знаки препинания*», «*Составьте СПП из двух простых*», «*Замените причастный оборот сложноподчиненным предложением с придаточным определительным*» и др.

В зависимости от конечных целей занятия на данном этапе работы над фильмом целесообразно включать мини-тексты по тематике занятия, ориентируя тем самым студентов на тематику фильма, который они будут

смотреть. Следует обратить внимание, что печатный текст не должен полностью дублировать текст фильма.

Просмотровый этап. Демонстрация фильма проводится с установкой на общее и детальное понимания содержания (иногда можно предложить при просмотре вести опорные записи). Перед демонстрацией фильма студентам предъявляются 4-5 узловых вопросов, на которые им следует ответить после просмотра фильма. В зависимости от конечной цели занятия проводится или не проводится второй просмотр фильма.

Эффективной формой актуализации мыслительной деятельности учащихся является выполнение заданий на «прогнозирование», например: *«Фильм, который вы будете смотреть, называется «Повторить ... живое?». Как вы думаете, о чем может быть этот фильм?»*.

Послепросмотровый этап. Данный этап представляет собой большие возможности для использования материала фильма. После просмотра фильма проводится контроль понимания в форме беседы по предложенным ранее вопросам и по другим от простых ответов «да» – «нет» до развернутых монологических высказываний. Например: *«Ответьте «да» или «нет», Соответствует ли данная информация содержанию фильма»; «Установите, соответствуют ли данные высказывания материалу фильма. Подтвердите или опровергните их, аргументируйте свой ответ информацией из фильма». «Заполни пропуски недостающими словами и фразами. Найдите предложения несоответствующие действительности. Ответьте на вопросы».* Целесообразно вопросы, опорные слова, словосочетания представлять в письменном виде. Следующий этап работы по видеофильму – участие в диалоге-расспросе и диалоге-беседе, обмен мнениями по поводу фильма, т.е. выступление с неподготовленным монологическим высказыванием. Чтобы стимулировать устные высказывания студентов, преподавателем могут быть предложены и дополнительные упражнения, информация по тематике фильма, например: *«Прочитайте высказывания, объясните, как вы понимаете их смысл: «Большая часть научных работ остается без всякого признания и вознаграждения» и т.д. «В таблице приведены данные о научных открытиях и о том, сколько времени потребовалось для воплощения научных открытий в жизнь. Почему фильм называется «Исчезающая красота Казахстана»? Как вы поняли, чем занимается наука хемотроника?». Прокомментируйте эти данные. Сделайте обобщающий вывод».* В «сильных» группах от вопросно-ответных упражнений можно отказаться, ограничившись выяснением трудных моментов в фильме.

После просмотра и обсуждения фильма студенты могут выполнять (в том числе и в качестве домашнего задания) целый ряд других упражнений, в том числе и письменные работы: составление аннотации, реферата, рецензии, резюме по содержанию просмотренного фильма.

Завершающий этап. На этом этапе работы по учебному научно-популярному фильму студентам могут быть предложены (также в качестве домашнего задания) различные «ролевые игры» в зависимости от профессиональных интересов и уровня языковой подготовки студентов. Например: подготовить пресс-конференцию с учеными, провести производственное совещание, подготовить проект, составить смету. Иногда тему будущей дискуссии подсказывают сами студенты при обсуждении просмотренного фильма.

Таким образом, использование видео (учебных научно-популярных фильмов) на занятиях по русскому языку, в том числе при обучении научному стилю речи:

- в большей степени соответствует реальным ситуациям общения (восприятие информации различными анализаторами);
- обеспечивает получение нужной информации, способствует обмену мнениями по взаимно интересным вопросам в диалоге и полилоге;
- дает возможность личной оценки событий;
- обладает действенной мотивацией изучения языка и специальности.

По мнению исследователей, использование видео дает возможность эффективно решить две основные дидактические задачи: обеспечить речевую деятельность учебным материалом, отвечающим интересам и профессиональным потребностям студентов; выработать и закрепить речевые навыки и умения, опирающиеся на свободное владение изучаемым языком. Использование информационных технологий обучения, ориентированных на использование компьютерных технологий, существенно усилило возможность управления учебным процессом, были созданы предпосылки для адаптивного обучения. Таким образом, появление компьютера в образовательной среде явилось своего рода катализатором [3].

На сегодняшний день во многих высших учебных заведениях создаются электронные учебные средства по разным дисциплинам. Множество из них предоставляются пользователем через глобальную сеть Интернет, с использованием серверных базовых программных средств. Есть электронные средства, которые не только проверяют знание по тесту, но и объясняют теоретические материалы в виде вопроса-ответа. Другими словами даются объяснения, когда не даны положительные ответы и создаются условия на возвращение к этому вопросу.

Как было отмечено, освоение мультимедийных технологий как средства формирования информационной культуры становится актуальной задачей образования. Успех обучения и использования мультимедийных технологий определяется в первую очередь знаниями, умениями, навыками преподавателя. Составление электронных учебных средств по предметам различных специальностей, с использованием информационных технологий компьютера

является в данное время нетрудной задачей. Преподаватели, разрабатывающие электронные учебные средства, не держат в строгом секрете специально разработанные пакеты, а ознакомиться с ними можно в зале электронных ресурсов КазНИТУ им.К.И. Сатпаева.

Литература

1. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы//Автореф. дисс. канд. пед. наук – Калининград, 1999.
2. Харитонов В.И. Использование учебных фильмов при обучении в вузе// Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной научной конференции. Т.П.- Пермь: Меркурий, 2011. -С.197-198.
3. Нургалиева Г.К. Дистанционная форма обучения: методология и технология, вопросы стандартизации.// Материалы Республиканского семинара-совещания «Внедрение технологии ДО в высших учебных заведениях», 2006. - С.85-93.
4. Абаев В.Е., Абилова Р.Д., Павлова Т.В. Русский язык с использованием информационно-компьютерных технологий: (Русский язык). // Электронный учебник (Электр. Программа PROFIT SOFT) Зал электронных ресурсов (ЗЭР) Алматы: КазНПУ имени Абая, 2013. - 72,20 Мб.

Абилхасимова Б.Б.

Казахский научно-исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева (Алматы)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Модернизация содержания образования в Казахстане на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным, в том числе и русскому языкам.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в вузах. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество.

Одним из средств обучения, позволяющим решить эту задачу, являются современные педагогические технологии, которые, как известно, подразделяются на проблемные, дидактично-игровые, совместного обучения и модульные технологии.

В данной статье рассмотрена модульная технология обучения преподавания дисциплины "Русский язык" для студентов технических специальностей, закончивших казахскую школу. [1, 6] Применение модульной технологии позволяет развивать самостоятельность, планировать и контролировать освоение того или иного предмета и произвести самооценку.

Сущность его заключается в том, что студент самостоятельно достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем, который объединяет цели обучения, учебный материал с указанием заданий, рекомендаций по выполнению этих заданий. Ведь для сегодняшних юношей и девушек это особенно важно, ибо их ждёт не простая жизнь, где всё надо уметь делать самому. Принципиальное отличие модульного обучения от других форм состоит в том, что материал разбивается на отдельные модули (блоки), каждый из которых является не только источником информации, но и методом для её усвоения. Блок – определенная часть целостной деятельности, представляющая собой совокупность функционально объединенных модулей. Модуль – это завершенная часть курса (темы, разделов), которая заканчивается контролем. Модуль может состоять из подмодулей (пакетов обучающих модулей), подмодули состоят из более мелких единиц учебных элементов. Каждый учебный элемент состоит из: четко сформулированной цели обучения; практического задания для отработки умений и навыков в ходе усвоения учебного материала; учебного материала; проверки усвоения разработанной строго в соответствии с целями обучения. Модуль можно рассматривать, как программу обучения, индивидуальную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, с учетом возможностей учебно-познавательной деятельности студентов различных специальностей. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать полнота учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации; дается разъяснение к этой информации; определяются условия погружения в информацию; приводятся теоретические задания и рекомендации к ним; указаны практические задания. Модуль выступая средством обучения, включает в себя конкретный банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей, целевой план действий.

Модуль разбивается на информационную и технологическую части. Информационная часть модуля представляет собой функциональный блок, непосредственно связанный с последующим действием, где полученные знания или умения должны быть востребованы. Отсюда видимо и пришло параллельное название модульного обучения, как блочно-модульного, что является синонимом. Функциональность учебного модуля определяется тем, что его содержание формируется от практического названия изучаемой информации. Движение идет от определения той деятельности и ее границ, где

изучаемый материал потребуется. Технологическая часть модуля – это методика и соответствующие рекомендации по усвоению информационной части.

Самостоятельное освоение учебного модуля студентами не есть самостоятельная работа в ее традиционном смысле. У них много отличий. Главное – в модульном обучении присутствует индивидуализированная целевая установка на освоение, а не общая и одинаковая, в нем – индивидуализированный пошаговый контроль и самоконтроль с возможностью самооценки уровня усвоения материала, информация для усвоения разбита на части, облегчающие понимание и запоминание, представлена в виде тезисов, выражающих главный смысл содержания обучения. Познавательный процесс в модульном обучении изначально организован прозрачно, технично, подконтрольно. В нем преподаватель всегда увидит, на каком элементе учебного материала «застрял» обучающийся, что не понял. Исследователи рекомендуют начинать каждый пятый модуль с входного контроля знаний и умений (для определения уровня готовности обучаемых к предстоящей самостоятельной работе). Модуль всегда должен заканчиваться контрольной проверкой знаний. Контролем промежуточным и входным проверяется уровень усвоения знаний и выработка умений в рамках одного модуля или нескольких модулей. Затем соответствующая доработка – корректировка, установка на следующий «виток», то есть последующий модуль.[3, 59]

Отличие модульной системы от других дидактических методов состоит в том, что:

1. содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Дидактическая цель формируется и содержит в себе указания не только на объем изучаемого содержания, но и уровень его усвоения;

2. модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу [2, 22];

3. обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учиться планированию, самоконтролю и оценке (адекватно самооценке) своих действий и деятельности в целом;

4. наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным студентом способом консультирования.

Исследователи в области модульной технологии так формулируют цели модульного обучения:

1. Главная цель - достижение высокого уровня конечных результатов.
2. Комфортный темп работы обучаемого.
3. Определение обучаемым самим своих возможностей.
4. Гибкое построение содержания обучения.

Таким образом, модульный подход – это, по сути, интенсивный путь решения образовательных задач.

Что привлекает в данной методике? Наверное, убежденность в том, что каждый преподаватель должен не только давать знания, но и учить студентов добывать знания, объективно оценивать себя и свои возможности, работать самостоятельно, помогать тому, кто нуждается в помощи, учить общаться друг с другом и отвечать за результаты своего труда.

Дисциплина «Русский язык» занимает особое место в системе подготовки бакалавров с инженерным образованием. Для студентов технического вуза, закончивших казахскую школу, изучение русского языка – это не только совершенствование навыков и умений, полученных в школе, но и средство овладения будущей специальностью. Задача преподавателя в данном случае заключается в том, чтобы не только дать необходимые знания студентам по определенным разделам дисциплины, но и научить решать конкретные задачи и принимать конкретные действия, чтобы уровень остаточных знаний был достаточно высок. Достигнуть это можно с использованием модульной технологии.

Курс «Русский язык» для студентов технического вуза, закончивших казахскую школу, представлен 15 модулями, содержание которых направлено на активизацию и систематизацию знаний, умений и навыков в чтении, аудировании, говорении, письме, построении различных типов речевой деятельности применительно к общественно-политической, социально-культурной и профессиональной сферам, на приобретение комплекса знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной и научно-профессиональной сферах, обеспечивающих, в конечном счете, овладение специальностью.[1, 15]

В структуру курса включены: лексический и языковой материал (на уровне текста и предложения), что удовлетворяет двум главным принципам обучения языку: коммуникативности и системности.

Содержание программы по русскому языку включает в себя работу с текстами по специальности: составление планов и конспектирование из научных журналов по специальности, используя элементы компрессии, составление аннотации, реферата-конспекта, реферата-резюме, реферата-доклада, оформление списка литературы по специальности (библиографическое описание); заполнение таблиц «Грамматические особенности научного стиля», «Особые модели предложений, используемые в научном стиле», составление текстовых моделей функционально-смысловых типов; подготовку к научным проектам по специальности, написание тезисов выступления, проведение различных видов дискуссии, ролевых игр (презентация предприятий, собеседование при приеме на работу, КВН и т.п.)

Занятия по модульной системе разделены на следующие блоки:

1. Много языков – один мир

2. Устная и письменная деловая речь
3. Экстралингвистические особенности научного стиля
4. Языковые особенности научного стиля
5. Технология анализа научного текста
6. Сложное синтаксическое целое
7. Функционально-смысловые типы научных текстов
8. Оформление научной работы
9. Информационная обработка научного текста
10. Аннотирование научных текстов
11. Реферирование научных текстов
12. Рецензия и отзыв как жанровые разновидности научной речи
13. Культура научной и профессиональной речи. Нормативные особенности устной и письменной речи
14. Коммуникативные особенности устной и письменной речи. Этические особенности профессионального общения.
15. Обобщение, повторение изученного материала [1, 23]

Сочетание концентрированного изложения основного материала темы или раздела с самостоятельной деятельностью каждого студента в отдельности дают определенное преимущество такому изучению материала. Это позволяет яснее определить общее положение темы, оперировать лексико-грамматическим материалом, употреблять все изученные виды монологической речи: описание, повествование, рассуждение в разных комбинациях, соблюдая логическую последовательность и адекватность языковых средств; слушать и понимать устную информацию с последующей передачей её содержания с разной степенью компрессии и использовать её в зависимости от целевых установок; вести диалоги разных типов; производить композиционно-смысловой анализ научного текста в форме тезисов, конспекта, плана, соблюдая последовательность изложения, пользуясь адекватными языковыми средствами и правилами структурного оформления.

Каждый модуль поможет представить материал в целостности, ощутить практическую значимость изучаемых знаний, овладеть практическими навыками, а также включаться студентам в самостоятельный поиск и обсуждение полученных результатов. Каждый модуль имеет свою структуру.

Известно несколько типов модулей [3, 43]:

1. Познавательные. При работе с таким модулем главной целью является объем информации по изучаемой теме.
2. Операционные. Главным в данном случае является формирование и развитие способов деятельности.
3. Смешанные. При таком типе модулей используются элементы первых двух типов.

Построение модулей, как правило, осуществляется по смешанному типу. Модуль вначале предполагает теоретическую подготовку обучающегося, в ходе которой формируются знания, а затем лабораторно-практический блок, который дополняет теоретический блок и непосредственно связан с его содержанием. По завершению изучения модулей, обучающиеся получают как теоретические, так и практические знания, что позволяет студентам самостоятельно достигать целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем. Поэтому возможности модульной технологии очень велики, так как благодаря ей центральное место в системе «преподаватель – студент» занимает студент, а преподаватель «управляет его обучением» – мотивирует, организовывает, консультирует, контролирует.

Таким образом, модуль – это функциональный целевой узел, в котором объединены учебные содержания и приёмы учебной деятельности по овладению этим содержанием.

Практическое модульное занятие позволяет студентам работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать работу свою и своего товарища. При этом необходимо, чтобы каждый студент уяснил цель занятия, чтобы изучить и сосредоточить своё внимание на узловых и ключевых моментах. Роль преподавателя при модульном обучении сводится к управлению работой студентов. При такой организации он имеет возможность общаться практически с каждым из них. Особенность модульного обучения также состоит в том, что в ходе занятия студенты получают много баллов, за разные подмодули или учебные элементы. При этом получается, что даже слабый студент получает какой-нибудь балл. Итоговые баллы выставляются по результатам «выходного контроля», который проводится в конце изучения темы. Таким образом, модульная технология обучения позволяет определить уровень усвоения нового материала и быстро выявить пробелы в знаниях студентов.

Модульное занятие [4, 76] имеет свои особенности. Каждое модульное занятие целесообразно начинать с процедуры мотивации – это может быть обсуждение темы занятия, использование входного теста с самопроверкой, небольшого «словарного» диктанта (проверка ключевых понятий) и т.п. Другой особенностью модульного занятия является целенаправленное формирование и развитие приёмов учебной деятельности. Учебное содержание здесь – средство для достижения целей этого важного процесса.

Готовить модульные занятия непросто. Требуется большая предварительная работа:

- тщательная проработка всего учебного материала и каждого занятия в отдельности;
- выделение главных основополагающих идей;

- формулирование для студентов интегрирующей цели, где указывается, что к концу занятия студент должен изучить, знать, понять, определить.
- определение содержания, объёма и последовательности учебных элементов, с указанием времени, отводимого на каждое из них, и вид работы студента;
- подбор дополнительного материала, соответствующих наглядных пособий, заданий, тестов, «словарных» диктантов и др.

Первый опыт проведения модульных занятий по дисциплине «Русский язык» в КазНУ им. К.И.Сатпаева показал перспективность этой педагогической технологии. При изучении данного курса по модульной системе необходимы следующие условия:

1. Четкая организация учебного процесса.
2. Постановка целей и задач обучения всего блока.
3. Сочетание словесных и наглядных методов.
4. Широкое вовлечение обучаемых в различные виды самостоятельной деятельности.
5. Комбинированный способ контроля: письменный ответ, устное изложение, взаимоконтроль.
6. Вера преподавателя в способности обучаемого.

Модульная технология интересна и эффективна. Эта система относится к интерактивным формам обучения. Методика ее на первый взгляд сложна. Требует работы и преподавателя и обучаемого, что обеспечивает эффективное обучение в развитии компетентности обучаемого и преподавателя по предмету. Как показывает опыт, данный подход может быть использован при изучении различных дисциплин. Модульная технология ориентирована на достижение конечного результата, то есть получение студентами практических навыков в изучении различных дисциплин, а значит, отвечает требованиям государственных стандартов.

Литература

1. Т.П. Адскова, Т.В. Павлова, Л.А. Бейсенгалиева. Русский язык. Учебно-методический комплекс дисциплины для специальностей Нефтегазовое дело; Химическая технология органических веществ. – Алматы: КазНУ имени К. И.Сатпаева, 2015. – 178 с.
2. Нугуманова Л.Н. Модульный подход к организации профильного обучения в условиях информационной среды / Л.Н. Нугуманова // Вестник Казанского технологического университета. - 2009 - № 5 - С. 384.
3. Бородина Н.В. Модульные технологии в профессиональном образовании: Учеб. пособие / Н.В. Бородина, Е.С. Самойлова - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 27 с.
4. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально-технического обучения / Э. Кроше -Женева: Бюро проф.-тех обучения Международной организации труда. - 1998.

*Гочияева А.Я.
ОСШ №14 им.М.Сапарбаева
(Сайрамский район, ЮКО)*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

С наступлением эпохи глобализации системы образования большинство развитых стран мира находится в состоянии непрерывной модернизации и реформирования. По темпу внедрения инноваций в области образования Казахстан находится в числе передовых. Этот процесс идет непрерывно и ускоряется с каждым годом – в стране поставлены амбициозные цели по улучшению качества образования. Главной целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана была также поставлена задача о вхождении республики в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира[2].

Основным приоритетом развития образования сегодня становится его лично ориентированная направленность. Технология развития критического мышления является оптимальной методикой для решения данной задачи. Она предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знаний, рождающихся в процессе обучения. Работая в режиме данной технологии, учитель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный и интересный поиск.

Есть много интересной информации по ТРКМ и в интернете, и в методических изданиях, но самый лучший учитель- это практика. Во время прохождения курсов повышения квалификации по Программе Кембриджского университета мне удалось детально ознакомиться со всеми модулями и попробовать применить их в комплексе на практике.

В основу Кембриджской программы заложена конструктивистская теория обучения. Цель преподавания, основанного на конструктивистской теории, состоит в том, чтобы достичь более основательного понимания предмета учеником, обеспечив использование и применение знаний в ситуациях вне класса. Конструктивистская теория в области преподавания требует от учителя сосредоточенности на ученике, организации занятий в соответствии с задачами, способствующими развитию знаний, идей и навыков у учеников. Данная трактовка конструктивистского обучения предполагает наличие у учителя определенного образа мыслей и убеждений, а также знаний альтернативных действий[3].

Для исследования мною выбрана тема: «Развитие речи и критического мышления через диалоговое обучение» не случайно. Одной из главных проблем нашей школы является языковой барьер. В классах с русским языком обучения в основном учатся дети казахской, узбекской, турецкой, азербайджанской национальности. Ребята между собой чаще общаются на родном языке, дома тоже редко звучит русская речь[4]. Есть еще проблемы не только нашей школы: дети не читают: нет «культы» книги, общение в интернете оставляет желать лучшего. Почему именно эти два модуля? Я не могу себе представить, как можно научить критически мыслить, не используя диалог, также невозможно принять участие в диалоге, не «включив» при этом мышление

Положительная мотивация использования технологии критического мышления заключается, на мой взгляд, в том, что она позволяет соединить обучение и воспитание в один целостный процесс развития творческой личности. Веления времени требуют от современного педагога выработать у учащихся умение критически мыслить и принимать взвешенные решения, сопоставляя в процессе решения сложных проблем альтернативные точки зрения. Каким же образом внедряется эта система? Как построить урок, чтобы научить ученика размышлять над прочитанным, задавать вопросы и находить ответы, совершать открытия и радоваться процессу поиска?

От современного учителя требуется не только дать детям образование в виде системы знаний, умений, навыков, но также развивать возможности своих учеников, воспитывать их личность. Всё это обеспечивает диалоговое обучение как основной способ введения нового знания,

Диалоговое обучение выявляет интерес и эмоции у детей, развивает любознательность. «Речь используется в классе и оказывает наибольшее влияние на учеников», – утверждает Барнс. Им подтверждено, что обучение происходит не только посредством пассивного слушания учителя, но и в результате использования вербальных средств: говорения, обсуждения и аргументации. Диалоговое обучение позволяет ученикам выражать свое понимание темы, осознавать, что у людей могут быть разные идеи, содействует аргументированию учениками своих идей. А учителю помогает понять, на какой стадии находятся ученики в процессе своего обучения. Александер (2008) полагает, что диалоговое преподавание использует возможности беседы для стимулирования и развития учащихся, утверждая, что посредством диалога учителя могут выявлять «здравый смысл» учащихся ежедневно, взаимодействовать с их идеями и помогать им в преодолении непонимания. Согласно исследованию Мерсера, беседа является неотъемлемой частью обучения.

На уроках литературы в начальном и среднем звене наиболее эффективен и интересен для детей прием «Чтение с остановками», главнейшими

функциями которого являются: заинтересовать ребенка книгой, развивать навыки осмысленного чтения. Прием практикуется в методике развития критического мышления и охватывает все стадии урока: вызов, осмысление и рефлексия.

Прежде чем приступить к исследованию уроков, мы познакомились с видеоматериалами профессора Коллин Маклафин, где дано определение и функции учителя-исследователя[5].

Наблюдая уроки русского языка в 4 классе, я пришла к выводу, что все те шаги, которые нами были предприняты, не напрасны. С самого начала было заметно, что работу в группах дети воспринимают как игру: в этом возрасте особо развит дух соревнования, и каждый ребенок стремится к тому, чтобы его группу в конце урока оценили как активную. На первом уроке по теме «Синонимы» учитель на стадии вызова использовал фрагмент из мультфильма, просмотрев который, дети должны назвать тему урока. Для активизации критического мышления учитель включил в план работу с пословицами и загадками. Следующий урок, на котором учащиеся изучали антонимы, также способствовал развитию речи. Здесь была использована такая форма организации занятия, как «Урок рассказывания», где дети, получив опережающее домашнее задание, составили рассказ «Как я планирую провести осенние каникулы». Затем одноклассники должны были оценить рассказ. Критерием оценки были вопросы:

- Понравился рассказ? На какую тему?
- Все ли понятно? Что автор хотел сказать?
- Нельзя ли что-нибудь переставить? Твои советы рассказчику.

При проведении обобщающего урока по двум предыдущим темам учитель предложил задание на составление диалога, который характерен для представителей профессии их группы, усложнив тем, что они должны включить в диалог антонимы. Эта работа способствовала как развитию речи, так и критическому мышлению. Очень интересно прошёл урок о толковых словарях: прекрасная возможность обогатить словарный запас учащихся, закрепить навык правильного пользования словарем. Целесообразно в структуру урока была включена работа по картинкам «на соответствие»: из текста упражнения нужно было правильно подобрать предложения к картинкам по сказкам Пушкина.

Уроки, проведенные в 7 классе, также показали, что преобразования возможны, эффективны и могут иметь продолжение в будущем. На первом уроке учитель использовала метод игры, что позволило создать атмосферу сотрудничества, доброжелательности и взаимовыручки, так как каждой команде хотелось выиграть. Задания, предложенные учащимся, способствовали развитию критического мышления, обсуждение в группе непроизвольно втягивало ребят в диалог. Конечно, лидирующие позиции занимали сильные

ученики, но они мотивировали слабых учеников хотя бы озвучивать ответы. Перед учителем стояли задачи: развивать умение творческого применения знаний для решения практических задач; развивать умственные действия как интеллектуальные явления (обобщение, анализ), психические процессы (воображение, внимание), речь учащихся. Этот урок стал хорошей подготовкой к изучению темы, восприятие которой вызывает у учащихся трудности. Поэтому необходима была тщательная подготовка первого урока, чтобы в дальнейшем избежать непонимания темы. Для того чтобы показать у причастия признаки глагола и прилагательного, учитель провел исследовательскую беседу после показа падающих осенних листьев, задав вопросы: листья что делают? (падают), листья какие? (падающие). Далее ребятам уже было несложно изучить теоретический материал учебника. На каждом уроке проводилась работа по развитию речи: различные виды бесед, составление устных рассказов, эссе, комментирование ответов у доски, работа с таблицами по склонению причастий в сравнении с прилагательными, диаграммы Венна на выявление общих признаков причастий и прилагательных, что способствовало также и развитию критического мышления. Немаловажное значение на каждом уроке отводилось рефлексии, с использованием при этом таких форм как эссе, стикеры с пожеланиями, анкетирование, тесты, беседа: учитель уверен, что рефлексия дает возможность учащимся анализировать свою деятельность, деятельность одноклассников, учителя, помогает развивать критическое мышление. Значимость темы исследования «Развитие речи и критического мышления через диалог» считаю актуальной в условиях нашей школы, так как эти способности являются необходимыми критериями успешного изучения всех предметов и, следовательно, повышают мотивацию к обучению.

Применение элементов технологии критического мышления дает возможность вырабатывать у обучающихся надпредметные умения, такие как:

- умение работать в группе;
- умение графически оформить текстовый материал; умение творчески интерпретировать имеющуюся информацию;
- умение распределить информацию по степени новизны и значимости; умение обобщить полученные знания;
- формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Для меня основной задачей на будущее стало научить учащихся находить знания самостоятельно и критически мыслить, также научить задавать вопросы, выслушивать чужое мнение, иметь свое, уметь анализировать свою работу. Полученные в процессе обучения знания, умения и навыки, достигнутое

умственное развитие должны помочь учащимся в их адаптации к быстро меняющимся условиям современной жизни. В век модернизации и нанотехнологий просто необходимо критически мыслить не только ученикам, но и учителям для оценивания собственной работы и идей. Только критический мыслящий учитель может воспитать конкурентоспособную, здравомыслящую личность. И хотелось бы подытожить сказанное словами великого Абая: «Человек критического ума, склонный к анализу, умеющий отделить нужное от ненужного, как правило, обладает сильным духом. А тот, кто не размышляет над услышанным и увиденным, не только не приобретает нового, но и теряет старые познания. Дух его слабеет».

Литература

1. Кусаинов А.К.(2013)Качество образования в мире и в Казахстане.
2. Бекишев К. Инновации в системе образования Республики Казахстан.
3. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», (2012).Руководство для учителя. Первый (продвинутый) уровень. Второе издание.
4. План учебно-воспитательной работы на 2014-2015 уч. год ОСШ№14 имени Мардана Сапарбаева Сайрамского района.
5. 1_L1V4D4-5_Профессор Коллин Маклафин (2012).Видеосюжет.

Тлеубай Г.К.

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Использование на занятиях современной методики обучения позволяет органично интегрировать знания из разных областей науки. И в настоящее время проектная методика необходима для решения заданной практической проблемы, стимулируя при этом развитие творческих способностей обучаемого. Проект создается и развивается из конкретной ситуации. И ситуация возникает в процессе работы над определенной учебной темой.

Основная задача педагога заключается в стимулировании и мотивации творческого потенциала обучаемых наряду с развитием навыков владения определенными языковыми средствами.

Метод проектов может позволить решить дидактическую задачу и соответственно преобразовать занятия в дискуссионное, исследовательское занятие.

В основе метода проектов лежит развитие гносеологических, познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать

свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Данная методика позволяет вести индивидуальную работу над темой, которая вызывает интерес у каждого участника проекта и влечет за собой повышенную мотивированную активность студентов. Также требует обращения к дополнительным источникам информации, к специальной литературе, энциклопедиям, словарям и справочникам, современным интернет-источникам. Процесс позволяет анализировать информацию, сравнивать и отбирать самое важное, полезное и интересное.

Конкретная проблема заложена в основе проекта и чтобы решить ее, студентам требуется не только знание определенной дисциплины, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения поставленной проблемы. Студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

Одним из основных целей обучения является коммуникативная компетентность, обучение способам речевой деятельности. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию недостаточно решать коммуникативные задачи, важно предоставить студентам мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем. Акцентировать внимание на содержание своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль и идея, а язык служил для формирования и формулирования этих мыслей.

Новые тенденции в развитии нашего общества способствовали распространению проекта как формы групповой деятельности студентов. В проекте студент выступает как индивид, личность, способный не только оценивать действительность, но и проектировать какие-то необходимые изменения для улучшения жизни.

Проектное обучение представляет собой процесс целенаправленного освоения проектной деятельности и является одним из наиболее эффективных средств для решения задач компетентностного подхода в образовании. В целом для обучения технологии проектирования, независимо от изучаемой дисциплины или целей проекта, необходимы и значимы пять этапов: ценностно-ориентационный, планирования, конструктивный, презентации, оценочно-рефлексивный. Ценностно-ориентационный этап связан с процедурами диагностирования и осознания проблемы, целеполагания и выбора концепции ее решения. Этап планирования включает подробное описание требуемого продукта, удовлетворяющего поставленным целям, и поиск средств реализации проекта. Конструктивный этап подразумевает реализацию разработанной на предыдущем этапе технологии, непосредственное выполнение поставленных задач, конструирование или

изготовление продукта проектирования. Этап презентации предполагает подготовку проекта к защите и демонстрацию полученного продукта перед аудиторией. Оценочно-рефлексивный этап включает анализ проектной работы, как своей собственной, так и своих соратников, установление степени достижения цели и оценивание результатов деятельности. Следует отметить, что эти обязательные процедуры проектирования могут рассматриваться как качественные параметры учебной деятельности в условиях компетентного подхода, которым в традиционном обучении редко придается какое-либо значение. Проектное обучение в вузе – это не только одна из интерактивных форм обучения, представляющая собой внедрение частных проектов в учебную деятельность студентов. Это педагогическая технология, содержащая систему организационных, корректирующих и контролирующих действий педагога по созданию особых ситуаций для приобретения обучающимися нового личного опыта. Ситуационный характер проектной деятельности обуславливает формирование, развитие и совершенствование разных компетентностей будущего специалиста в профессиональном, социальном и личностном плане. Реализация проектного обучения на практике начинается в первую очередь с изменения позиции преподавателя по отношению к учебному процессу, к себе в учебном процессе, к студентам. Он выступает консультантом, компетентным сопровождающим, специалистом, он помогает проектантам в любых вопросах и способствует их развитию в познавательной, исследовательской, новаторской, творческой деятельности. Организация проектного обучения начинается с проектирования учебного проекта преподавателем. Для этого он уточняет следующие позиции:

1. Какая проблема учебной дисциплины может вызвать интерес у студентов.
2. Как сформулировать проблемную ситуацию.
3. Какой проектный продукт учащиеся смогут изготовить самостоятельно.
4. Какие знания и навыки потребуются обучающимся для выполнения проекта.
5. Сколько времени необходимо для выполнения проекта.
6. Какое материальное и техническое обеспечение может понадобиться для реализации проекта.
7. Каковы дидактические цели проекта.
8. Какие компетентности будут формироваться и развиваться в ходе выполнения проекта.

После этого преподаватель определяет место планируемого проекта в учебном процессе, продукт предстоящей проектной деятельности, адекватный возрасту и подготовленности учащихся, формулирует тему проекта, его цели и задачи. Результатом процесса проектирования является ориентировочная карта действий преподавателя и студентов по реализации проекта. Эффективность проектной деятельности обуславливается главными принципами организации проектного обучения. Это принципы самостоятельности, проблемности, направленности на результат, коллегиальности, интериоризации. Принцип самостоятельности состоит в том, что проектное обучение всегда

ориентировано на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую, выполняемую в течение определенного отрезка времени.

Принцип проблемности предполагает, что проектное обучение организуется как вариант проблемного обучения. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей.

Принцип направленности на результат подразумевает, что проектная деятельность ориентируется на получение определенного материального результата на каждом этапе и на публичную презентацию конечного проектного продукта. Результатом выполненного проекта должно быть практическое или теоретическое конкретное решение рассматриваемой проблемы.

Принцип коллегиальности заключается в том, что учащийся в проектной деятельности никогда не остается один на один с информацией. В ходе работы над проектом он может двигаться в удобном для него темпе, в нужные моменты, кооперируясь с другими участниками или обращаясь за консультацией к преподавателю.

Принцип интериоризации состоит в том, что различные виды проектных действий, которые демонстрируются преподавателем, формируются и закрепляются в деятельности студентов, а затем активно используются в рамках проектной работы, позволяя учащимся эффективно усваивать новые теоретические знания и практические умения. Необходимый для успешного формирования компетентностей уровень самостоятельности позволяет обеспечить организацию проектной деятельности малыми группами по 4-5 человек. На каждом этапе групповая работа выступает своеобразным промежуточным звеном между личными, собственными размышлениями студента над проблемой и задачами проекта и непосредственным выполнением индивидуальных поручений и заданий.

В заключение следует отметить, что при реализации подобных проектов в обучении профессионально ориентированному русскому языку студентов вуза осуществляется ориентация на личность обучаемого, учет его профессиональных интересов и уровня развития, раскрытие творческого потенциала. Работа над проектами при обучении русского языка отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения, широкое использование проективных приемов, которые учат самостоятельно планировать действия, прогнозировать результат, выбирать способы и средства его достижения, формируют творческое и критическое мышление студентов.

Литература

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. Изд. 2-е, испр. М.: Когито-Центр, 2001. 142 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с. 3.

Халимуллина Н.Р.
*Актюбинский региональный
государственный университет
имени К.Жубанова (Актобе)*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специфика современного преподавания в высшей школе призвана обеспечить организацию деятельности, направленную на способность к ведению диалога, культуре коммуникаций, активному самопознанию и самовыражению. Поэтому в этот период особое значение имеет реализация принципов обучения, активизирующих интеллектуально-эмоциональную деятельность студентов: проблематизация, диалогизация, индивидуализация, а также активные и интерактивные формы организации усвоения содержания образования. С этих позиций нацеленность вузовского профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента-филолога в период его обучения. При этом выделяются три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся:

- 1) учебная деятельность академического типа с ведущей ролью интерактивной лекции и семинара;
- 2) квазипрофессиональная деятельность с использованием деловых игр (и игровых форм) как ведущих методов активного обучения;
- 3) учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, дипломное исследование по методике преподавания литературы)

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы, используемые в вузе: лабораторные, практические занятия; имитационное моделирование; анализ конкретных ситуаций (case-study); элективные курсы и др.

Учебный предмет в режиме интерактивации современного преподавания должен проектироваться не просто как определенная система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет деятельности студента. Соответственно, усвоение знаний будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы

деятельности, средства ее регуляции, а активизация форм организации учебной работы студентов – активизации функций форм воссоздания усваиваемого содержания. Таким образом, учебный предмет в интерактивном обучении становится динамическим, множественным, соответствующим логике перехода от учения к профессиональной деятельности.

Применение форм интерактивного обучения, их становление и развитие шло через практическую деятельность по пути совместного использования групповой динамики, формирования социальных и поведенческих навыков в сочетании с широким применением управленческих и имитационных игр (исследования А.А.Вербицкого, С.Кашлева, Г.П.Мухиной, С.Б. Ступиной и др.). Соответственно, создание концептуальных основ интерактивного обучения – объективная необходимость сегодняшнего дня.

Использование активных методов в процессе проведения занятий, выявление технологических процессов, операций и приемов организации обучения и составляют основу активной технологии обучения в высшей школе. Признаки активного обучения:

- 1) добывание и применение знаний носят поисковый характер;
- 2) процесс обучения представлен как цепь учебных ситуаций;
- 3) предполагается совместная деятельность преподавателя и студентов по решению задач обучения;
- 4) включение студентов в ситуацию будущей профессиональной деятельности.

Одним из современных направлений развития активного обучения является интерактивное обучение. "Понятие "интеракция" (от англ. Interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего "Я" в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми» [1, 7].

Соответственно, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности обучающихся на достижение целей обучения. Современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [2, 16].

Компьютерные обучающие программы, используемые на занятиях со студентами, с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают

непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, позволяют обучающимся управлять ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т.п.

Соответственно, задачи преподавателя в режиме диалогового обучения:

- 1) направление и помощь процессу обмена информацией;
- 2) поддержка активности участников;
- 3) соединение теоретического осмысления и практики преподавания;
- 4) сотрудничество в обучении и взаимообмен;
- 5) поощрение творчества и самостоятельности участников

Таким образом, интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом "погруженное" не означает "замещенное". Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т.е. включающие в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии.

Задача преподавателя – выделение системного инварианта (ядра) науки, тех «опор», которые составляют ее основные структурные блоки с помощью схематизации, таблиц и др. форм. Их должен усвоить каждый студент независимо от его будущей профессиональной подготовки. Но затем необходимо «развернуть» выделенное ядро в контексте профессиональной деятельности. Сохраняя качество фундаментальности, можно сделать лекционный курс подлинной основой профессионализма.

Успешность лекции сегодня обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. По высказыванию Мухиной Т.Г. , «именно лекция должна дать студенту творческий заряд, путеводную нить, чтобы не дать ему захлебнуться в потоке информации, помочь обрести ориентиры, жизненные ценности и смыслы, отобрать наиболее полезное и необходимое»[3, 22]. Добавим, лекция – это эффективная форма систематического живого контакта преподавателя со студентами.

Современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить лекцию, но она должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывающей и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, отношений, взглядов, чувств и убеждений человека, и возможности новых информационных технологий.

Современная лекция выполняет следующие функции:

- информационную;

-
- мотивационную (стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей студентов);
 - организационно-ориентационную (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы);
 - профессионально-воспитывающую;
 - методологическую (формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза);
 - оценочную и развивающую (формирование умений, чувств, отношений, оценок).

Активно применяются различные виды интерактивных лекций: лекция-диалог, лекция-дискуссия, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция и др. По сравнению с традиционной для вузов лекцией, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют излагаемый материал, лекция, построенная по такой методике, имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность дает возможность студентам активно участвовать в обучении: задавать вопросы, получать более подробные и доступные уточнения по неясным для них разделам или фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Важно подчеркнуть, что меняется сама модель лекционного курса в обучении, она является наиболее всеобъемлющей, включающей переход от информативности к проблемности, а затем к новым «активным» методикам их конструирования.

На занятиях со студентами по методике преподавания литературы по теме «Развитие речи учащихся в процессе изучения литературы», мы использовали лекцию-дискуссию как свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала, а именно: рассмотрели психолого-педагогические основы работы по развитию речи в связи с занятиями по литературе, представили принципы формирования и совершенствования речевой деятельности, а также основные направления работы по развитию речи с обучающимися.

Такая форма лекционного занятия активизировала познавательную деятельность аудитории, давала возможность дискутировать, реализовывали в процессе познавательной деятельности коммуникативные умения, использовать эту деятельность для изменения ошибочных мнений некоторых обучающихся, а также важным являлось использование интенсивной рефлексии. При использовании стратегии «Согласен – не согласен» применялся блиц-опрос, посредством которого студенты активизировали свою внимательность, быстро отвечали на вопросы, закрепляли изученные термины, формировали методические навыки.

Следует отметить, что активизация учебной деятельности студентов в высшей школе применима на семинарах: семинаре-дискуссии, семинаре-ролевой игре, семинаре-взаимообучении, кейс-семинаре и др.

Кейс-семинар по курсу: «Интерактивные методы преподавания литературы» проводился со студентами на основе использования кейс-метода (технологии анализа конкретных ситуаций). Суть его заключалась в том, что обучающимся предлагали осмыслить реальную практическую ситуацию. При этом зачастую сама проблема не имела однозначных решений, что позволяла преподавателю варьировать ход занятия.

По технологии применения case-study относится к методу решения сложных проблем, предполагающих использование творческого потенциала, ориентацию на инновацию. Главный акцент при использовании метода конкретной ситуации ставится не столько на развитие навыков решения проблемы, сколько на развитие аналитического мышления, которое необходимо для выявления проблемы, ее формулировки, принятия решения.

Анализ конкретных ситуаций как один из наиболее эффективных методов организации познавательной деятельности студентов на семинарских занятиях по темам: «Технология развивающего обучения на уроках литературы», «Игровые технологии» и др. развивал способность к анализу задач в различных видах (ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы). Если ситуация-иллюстрация была ориентирована на формирование профессионального языка и умения идентифицировать проблему в кейс-ситуацию, общим объемом не более одной страницы, то ситуация-оценка проводила критический анализ решений с мотивировкой заключения по поводу происшедших событий.

В сотрудничестве с преподавателем студенты открывали для себя «новые» знания, постигали теоретические особенности своей профессии и формировали умения, которые усваивались ими не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда.

Преподаватель выполняет при этом координирующую функцию, а именно:

- 1) предлагает важную информацию для групповых заданий, разнообразный дидактический материал,
- 2) следит за тайм-менеджментом при выполнении заданий,
- 3) избегает длительной дискуссии,
- 4) организовывает рефлексивную деятельность («Дерево решений» и др.),
- 5) совместно со студентами определяет четкие критерии для формативного оценивания,
- 6) намечает планы дальнейших перспектив.

При использовании таких форм проводился критический анализ принятых решений, ролевое разыгрывание конкретных ситуаций на занятии,

парное, групповое и коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации, что существенно углубило опыт обучаемых и способствовало правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации.

Таким образом, все современные активные и интерактивные формы проведения лекционных, практических занятий и семинаров позволяют усилить роль личности преподавателя в учебном процессе, предоставив ему поле для творчества в диалоговом обучении. В условиях совместной деятельности каждый студент-словесник приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту для развития профессионального творческого мышления. При этом академические умения (когнитивные, информационные, развивающие) представляют собой результат теоретической подготовки будущего педагога-словесника в сферах предметной, психологической и общепедагогической подготовки, а практические навыки развивают внутреннюю мотивацию к использованию интерактивных форм обучения.

Литература

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009.
3. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2013.

Чекина Е.Б., Туребекова Р.С.
*Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»

В курсе «Профессионально ориентированный русский язык» в соответствии с Академической политикой Казахского национального университета имени аль-Фараби предусмотрены 3 вида контроля – текущий, промежуточный и итоговый. Форма проведения итогового контроля унифицирована. Экзамен по всем дисциплинам всех специальностей проводится в письменной форме по билетам, формирование которых производится централизованно департаментом по учебной работе на основе загруженных в систему интранет вопросов к экзамену, составленных преподавателем дисциплины. Выбор форм и способов текущего и промежуточного контроля предоставляется преподавателю. В связи с этим возникает проблема

контроля устной научной речи, так как в число целей курса «Профессионально ориентированный русский язык» входит совершенствование умений во всех видах речевой деятельности.

Контроль тесно связан с целями и содержанием обучения: содержание диктует формы контроля, а не наоборот. «Контроль – это не просто формальная констатация полученных учащимися знаний, это та «обратная связь», которая содержит информацию о необходимости внесения изменений в учебный процесс. Для этого контроль должен соответствовать *конечным требованиям* и отражать *постоянное приближение к этим требованиям, ...применяться* для проверки *не только знаний, но и выработанных на основе этих знаний речевых навыков и умений*» [1, 99]. Однако форма итогового контроля predetermined Академической политикой университета, и преподаватели языков вынуждены искать резервные возможности для контроля говорения как вида речевой деятельности.

Самостоятельная работа – СРС – рассматривается в качестве компонента программы и как одна из форм контроля сформированности заявленных в программе компетенций. В каждой самостоятельной работе предусмотрены задания, направленные на развитие умений говорения в учебно-профессиональной сфере общения.

Работа по формированию и совершенствованию компетенций в устной научной речи в курсе «Профессионально ориентированный русский язык» начинается до начала учебных занятий на ориентировочной неделе при проведении диагностического тестирования с целью определения уровня владения видами речевой деятельности и устной речью, в частности. В одном из заданий (определение уровня владения устной речью) студентам предлагается ответить на вопрос – *почему я выбрал (а) эту специальность*. Предполагаемый ответ должен содержать тезис и аргументы. Аргументы должны быть развернутыми, состоящими из 2-х предложений и более. Количество аргументов – не менее трех. Именно по результатам этого тестирования и формируются задания для СРС № 1 по теме «Функциональные стили речи».

СРС № 1 для 1 уровня (компетентное владение / творческий x-p):

- 1. Найти в любых источниках, включая интернет-ресурсы, информацию о заданном стиле речи.*
- 2. Отобрать наиболее важную информацию о стиле речи и распределить ее в таблице:*

<i>Определение понятия ... стиль речи</i>	<i>Стилевые особенности ... стиля речи</i>	<i>Языковые черты ... стиля речи</i>	<i>Жанры ... стиля</i>

- 3. Выбрать форму и определить идею презентации.*
- 4. Собрать необходимые для презентации материалы.*
- 5. Написать сценарий презентации.*
- 6. Распределить роли среди участников презентации.*

7. Провести презентацию и дать оценку полученным результатам.

Для выполнения задания по принципу «случайных чисел» формируются группы, задача которых создать команду, используя способности и возможности каждого с наибольшим коэффициентом полезного действия.

Данный вид задания предполагает формирование сразу нескольких компетенций: *инструментальных*: понимать, анализировать, обобщать и воспроизводить информацию, содержащуюся в научных текстах по специальности на русском языке, аргументировать свою точку зрения; *межличностных*: способность работать в команде и самостоятельно; *системных*: использовать русский язык в учебно-профессиональной деятельности; *предметных*: совершенствовать навыки во всех видах речевой деятельности (письмо, говорение, аудирование и чтение) на русском языке для решения задач профессиональной и учебной коммуникации.

Творческий характер задания предполагает и креативную форму оценки. Каждый студент выступает в 2-х ролях: исполнителя творческого задания и эксперта. Преподавателем разрабатываются критерии оценки работы по балльной системе в соответствии с Силлабусом: 1. Креативность; 2. Качество отбора теоретического материала в соответствии с принципом «необходимо и достаточно»; 3. Соответствие идеи выбранным средствам реализации; 4. Работа в команде: степень участия каждого студента в общем деле; 5. Использование иллюстративных и технических средств; 6. Интерактивность.

Задания для самостоятельной работы № 2 – «Функционально-семантические типы текста» – формируются по аналогии с первой работой и имеют целью закрепить полученные умения и навыки.

Любое понятие является продуктом деятельности, поэтому научить ему невозможно. Однако можно так организовать процесс обучения, что интериоризация деятельности будет происходить поэтапно и поступательно. Мыслительная функция в первоначально материальном действии, подвергаясь интериоризации, становится частью психического процесса. Умственный план – это не пустой сосуд, который можно чем-то заполнить. Внутренний план – это непрерывный процесс, находящийся в состоянии формирования. Каждое новое умственное действие опирается на опыт, который приобретается благодаря интериоризации деятельности, а переход «извне вовнутрь», по мнению П.Я.Гальперина, является основным механизмом формирования умственного плана [2].

Самостоятельные работы № 3 и № 4 предполагают формирование всех заявленных в Силлабусе компетенций. СРС № 3 – «Структурно-смысловое членение текста по специальности». СРС № 4 – «Вторичный научный текст». Общим в третьей и четвертой самостоятельных работах является формирование обучающимся «первичного» текста (текста для анализа и интерпретации) и презентация результатов работы по содержанию этого текста в устной и

письменной форме. Преподавателем формулируются критерии для отбора и адаптации текста по нескольким параметрам: объем, когерентность, тематическое единство, актуальность тематики, проблемность. Также преподавателем формулируются критерии оценки устного выступления.

Все самостоятельные работы содержат один общий компонент – устную презентацию результатов деятельности. Третья и четвертая самостоятельные работы являются промежуточными этапами студенческой научно-практической конференции как продолжения и результата совместной работы студентов и преподавателей в курсе «Профессионально ориентированный русский язык».

При планировании самостоятельной работы необходимо учитывать, что на первом курсе работать самостоятельно могут далеко не все студенты и их нужно учить учиться, подробно анализировать работу каждого студента, отмечая сильные и слабые стороны, динамику достижений, рост самостоятельности в выполнении заданий. Именно здесь необходимы гибкие стратегии и индивидуальный подход к обучению и контролю.

Важным показателем профессиональной компетентности является наличие опыта профессиональной деятельности. Соответственно иноязычная коммуникативная компетентность также характеризуется наличием опыта профессионального общения на изучаемом языке. Опыт любой, в том числе и коммуникативной деятельности, может быть сформирован исключительно в процессе и как результат этой деятельности. Следовательно, при организации образовательного процесса необходимо предусмотреть возможность для студентов общаться на изучаемом языке. Причем насыщенность, сложность такого общения должна возрастать, приближаясь к характеристикам реального профессионального общения. Студенческую научно-практическую конференцию можно рассматривать как ситуацию условно реального профессионального общения или в качестве модели ситуации реального общения.

Модель ситуации профессионального общения (simulation) – это форма организации учебной деятельности, предполагающая наличие ролей и не предполагающая заданного сценария (в отличие от ролевых игр). Она требует не только знания профессионального материала, но и вхождения в заданный образ, целостного эмоционального погружения в профессиональную среду [3].

Процесс обучения иноязычной, профессионально-ориентированной коммуникации, обеспечивающий взаимодействие субъектов учебного процесса, будет протекать успешнее, если будут созданы оптимальные условия обучения адекватные условиям будущей профессиональной деятельности, которые повысят эффективность развития профессионально значимых личностных качеств студентов и раскроют аксиологическую значимость иноязычного профориентированного общения в самоопределении студентов [4, 124].

Организация и проведение студенческой научно-практической конференции по специальности на русском языке в аудитории, языком обучения которой является казахский язык, имеет несколько целей – языковых и общедидактических: формирование навыков и умений поиска, отбора и анализа информации на русском языке, компрессии текста для подготовки устного публичного сообщения и презентации его с мультимедийной поддержкой. Подготовка студентов к участию в одной из ситуаций условного профессионального общения – студенческой конференции – это комплексное решение воспитательных, образовательных и развивающих задач, основанное на личностно-ориентированном подходе к обучению.

Научно-практические конференции являются одним из наиболее важных видов самостоятельной работы студентов. Они относятся не только к учебной деятельности, но также и к воспитательной, поскольку учащиеся приобретают знания самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей. Эти знания усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде. Ведь, работая самостоятельно, каждый студент непосредственно соприкасается с учебным и дополнительным материалом, концентрируя на нем все свое внимание, мобилизуя индивидуальные резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Значит, он не может быть нейтрально-пассивным [3].

Конференция проводится вне учебных занятий в специально отведенный для нее день. Для устного сообщения-доклада определяется временное и содержательное регламентирование: на выступление студента по конкретной теме по специальности на основе самостоятельно собранной и структурированной информации отводится 7-10 минут; в содержании должна быть обоснована актуальность проблемы, сформулирована главная тема и высказано отношение докладчика к излагаемому материалу, аргументированы собственное мнение и выводы.

Для оценки выступлений и выявления победителей формируется студенческое жюри. Для соблюдения объективности судейства жюри формируется только из старшекурсников, изучавших этот курс двумя-тремя годами ранее. Каждое выступление оценивается жюри по 5 критериям: соответствие теме выступления и тематике конференции; степень владения материалом; интерактивность (обратная связь с аудиторией); ответы на вопросы после выступления; креативность; мультимедийная поддержка. Победитель определяется по совокупной сумме баллов.

Сообщение на студенческой конференции должно содержать материалы научного характера и вместе с тем должно быть понятно неспециалисту. Кроме того, желательно, чтобы студент при подготовке к выступлению на конференции заранее продумывал, какие вопросы ему могут быть заданы по теме его выступления и готовился ответить на них. По мере необходимости

студент во внеаудиторное время встречается с преподавателем и обсуждает с ним содержание, способы оформления и презентации материала.

Консультативная помощь преподавателя на этом этапе подготовки к конференции заключается в корректировке способов поиска и презентации отобранной информации, определении параметров сообщения. Кроме того важны рекомендации преподавателя по риторике, мастерству публичного выступления. Кратко рекомендации могут быть сформулированы следующим образом: речь для выступления необходимо готовить заранее; важно продумать содержание; необходимо оценить свои возможности подачи материала перед публикой; при подготовке речи необходимо ответить на семь простых вопросов: Что говорить? Зачем говорить? Как говорить? Для кого говорить? Где говорить? Когда говорить? Как долго говорить? Вдумчивые, серьезные ответы на эти вопросы помогут успешно выступить на любом форуме.

Иллюстративный материал для мультимедийной презентации студент выбирает самостоятельно, но преподаватель должен проконтролировать правильность и адекватность текстов слайдов.

Проведение научно-практической конференции на русском языке можно рассматривать наряду с экзаменом как итоговую форму контроля компетенций, сформированных в курсе «Профессионально ориентированный русский язык».

Литература

1. Нахабина М. М. Контроль речевых навыков и умений // Методика. – М., 1977. – С. 269.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
3. Крапивина М.Ю. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки: Монография / Оренбург: ОГУ, 2011. – 158 с.
4. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2008. – 578 с.
5. Петухова Г. Н. Студенческая конференция как один из видов самостоятельной работы // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. -№ 4. – URL: <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43>

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аубекерова Г.А.

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

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ «РАЗДРАЖЕНИЕ» КАК СРЕДСТВА ПРЕЗЕНТАЦИИ ПСИХОЛОГИЗМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

На сегодняшний день наука движется в новом направлении, в котором человек и его личность становятся центром исследования многих дисциплин. В связи с этим, психологизм как художественное явление приобретает особую значимость. «Одна из главных притягательных черт художественной литературы – её способность раскрыть тайны внутреннего мира человека, выразить душевные движения так точно и ярко, как этого не сделать человеку в повседневной, обычной жизни. В психологизме один из секретов долгой исторической жизни литературы прошлого: говоря о душе человека, она говорит с каждым читателем о нём самом» [1, 1].

Психологизм – стилевая характеристика художественных произведений, в которых подробно и глубоко изображается внутренний мир персонажей (их ощущения, мысли, чувства), даётся тонкий и убедительный анализ душевных явлений и поведения [2, 472].

В русской литературе XIX века психологизм достигает высочайших вершин, познание и освоение внутреннего мира человека приобретает небывалую глубину и остроту. Именно благодаря психологизму русская литература была признана одной из ведущих литератур мира. Русская классика поднимает вопрос об идейно-нравственной сущности личности, она углубляет и расширяет представления о внутренней жизни человека.

Психологизм в русской литературе связан с именами крупнейших, гениальных писателей-психологов: М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского. Как правило, с произведениями этих авторов человек впервые знакомится в школе, когда жизненный опыт и возрастные особенности восприятия не позволяют ему в полной мере постичь глубокий психологический смысл шедевров русской классики. Тем не менее, произведения данных писателей помогают учащимся познавать самих себя, окружающих и взаимоотношения с ними.

Стоит отметить, что в школьной программе весьма ограниченное количество часов выделено для изучения русской литературы Казахстана. В связи с языковой ситуацией, исторически сложившейся в нашей стране, произведения таких писателей как Г.К. Бельгер, А.С. Жаксылыков заслуживают пристального внимания. Оба автора являются билингвами и пишут на русском языке. Однако в произведениях писателей нередко присутствуют вкрапления казахских слов, а у Г.К. Бельгера и немецких слов.

При создании билингвистического произведения писатель-билингв обращается к русскому языку как к форме создания текста и использует средства национального языка, которые придают произведению специфичность, создают эффект билингвизма. Русский язык является формой выражения мыслей, чувств, настроений автора. В то же время, при чтении билингвистического произведения читатель погружается в национально-специфический мир образов, вещей, явлений. В этом случае отражается мировоззрение того народа, к которому принадлежит писатель.

Творчество писателей-билингвов Казахстана – это продукт языковой ситуации и социального контекста. Именно поэтому оно должно быть интересным для молодых казахстанцев. На наш взгляд, изучение творчества русскоязычных писателей-билингвов Казахстана может стать содержанием факультативных занятий по литературе в старших классах средней школы.

В качестве одной из тем такого факультатива мы предлагаем тему «Эмоциональное состояние «раздражение» как средство презентации психологизма произведений Г.К. Бельгера и А.С. Жаксылыкова».

Рассмотрим определения состояния раздражение.

Раздражение – чувство гнева, недовольства, острого возбуждения [3, 701].

Раздражение – вызванное чем-нибудь состояние досады, недовольства [4, 774].

В толковых словарях «раздражение» вступает в синонимические отношения с обозначениями эмоций гнев, недовольство, ярость, злость, возбуждение. Довольно сложно разграничить эти эмоции и описать, что именно чувствует человек.

Под эмоциональными состояниями часто понимают два рода явлений: с одной стороны, внешние физиологические реакции (изменение дыхания, сердечной деятельности и т.д.), а с другой – те внутренние состояния человеческой психики, которые обычно называют переживаниями.

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского даётся определение *раздражимости* с точки зрения физиологии:

Раздражимость – изменение физиологического состояния целостного организма, его органов, тканей или клеток под влиянием внешних воздействий, называемых *раздражителями*. [...] Свойство раздражимости относится к

фундаментальным свойствам живых систем: её наличие служит классическим критерием жизни вообще. [...] Вместе со способностью к образованию элементарных условных *реакций* раздражимость протоплазмы одноклеточных лежит в основе всех наблюдаемых у них форм поведения.

Таким образом, мы можем определить раздражение как реакцию на определённый «раздражитель». В свою очередь *реакция* определяется как «действие, возникающее в ответ на то или иное воздействие, *раздражение*» [5, 333].

Чаще всего состояние раздражения проявляется в разговорной речи персонажей при помощи номинации героев, таких как *языкастая*, *ит-шошка* и т.д.:

– *Угомонись, языкастая! Что с ним сделается? Для чего джигиту руки, если не для работы?* – вспыхнул Достан-ага [6, 12].

– *Сейчас же мотай отсюда! А то свяжу арканом и в район в милицию доставлю. Понял? Кет, кет, ит-шошка!* [7, 52].

Раздражение также описывается и в невербальной форме:

При слове «милиция» баксы сразу же сник, отступил назад, бормоча что-то под нос. Потом полоснул еще раз фельдшера ненавистным взглядом и ушёл, затаив звериную злобу [7, 52].

Часто присутствует нецензурная лексика на казахском языке:

Слышно было, как он бормотал ругательства: «Оттуоймат!.. бил-лят!.. Немыс... си-гейн...» [7, 53].

В произведениях Г.К. Бельгера помимо казахской лексики, используется также и немецкие слова: *киндер* (дети), *Vetter* (двобродный брат), *mein Junge* (мой мальчик).

– *Киндер, киндер... Спокойно, тише... Не ропщите напрасно. Что должно быть, то и будет.*

– *Начинается... философ засранный, – ворчал кто-то в стылом углу.*

– *А что будет, то уже было... Верно, Vetter Франц? – с ехидцей отозвался с другого края голос.*

– *Ja, ja, mein Junge, stimmt* (да, да, мой мальчик, согласен). Воистину так, – подтвердил старик.

У дядюшки Франца на все случаи жизни имелся завидный запас банальных сентенций и житейской премудрости. И он сыпал ими без разбору, к месту или не к месту, что иных трудармейцев забавляло, а других раздражало.

– *Заткнулся бы, Vetter Франц. И так тошно...*

– *Конечно... Schlafende Hunde soll man nicht wecken. Но что поделаешь?* [7, 77]

Тут тётя не выдержала:

– *О астапыралла! Посмотрите на него! Совсем из ума выжил старик. Мало ему, что мальчик, толком не отдохнув, за работу взялся, так он ещё хочет натравить детей друг на друга. Что скажет кенже, как невестке в глаза смотреть будем!* [6, 21]

Слово «астапыралла» – это обращение ко всевышнему, можно перевести как «Господи помилуй» или «Боже мой». Это слово является арабизмом от ар. астагфиру-Ллах (прошу прощения у Аллаха).

Это выражение давно приобрело функцию выражения эмоций и эмоционально-оценочного отношения к происходящему.

Исходя из всех приведённых примеров, можно сказать, что как психоэмоциональное явление раздражение в целом имеет общую физиологическую базу и, предположительно, должно обладать схожим качеством проявления у представителей разных культур. Однако, при рассмотрении языкового плана выражения эмоциональных состояний, большую роль начинает играть этнокультурная специфика каждого конкретного языка.

Таким образом, произведения Г.К. Бельгера и А.Ж. Жаксылыкова при должном внимании, могут привлечь интерес учащихся и помочь им по-новому взглянуть на русскую литературу Казахстана.

Литература

1. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. М.: «Просвещение», 1988. – 176 с.
2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Спб.: «Прайм-Еврознак», 2004. – 672 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003. – 944 с.
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. – М.: Сов.энцикл. – 1985. – Т. 4. – 1503 с.
5. Психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, – 494 с.
6. Жаксылыков А.Ж. Окно в степь: Повести и рассказы.– Алма-Ата: Жазушы, 1987.–128 с.
7. Бельгер Г.К. Дом скитальца: Роман.- Астана: Аударма, 2003.- 376с.

*Зайцева О.С.
Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Задачей данной статьи является обращение к некоторым проблемам преподавания *современной русской литературы* в школе, а именно, отбор произведений современных писателей для обязательного изучения и методика проведения занятий, посвященных их творчеству.

Авторами современной литературы являются люди разных поколений: и те, кто существовал в литературном процессе в советское время, и те, кто начал писать совсем недавно. Выделим 4 поколения современных писателей:

1-ое поколение современных писателей. Писатели-шестидесятники, которые ворвались в литературу во время оттепели 1960-х годов, символы своего времени – В.Аксенов, В.Войнович, Ф.Искандер, В. Распутин. Сегодня – это признанные классики современной литературы, отличающиеся иронической ностальгией и приверженностью к мемуарному жанру.

2-ое поколение – авторы поколения 1970-х, дети победителей войны, советское поколение. Уже писали в условиях творческой несвободы. Это – В.Ерофеев, А.Битов, В.Маканин, Л.Петрушевская, В.Токарева. Для них актуальным и близким стала фраза «Человек хорош, обстоятельства плохи».

3-е поколение. С перестройкой в литературу пришло новое поколение писателей – Т.Толстая, Л.Улицкая, О.Славникова. Эти писатели начали работать без цензуры, свободно осваивая литературные эксперименты, затрагивали запретные ранее темы.

4-ое поколение. В конце 1990-х годов появляется другое поколение совсем молодых писателей. Русская литература открывает новые литературные имена таких ярких прозаиков, как – А.Геласимов, Р. Сенчин.

Вопрос о том, нужно ли знакомить учеников с произведениями современной литературы выходит за рамки дискуссии. В век развития информационных технологий дети всё меньше читают, а общество не пытается исправить данную ситуацию. У большинства учеников нет представления о современном литературном процессе. Изучение русской литературы XX века заканчивается серебряным веком русской поэзии или произведениями о Великой Отечественной войне. Между тем современную литературу в том или ином виде преподают в школах уже более полутора лет.

Сегодня учитель поставлен перед проблемой выбора учебников и программ по литературе, которые можно разделить на две большие группы. Одна, в которой для каждого класса сохранен прежний, хронологический, историко-литературный принцип организации учебного материала при определенном изменении содержания литературного образования. И другая, в основу которой положены иные принципы, например, жанровый или проблемно-тематический.

Первая ориентирована на освоение образовательного стандарта (базовый уровень) и может использоваться в общеобразовательных и профильных негуманитарных классах; вторая программа предполагает углубленное изучение литературы (профильный гуманитарный и филологический уровень). В целом, на уровне учебников, учебных пособий и программ творится путаница. В перечни текстов для обязательного чтения вводятся новейшие и моднейшие произведения, то, что называют «коммерческой» литературой, Сергея Лукьяненко, Бориса Акунина, Владимира Сорокина и всё это стоит в одном ряду с В.Г. Распутиным, В.И. Беловым, В.Н. Крупинным и др.

В учебной программе для школ, ведущих обучение на русском языке, по предметам образовательной области «Язык и литература» уровня общего среднего образования за 2013 год на изучение курса русской литературы выделено 102 часа, из них на: введение и заключение – 2 часа, изучение произведений – 78 часов, уроки по развитию речи – 12 часов, уроки по внеклассному чтению – 7 часов. Изучение современной литературы в учебнике 11 класса для казахстанских школ с русским языком обучения «Русская литература XX века: писатель и эпоха», написанным коллективом авторов под руководством В.В.Бадикова и претерпевшем три редакции: 2007, 2011 и 2015 гг. начинается с раздела «Постмодернизм в условиях советского тоталитаризма», который включает в себя следующие темы:

1. «Литературный андеграунд (обзор)» – 1 час (А. Терц. «Прогулки с Пушкиным» (отрывки), поэзия Д. Пригова, Л. Рубинштейна, О. Седаковой, Е. Шварц, И. Бродского и др.
2. «Литература русского зарубежья. Третья волна» – 2 часа (В. Войнович. «Жизнь и необычайные похождения Ивана Чонкина»; В. Аксенов. «Остров Крым»; Саша Соколов. «Школа для дураков»; поэзия Н. Коржавина, А. Галича и др. (обзор).
3. «И. Бродский» – 2 часа (Жизнь и творчество. Лирика: «Рождественский романс», «Новые стансы к Августе», «Пророчество», «Anno Domini», «Одиссей Телемаку», «Большая элегия Джону Донну», «Я входил вместо дикого зверя в клетку», «Разговор с небожителем», «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» (по выбору учителя).
4. «С. Довлатов» – 1 час («Наши» (фрагменты), «Иностранка» (фрагменты).

-
5. Постмодернизм в условиях краха советского тоталитаризма (1990-е годы). Постмодернизм – 1 час
 6. «В. Пелевин» – 1 час («Желтая стрела», «Затворник и шестипалый», «Иван Кублаханов», «Бубен верхнего мира» и другие по выбору учителя (обзор). [1, 85]

Принятая в ГОСО программа в названном учебнике строго соблюдена. Однако, на наш взгляд, необходимость изучения в школьной программе произведений таких писателей, как С.Довлатов и В.Пелевин, можно поставить под вопрос. Произведения Сергея Довлатова, несомненно, составляют богатство современной русской литературы, но будут ли они поняты учениками? Уголовный жаргон в «Зоне», аббревиатуры, партийные и номенклатурные термины в «Компромиссе», музейные реалии а «Заповеднике», эмигрантские взаимоотношения на радио «Свобода» – всё это невозможно понять без прочтения комментария, а он составляет более двухсот страниц. Такой объем материала невозможно охватить за один урочный час, поэтому изучение творчества С.Довлатова, на наш взгляд, нужно исключить из школьной программы, оно требует более обстоятельного подхода, на уровне высшего учебного заведения.

Чтение произведений другого автора, Виктора Пелевина, может быть полезно лишь единицам процентов, которые, можно с уверенностью сказать, прочтут его и без всякой школы. Остальным же такое чтение прибавит, скорее всего, лишь высокомерия и пошлости. Пелевина можно проходить в школе, но только вряд ли стоит обозначать это как обязательное чтение для всех программ. Во всех современных учебниках для 11 класса есть раздел, посвященный литературе конца XX – начала XXI века. Там есть и Пелевин, и Петрушевская, и Улицкая, и другие писатели с разной степенью подробности. Поговорить о современной литературе, получить о ней представление в школе, безусловно, нужно. Но изучать «Generation “П”» на уровне «Евгения Онегина» недопустимо, потому что тем самым теряется представление школьника об иерархии, о том, что является классикой, а что легковесным чтивом. Задача школы – связать поколения, а поколения связывает классика.

Другой проблемой стало то, что составители учебников несправедливо игнорируют таких современных писателей, как Татьяна Толстая, Ольга Славникова, Владимир Войнович, чье творчество оказывает огромное влияние на современный литературный процесс. Это писатели, вернувшие в литературу жанр антиутопии. Развитие антиутопии в русской литературе продолжается. Этот жанр подтвердил свою актуальность на разных этапах литературного процесса, особенно возросла его идейно-эстетическая роль в последнее время. Имея богатый опыт традиций, русская антиутопия отличается активным новаторством, поиском новых жанровых разновидностей и художественных принципов. На примере творчества этих писателей можно дать ученикам

представление о современном литературном процессе, который для школьников из-за недостаточного внимания к постмодернистской литературе заканчивается «серебряным веком». Также важно отметить необходимость введения в школьную программу представительниц такого литературного направления, как «женская проза». Появление на литературном горизонте столь ярких и разных писательниц, как Л.Улицкая, О.Славникова, Л.Петрушевская, В. Токарева, сделало актуальным вопрос о том, что такое «женская литература». Женская проза говорит о традиционных ценностях, о высших категориях бытия: семья, дети, любовь. Внутренний мир человека, перипетии семейных отношений, проблема «отцов и детей» – темы произведений писательниц. Так, например, писательница Галина Щербакова много лет исследует с завидным темпераментом и одновременно с поразительной деликатностью: любовь юных в мире взрослых. Ее излюбленный жанр – небольшая, напряженная повесть о взаимоотношениях родителей и подростков, подростков между собой.

Изучение данного направления в школе поможет обучающимся взглянуть на литературное произведение, на удивительный мир человеческой души по-иному, глазами женщины-автора. Советская литература полна значимых произведений, но все события в них даются через призму мужского миропонимания, огромное внимание уделяется человеку на войне, «женская проза» представляет собой противоположный феномен, главным образом, раскрывающий место женской души в мире.

Говоря о современной литературе в контексте изучения ее в школе, необходимо коснуться и вопросов методики ее преподавания. Здесь эффективны различные способы возбуждения интереса к книге, например, такие, как чтение отрывка или краткий пересказ сюжетной завязки или кульминации; знакомство с литературным героем; краткий рассказ об истории создания произведения, о судьбе писателя; сообщение читательского впечатления от книги самого учителя; сообщение полярных мнений о книге, высказанных литературными критиками, самими учениками. Важно использование разных форм фактологического контроля: опрос по историко-биографическим сведениям, по сведениям фабульно-сюжетного уровня, тестовые задания, зачеты и др. Современный учитель владеет большим арсеналом новых технологий, включая ИКТ-технологии, об эффективности которых на уроке литературы можно не говорить. Виртуальные экскурсии, презентации, диски для прослушивания, электронные материалы к урокам позволяют намного обогатить, улучшить содержательность урока, его структуру.

Более подробно хотелось бы остановиться на такой форме деятельности учащихся, как анализ произведения. В методике и школьной практике в настоящее время сосуществуют три основных пути литературного разбора:

целостный, «по образам» и проблемный». Для изучения современных произведений на занятиях в школе предпочтительнее всего проблемный анализ, так как он активизирует участников занятий, помогает ставить и решать серьезные вопросы творческого сознания писателя. Постановка проблемного вопроса необходима на всех этапах изучения литературного произведения в школе и для выяснения читательского восприятия на вступительных занятиях, и в процессе самого разбора, и на заключительных занятиях. Проблемный вопрос стимулирует движение анализа, его увлекательность для ученика. Первый этап урока – это создание проблемной ситуации, углубление проблемного вопроса, закрепление его в сознании учеников, подразделение на более частные вопросы, непосредственно ведущие к анализу художественного текста. При этом важно, что эти вопросы обычно после первого этапа проблемной ситуации могут сформулировать сами ученики. Роль учителя в создании и разрешении проблемной ситуации значительно изменяется в старших классах. Углубление проблемного вопроса, заострение его требует от учителя поначалу значительных усилий. Это объясняется тем, что проблемный вопрос в старших классах носит в большей степени характер научной проблемы. В средних классах вопрос, ведущий к созданию проблемной ситуации, находится в области читательских впечатлений и прямо связан с эмоциональной оценкой текста. В ходе разрешения проблемной ситуации ученики старших классов ведут себя более активно, сами выдвигают вопросы, требующие пояснения, но не всегда могут найти рациональные и экономные по материалу способы раздумья над этими вопросами. Здесь учитель и поможет классу, организовав коллективную работу. Учитель выступает не в роли ведущего беседу, а в роли организатора самостоятельных поисков учеников. Однако этой задачей его роль не ограничивается. Учитель должен быть озабочен тем, чтобы не произошло затухания проблемной ситуации, и поэтому ставить класс перед новыми трудностями. Как отмечает Рыбникова М.А., «проблемное обучение позволяет существенно влиять на идейно-политическое, нравственное и эстетическое воспитание учащихся. Обостряя внимание учеников к идейному содержанию произведений искусства, проблемное обучение способствует формированию убеждений школьников, усиливает способность верной оценки явлений жизни и искусства» [2, 167].

В заключении хотелось бы сделать вывод о том, что необходимость изучения современной литературы подсказана жизнью. Невозможно выпускать из школы действительно образованных людей, не давая им при этом представление о современном мире, это касается и области литературы. Составителям школьной программы необходимо пересмотреть перечень писателей, обязательных для изучения, так как творчество некоторых из них не представляет для учеников большой ценности. Цель литературы – «исправление сердца, очищение ума и вообще обрабатывание вкуса», – так

писалось еще в вышедших в 1799 году «Законах собрания воспитанников Университетского Благородного пансиона» [3, 49]. «Литература на самом деле дает нам эстетическое образование. Она воспитывает наш вкус, воспитывает наше чувство родного слова. Умение этим словом пользоваться. Она воспитывает наше сердце и душу. Она формирует наш характер и незримо влияет на нашу интеллектуальную жизнь», – говорит в наши дни Александр Солженицын [3, 49]. «Разрыв между современной литературой и современным молодым читателем грозит литературе гибелью, оставляет ее без завтрашнего дня», – утверждает Евгений Бунимович [3, 49]. Он прав: современная литература должна обозначить свое присутствие в школе, иначе мы окончательно упустим время.

Литература

1. Учебные программы по предметам образовательной области уровня общего среднего образования (10-11 классы общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений). – Астана, 2013.
2. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения . — 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 313с.
3. Дмитриев Д. «...Чему-нибудь и как-нибудь...»: современная русская литература в средней школе // Новый мир. – 2002. - № 2. – С. 49

Сапронова И.И., Курманова Т.В.
*Казахский национальный университет
имени аль-Фараби (Алматы)*

В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ (РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ)

Как известно, чтение художественных текстов в рамках обучения иностранцев русскому языку как иностранному играет значительную роль в процессе усвоения языка. Существуют различные методы анализа художественного текста: лингвистический, литературоведческий и др. Здесь возникает опасность, что анализ художественного текста на занятиях РКИ будет проводиться с позиции специалиста-исследователя, учёного-филолога, в результате в процессе изучения художественного произведения потеряется его коммуникативная и эстетическая ценность.

Следует отметить, что большое внимание необходимо уделять тщательному отбору материала, т.к. не может существовать «списка необходимых для чтения произведений на занятиях РКИ». Преподаватель должен самостоятельно с учетом реальных условий отбирать материалы для изучения, ориентирование на уровень языковой подготовки студентов, на мотивацию, интерес, который делает процесс чтения привлекательным для

студентов, а урок – эффективным. Это могут быть прозаические и поэтические произведения классической и современной (непереводной) русской литературы, историческая эпоха (время создания произведения) не имеет значения. Необходимо также принимать во внимание возрастные, национальные, социальные особенности группы.

Говоря об этапах работы над текстом, следует отметить, что традиционная схема предполагает три основных части: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы. По мнению Кулибиной Н.В. [1, 106-118], нет особой необходимости в том, чтобы проводить большую предтекстовую работу, подробно поясняя все детали, лексику, снимая все возможные трудности лексического и грамматического плана. На наш взгляд, это абсолютно правильное мнение, т.к. в противном случае это может привести к тому, что теряется интерес к дальнейшему чтению, размывается впечатление от произведения.

Естественно, предтекстовая работа нужна, к примеру, в некоторых случаях необходимо дать какие-либо сведения об авторе произведения, особенно в том случае, если факты биографии, контекст может влиять на восприятие произведения. Но объяснять заранее значение лексических единиц, или какие-либо грамматические явления не следует.

Все вышеизложенные моменты мы подтвердим примерами из практики проведения занятий по курсу «Язык художественного текста» в рамках изучения русского языка как иностранного по программе «Флагман», осуществляемой в КазНУ имени аль-Фараби.

Уровень языковой подготовки американских студентов – В² – С¹, состав группы, изучающей ЯХТ (аспект выделен в отдельный предмет), – неоднородный в гендерном смысле и в профессиональном (стажеры разных специальностей: политологи, психологи, социологи, экономисты, лингвисты и др.).

Комплексный подход к изучению РКИ предполагает включение ЯХТ (а также аспектов «Язык СМИ», «Язык кино», «Риторика») в программу основного курса РКИ, что повышает результативность и продуктивность общего процесса обучения языку.

В учебнике «Русский язык. Учебник для продвинутых» [2, 85] в разделе VII изучается тема «Человек», в которой, в свою очередь, есть подраздел «Человек – индивидуальность – личность в восприятии окружающих», где приводится статья Ю.Д. Апресяна «Штрихи к личности Набокова» и предлагаются задания для анализа личности в её индивидуальных проявлениях, в единстве физического и духовного, природного и социального. Естественным и логичным является то, что в этой связи необходимо читать, анализировать и понимать произведения В. Набокова на занятиях «Язык художественного

текста». Для работы нами был взят рассказ В. Набокова «Музыка» и несколько его стихотворений.

Ввиду того что объём рассказа довольно большой, студенты предварительно прочитали его дома, а на занятии полностью сосредоточились на понимании глубинных скрытых (имплицитных) смыслов.

Рассказ читается преподавателем в аудитории по частям, небольшим фрагментам, абзацам и иногда по отдельным предложениям. Почему читает преподаватель при предъявлении материала для анализа? Понятно, что чтение текста студентами вслух несовершенно в произносительном, интонационном плане, что затрудняет понимание и снижает эффект восприятия.

Предтекстовый этап работы над рассказом В. Набокова «Музыка», в связи с тем, что студенты довольно хорошо знают факты биографии писателя и этапы его творческого пути, сводится к минимуму, включает некоторые вопросы и задания преподавателя, например: *Продолжите фразу «Сферы деятельности В. Набокова весьма разнообразны. Он был ...»*. Ответы были разными: *«писателем, поэтом, переводчиком, литературоведом, этномологом»*. Был довольно смешной ответ, но студенты включились в языковую игру и поняли двусмысленность ответа *«Набоков был любителем бабочек»*: на это один из студентов добавил: *«ночных»*, что вызвало смех в аудитории. Но для преподавателя это не должно пройти незамеченным – этот момент свидетельствует о том, что студенты чувствуют язык, различают двусмысленность высказываний, несоответствия и игру слов, что является показателем довольно высокого уровня владения языком.

Кроме того, в предтекстовую работу (в данном случае) включается и анализ названия рассказа. Это возможно делать, если текст был прочитан студентами заранее, не непосредственно на уроке. В случае если студенты только знакомятся с произведением, эту работу (анализ названия) необходимо проводить на притекстовом этапе, предложив студентам по названию спрогнозировать развитие событий. В нашем случае были предложены вопросы: *«Как вы представляли себе тему рассказа, как только прочитали название?»* Ответы: *«Я думал, что будет что-то о музыке, о её влиянии на душу человека»*, *«Думала, что тема – это жизнь композитора, музыка в его судьбе»* и другие подобные ответы. *«Изменилось ли ваше мнение после прочтения рассказа?»* – *«Да»* (единодушно). *«Предложите возможные варианты названия»*. Ответы студентов: *«Любовь»*, *«Музыка любви»*, *«Музыка воспоминаний»*, *«Бывшая жена»* (!?) и др.

Самым важным этапом является притекстовая работа [3, 206-226], когда в процессе чтения преподавателем фрагментов идёт обсуждение и выявление смыслов (при помощи вопросов и заданий преподавателя) в данной миниситуации на уровне привлечения внимания к ключевым единицам (языковым средствам выражения характеристики персонажа или ситуации).

Встречающиеся в тексте незнакомые лексические единицы студенты идентифицируют с помощью преподавателя (его заданий и вопросов, которые наводят на самостоятельное понимание значения смысла). В данном случае инофоны используют различные когнитивные стратегии, языковую догадку, опираясь на контекст, на структуру слова и т.д.

Иногда преподаватель должен проверять, правильно ли идентифицировано слово. Так, например, при чтении рассказа «Музыка» во втором абзаце, где автор описывает манеру игры пианиста, студенты встретили в предложении *«когда звуки переходили в настойчивый гром, шея у пианиста надувалась, он напрягал распяленные пальцы и легонько гакал»* незнакомый глагол *«гакать»*, значение которого они связали с глаголом *«гавкать»*, что, естественно, не ложилось в общую стилистику набоковской прозы. Несмотря на неправильное понимание значения этого слова, студенты всё-таки пытались привязать его к ситуации. Они (по просьбе преподавателя) нашли ключевые единицы абзаца, которые показывают, как играл пианист: *«необычайно быстро и крепко ударял по клавишам»*, *«звуки переходили в настойчивый гром»*, *«шея у пианиста надувалась»*, *«он напрягал распяленные пальцы и легонько гакал»*. Студенты сказали, что в его игре было что-то животное, что игра (именно исполнение, но не сама музыка) производила неприятное впечатление на героя. И только после того, как преподаватель объяснил значение глагола *«гакать»* (издавать гортанный звук – средний между [г] и [х] – в момент рывка или при резком движении), стало ясно, что имел в виду автор, натуралистически изображая манеру игры, тем самым создавая впечатление неприятия и отвращения.

Таким способом происходит преобразование ключевых единиц в представления и образы – в данном случае восприятие героем музыки через показ манеры игры пианиста.

В процессе формирования в сознании читателя представлений и образов необходимо постоянно ставить перед студентами вопросы: *зачем? с какой целью? для чего?* Такая тактика позволяет выявить в каждой из ключевых единиц текста скрытые смыслы, способствующие полному представлению о том, что хотел показать автор. Например, студентам предлагается найти ключевые моменты в третьем абзаце (*«ударило сердце»*, *«ударило опять»*, *«пошло стучать быстро и беспорядочно»*, *«звуков (музыки) не было»*, *«в груди <...> стеснилось»*, *«хватая воздух, набежала ожившая музыка»*), а затем определить, для чего автором использованы эти единицы. Ответы студентов были следующими: *«Чтобы передать чувства героя в момент, когда он увидел бывшую жену»*; *«Набоков связывает чувства и музыку»*; *«Автор показывает, что герой взволнован»* и др.

Задача преподавателя на этом этапе работы – помочь, не навязывая своё восприятие, формированию у студентов-читателей индивидуальных

представлений, образов, волнующих воображение и чувства каждого. Если это получилось, значит, цель достигнута – эстетическая функция художественной литературы «работает», воздействуя на представления и чувства читателя.

На заключительном (послетекстовом) этапе работы, который может проводиться и в аудитории, и вне её или совсем не проводиться, можно предложить студентам высказать собственное мнение о прочитанном в свободной форме, либо написать эссе на заданную тему (морально-этического характера). Так, после прочтения текста и проведённой притекстовой работы с текстом «Музыка» студенты высказывали своё мнение о прочитанном, находя смыслы там, где преподаватель и не предполагал акцентировать их внимание. В девятом абзаце в цитате «Да, я теперь не буду спать, и придется перестать бывать здесь, и все пропало даром – эти два года стараний, усилий, и наконец, почти успокоился, – а теперь начинай все сначала, – забыть все, все, что было почти забыто, но плюс сегодняшний вечер» студенты увидели, насколько герой эгоистичен в своих чувствах. Об этом свидетельствуют их высказывания: «Герой – эгоист», «Я чувствую, что Виктор Иванович никогда не любил свою жену», «Он индивидуалист, как и Набоков», «Даже в такой необычной волнующей ситуации герой думает только о себе» и др.

Такие примеры показывают, что у студентов возникает желание и стремление к дальнейшему самостоятельному чтению и изучению художественных произведений. Так, одна из американских стажёров (по специальности филолог) решила продолжить научное исследование произведений В. Набокова, выбрав тему «Образ русалки в рассказе В. Набокова «Музыка».

Таким образом, проанализировав этапы работы над художественным текстом, можно отметить, что в ходе чтения, понимания, восприятия неадаптированного художественного текста происходит процесс коммуникации читателя и автора, читателя и героя, процесс сопереживания, что по силе своего воздействия не может сравниться с обычным общением. В этом и состоит высокая роль настоящей литературы – «разбудить в человеке человека», что является, на наш взгляд, гораздо важнее обучения знанию лексических единиц и грамматических конструкций.

Литература

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
2. Рогова К.А., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В., Колесова Д.В. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып. Вып.3 / под ред. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2015. – 228 с.
3. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2012. – С. 206 – 230.

Саяхмет С.С.

Казахский национальный университет

им. аль-Фараби (Алматы)

МЕТОДИКА АНАЛИЗА РАССКАЗОВ В. ШУКШИНА В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Словосочетание «анализ литературного произведения» привычно слуху не только студентов филологов, но и старшеклассников. Для того чтобы понять, что скрывается за формулой «анализ литературного произведения», необходимо, во-первых, уяснить, какие мыслительные операции предусматривает литературоведческий анализ; во-вторых, разобраться в структуре произведения как такового [1, 10].

Впервые вопрос о целостном анализе был затронут в критике и литературоведении. В XIX веке В.Г. Белинский ввел в практику пересказ произведения, преследуя строго определенную цель – проследить развитие основной мысли. Критик стремился «заставить говорить за себя разбираемое творение» [2, 5].

Анализ в литературоведении предусматривает выделение в литературном произведении разноуровневых элементов и осмысление их взаимосвязей, что в совокупности позволяет полно представить своеобразие идейно-эстетического целого [1, 11]

Многие приемы школьного анализа художественного произведения могут быть применены в вузе на практических занятиях. В отличие от учеников студенты сами могут осмыслить тот или иной путь анализа, его достоинства и недостатки, способы применения, дать себе отчет в том, каким путем они идут, анализируя произведение, каких могут ждать результатов.

В школьной практике в настоящее время существует три основных пути литературного разбора: целостный, «по образам» и «проблемный». Каждый из путей анализа имеет свои достоинства и в то же время ограничения [3, 19].

Т.Г. Браже в работе «Целостное изучение эпического произведения» отмечает, что в практике анализа художественного произведения сложно и вряд ли возможно учесть все грани его смысла [4, 5]. Давно стало уже общим местом утверждение, что содержание шедевра неисчерпаемо, и каждое новое поколение читателей открывает для себя все новые его пласты.

Н.А. Николина в своем исследовательском труде «Филологический анализ текста» [5, 167] предлагает комплексный филологический анализ прозаического текста, который, согласно автору, должен включать основные этапы:

- а) определение жанра произведения;

-
- б) характеристику архитектоники текста и выделение в его структуре сквозных повторов;
 - в) рассмотрение структуры повествования;
 - г) анализ пространственно-временной организации произведения;
 - д) рассмотрение системы образов текста, определяющих связь данного произведения с другими произведениями русской и классической литературы;
 - е) обобщающую характеристику идейно-эстетического содержания текста.

По мнению автора, комплексный анализ – это анализ обобщающего типа, который предполагает рассмотрение композиции, речевой структуры текста, его образного строя, пространственно-временной организации и интертекстуальных связей. Цель комплексного анализа – показать, как специфика идеи художественного произведения выражается в системе его образов, в составляющих текст компонентах

Исследователь уделяет большое внимание заглавию художественного текста, выделяя его главную роль в произведении. Автор пишет, что заглавие вводит читателя в мир произведения, что оно в конденсированной форме выражает основную тему текста, определяет его важнейшую сюжетную линию или указывает на его главный конфликт. Заглавие текста может указывать на время и место действия и тем самым участвовать в создании художественного времени и пространства произведения, также может назвать главного героя произведения или выделять сквозной образ текста [5, 169].

Существует также и *классическая схема анализа* эпического произведения:

- История создания произведения.
- Жанр произведения. Признаки жанра.
- Название произведения и его смысл.
- От чьего лица ведется повествование? Почему?
- Тема и идея произведения. Проблематика.
- Сюжет (сюжетные линии) произведения. Конфликт. Ключевые эпизоды.
- Система образов произведения.
- Композиция произведения.
- Как выражена (и выражена ли) авторская позиция? Присутствует ли авторское видение решение поставленных в произведении проблем?
- Художественные средства, приемы, раскрывающие идею произведения.
- Особенности языка произведения.

Без учета жанровых особенностей трудно раскрыть особенности содержания анализируемого произведения, так как близкая проблематика по-разному раскрывается в романе и в рассказе. При анализе отдельного произведения необходимо более конкретно определять своеобразие основных жизненных явлений, изображаемых художником [6, 128].

В монографии «Произведение художественной литературы. Основные аспекты» [1] А.А. Торшин предлагает рассматривать художественное произведение через призму биографии писателя; искать в каждом литературном творении его древнейшие мифологические корни; находить ключ к постижению своеобразия изучаемого текста исключительно в сопоставлении его с другими литературными явлениями; подходить к произведению с абстрактно-классовых позиций «как к образному комплексу социально-психологических переживаний определенной общественной среды». «Нужно анализировать текст как «совокупность приемов «преодоления» художественного материала», – отмечает исследователь, – усматривать в литературном явлении «симптомы» душевной жизни автора или духовной жизни нации, эпохи; метафизически расчленять произведение на идейно-тематическое содержание и «художественные особенности» внешнего характера и т.д.» [1, 14].

«Современная эстетическая мысль характеризует как универсальный фактор всех историко-литературных тенденций и закономерностей *концепцию личности*», – отмечает Н. Лейдерман в работе «Движение времени и законы жанра» [7, 30]. Автор выделяет, что концепция личности порождается «состоянием мира»: теми общественно-историческими обстоятельствами, в которых живет человек и которые влияют на него, и одновременно она выражает собою «состояние духа» – представления о человеке и его сущности, сложившееся в определенную историческую пору. Эта концепция входит как составная часть в философские теории, она освещает цели политических учений и экономических программ, она пропитывает собою моральные нормы общества. Каждая историко-литературная эпоха выдвигает качественную новую концепцию личности, и смысл историко-литературного движения в течение эпохи состоит в эстетическом освоении обновленных представлений о человеке, в исследовании всех сильных и слабых сторон современной личности, ее высших достижений и срывов.

А.Н. Богданов говорит, что при анализе героев эпических произведений литературоведы опираются прежде всего на повествование о поступках персонажей и на их высказывания, но учитывают также и авторские характеристики и описания. В методических рекомендациях автор рекомендует рассмотрение образов в двух планах:

1. Выявление основных качеств персонажа в отношениях с окружающими.

2. Выявление противоречий в характере героя, диалектики его развития и самораскрытия [6, 132].

Наиболее распространенный принцип построения литературоведческого исследования – последовательный анализ образов. В образе раскрываются и проблематика произведения, и его художественный метод и стиль. Поэтому один и тот же образ приходится рассматривать неоднократно в разных планах исследования. Характеры интересны, главным образом в совокупности, как отражение изображаемой действительности, преломленной в сознании автора [5, 169].

Значительным явлением в литературе с конца 1960-х годов стали рассказы Шукшина. Имеется в виду не отдельное произведение, а сам тип рассказа, который постепенно стал главным в его творчестве. Новый подъем новеллистики, который наблюдался с конца 1960-х годов XX века, проходит под знаком формирования иной разновидности рассказа. Эта разновидность вырастает на почве, поднятой монументальным рассказом: на постижении народного характера, как центральной фигуры «человеческого мира», несущей в себе главную творческую энергию прогресса и выступающей его высшей целью. Но если авторы монументальных рассказов эстетически осваивали цельность народного характера, то, что делало его надежным, неколебимым в эпических испытаниях века, то в рассказах 60-70-х годов постепенно стала перевешивать иная тенденция – заглянуть внутрь цельности. Эта тенденция знаменовала очередную ступень постижения современной концепции личности [7, 40].

Рассмотрим особенности анализа рассказов «Микроскоп», «Чудик» и «Обида» В. Шукшина по образам героев. Прежде всего, необходимо обратить внимание на биографию автора и эпоху, в которой он творил.

Василий Макарович Шукшин был писателем-деревенщиком, т.е. ярким представителем «деревенской прозы». «Деревенская проза» – направление в русской литературе 1960-1980-х годов, осмысляющее драматическую судьбу крестьянства, русской деревни в XX веке, отмеченное обостренным вниманием к вопросам нравственности, к взаимоотношениям человека и природы. Любимые герои Шукшина чаще всего живут и действуют в селе. Это люди разных профессий: колхозники и сельские механизаторы, плотники и печники; люди простые, но не примитивные. Всю сложность человеческой души умел показать писатель в любом человеке. Обычная жизнь обыкновенных людей... Но, несмотря на кажущуюся обычность, герои Шукшина люди неординарные, с «особинкой», говоря по-шукшински – «чудики» [3, 264].

«Чудика» можно встретить в рассказе «Микроскоп» [8, 164]. Андрей Ерин – главный герой, хочет спасти все человечество, быть полезным всем, уничтожив главную «заразу» этого мира – микробов. Для него их существование в эти мгновения – вопрос наипервейшей важности.

Рассматривая в микроскоп, каплю воды, обнаруживая в ней кишасших микробов, он радуется, как дитя, и мечтает избавить человечество от болезней. Но «мечта» терпит крах от столкновения с бытом: жена едет в город и продает микроскоп, потому что «детям надо шубки купить» [9, 343]. В рассказе «Обида» [8, 175] речь идет об обыкновенном житейском случае, обыкновенном хамстве. Сашке Ермолаеву нахамила продавщица, ее поддержала очередь. Очень поражает удивительная реакция, что после всех унижений чудика заботит то, что происходит в жизни совершенно чужого человека, несправедливо обвинившего его. Это характеризует героя рассказа, как человека доверчивого, добродушного, честного, не способного на подхалимство, справедливого и стремящегося к правде [9, 344].

Много чудных поступков совершает Василий Князев из рассказа «Чудик» [8, 198]. Он – типичный деревенский житель. Природная честность, зачастую присущая всем сельским жителям, толкает чудика на нелепые поступки. Главному герою непонятна та реакция, которую он вызывает почти у всех людей, встречающихся на его жизненном пути. Он ведет себя естественно, так, как он думает, надо вести себя. Но люди не привыкли к такой открытости и искренности, поэтому смотрят на него, как на самого настоящего чудика [9, 350]. Только в конце произведения автор говорит, что Чудика зовут Василий Егорыч Князев, что работает он киномехаником в селе, что обожает сыщиков и собак, что в детстве мечтал быть шпионом. Да это и не так важно... Важно то, что поступает этот герой так, как подсказывает ему сердце, потому что именно такое решение единственно правильное и искреннее.

В. Шукшин показывает человека таким, какой он есть. Писатель охватил широчайший спектр проявлений характеров, в которых пробудившиеся духовные потребности не организованы зрелым самосознанием. Герой взят из деревенской среды, потому что, считает автор, лишь простой человек из глубинки сохранил в себе все положительные качества, данные изначально человеку [9, 351].

Задача анализа литературного произведения – донести его во всей полноте, а не просто перевести на язык понятий. Порой, мы забываем, что методы, формы пути анализа произведения определяются спецификой литературы как искусства [10, 133].

Для каждого этапа изучения литературы характерны свои принципы и приемы анализа и интерпретации. Тот вид анализа, а именно по персонажам писателя-деревенщика, который представлен в данной статье, не является окончательным и исчерпывающим. Овладевая методикой моноаспектного изучения (по образам героев) произведения малой прозы, можно, с одной стороны, получить необходимые первоначальные навыки литературоведческого исследования, с другой – освоить элементы "технологии"

целостного анализа, владение которой обеспечит творческое изучение истории отечественной и мировой литературы.

Литература

1. Торшин А.А. Произведение художественной литературы. Основные аспекты анализа. – М.: Наука, 2006. – 256 с.
2. Успенский Б.А. Структура художественного текста и типология композиционных форм. – М., 1970. – 286 с.
3. Романова Г.М. Практика анализа литературного произведения. – М.: Флинта, 2005. – 276 с.
4. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 192 с.
5. Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
6. Богданов А.Н. Методика литературоведческого анализа. – М.: Просвещение, 1969. – 190 с.
7. Лейдерман Н. Движение времени и законы жарна. – С., 1982. – 252 с.
8. Шукшин В. Повести и рассказы. – Алма-Ата: Мектеп, 1986. – 432 с.
9. Буслакова Г. П. Русская литература XX века. – М.: Высшая школа, 2003. – 414 с.
10. Айзерман Л.С. Уроки литературы сегодня. . – М.: Просвещение, 1974. – 192 с.