

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

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

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

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

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

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

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

Алматы
«Қазақ университеті»
2017

УДК 80/81(063)
ББК 81.2 рус.+83
Қ 22

Рекомендовано Ученым советом факультета филологии 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

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и мировой литературы

С.К. Сансызбаева

Қ 22

«Қазіргі білім беру кеңістігіндегі орыс тілі және әдебиеті: теориясы, тәжірибесі, әдістемесі: **Халықаралық ғылыми-әдістемелік семинар**» - «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: теория, практика, методика»: **Международный научно-методический семинар.** - Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 257 с.

ISBN 978-601-04-2084-7

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

УДК 80/81(063)
ББК 81.2 рус.+83

СОДЕРЖАНИЕ

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

<i>Абишева У.К.</i> МАТЕРИАЛЫ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖУРНАЛОВ КАЗАХСТАНА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	7
<i>Ананьева С.В., Таттимбетова К.О.</i> ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США И КАЗАХСТАНА...	13
<i>Афанасьева А.С.</i> ИЗУЧЕНИЕ АРХЕТИПА "ДОМ" В КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ.....	18
<i>Григорьева И.В., Туманова А.Б.</i> СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	21
<i>Джаламова Ж.Б., Джолдасбекова Б.У.</i> ТВОРЧЕСТВО М.М. ПРИШВИНА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	26
<i>Екшембеева Л.В.</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ ЯЗЫКОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ...	33
<i>Жаксылыков А. Ж., Абдильбеков У.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ Р. СЕЙСЕНБАЕВА.....	39
<i>Зуева Н.Ю.</i> ЗАДАЧИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК НАУКИ.....	46
<i>Ибраева Д.С.</i> ОБРАЗ КОЛОКОЛА В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ И.П. ШУХОВА "ПРЕСНОВСКИЕ СТРАНИЦЫ".....	51
<i>Итжанова Н.Б.</i> ОБ ОСНОВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	54
<i>Козай Э.Р., Айнабекова Г.Б.</i> К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ МЕТОНИМИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ЛЕКСИКОЛОГИИ И ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА».....	57
<i>Ли В.С., Азизова А.О.</i> О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	63
<i>Ломова Е.А., Шанаев Р.У.</i> СУБЪЕКТНАЯ ФОРМА ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ О. СОМОВА.....	67
<i>Мейрамгалиева Р.М., Абдильда Д.М.</i> Ф.М.ДОСТОЕВСКИЙ И А.М.ГОРЬКИЙ: ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ.....	71
<i>Сансызбаева С.К., Азизова А.О.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ.....	76
<i>Сарсекеева Н.К., Баянбаева Ж.А.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОСЛЕУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗНУ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ.....	81
<i>Сарсекеева Н.К.</i> СТРУКТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ НАУКИ О ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ.....	86

<i>Тлеубай Г.К., Джолдасбекова Б.У.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕПТА.....	91
<i>Утепова Р.И.</i> ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ТЮРКИЗМА В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ».....	96
<u>ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ</u>	
<i>Алтаева А.Ш., Абилова Р.Д.</i> ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	100
<i>Абаева Ж.С., Баянбаева Ж.А.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ НАУЧНОГО ТЕКСТА.....	104
<i>Ахметжанова А.И., Нурмолдаев Д.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА.....	108
<i>Джаламова Ж.Б., Джолдасбекова Б.У.</i> КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....	111
<i>Жубаназарова К.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ И ПРИЁМА СХЕМАТИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	116
<i>Мейрамгалиева Р.М.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА.....	120
<i>Салханова Ж.Х.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ЮРИСТА...	124
<i>Тлеубай Г.К., Жусанбаева А.Т.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	127
<u>ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ФОРМЫ И СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ.</u>	
<i>Алтынбекова О.Б.</i> КРИТЕРИИ ВАЛИДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ.....	131
<i>Аманбаева Ю.К., Абдильда Д.М.</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	137
<i>Екшембеева Л.В., Сансызбаева С.К.</i> ИНТЕГРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ.....	140
<i>Какильбаева Э.Т., Шанаев Р.У.</i> ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СРС ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА.....	146
<i>Какишева Н.Т., Баратов Ш.М.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА "КУЛЬТУРА РЕЧИ"	150
<i>Касымова Р.Т., Баратов Ш.М.</i> ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	154
<i>Мухамадиев Х.С., Азизова А.О.</i> ЯЗЫКОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ И ИХ ОСОБЕННОСТИ.....	157
<i>Sarsekeeva N.K., Zhenis N.N.</i> INTERACTIVE TEACHING METHODS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE HIGHER SCHOOL.....	162

<i>Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б.</i> ИННОВАЦИИ В КАЗАХСТАНСКИХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	166
<i>Хайрушева Е.Е., Сарсембаева А.Ж.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ.....	173
<u>ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.</u>	
<i>Абаева Ж.С., Баянбаева Ж.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИХ ПО ЯЗЫКУ СМИ.....	178
<i>Аманбаева Ю.К., Абдильда Д.М.</i> ПОНЯТИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ТЕКСТАХ.....	181
<i>Ананьева С. В., Таттимбетова К.О.</i> МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАЗАХСТАНА: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ.....	184
<i>Афанасьева А.С.</i> МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ АРХЕТИПА В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ.....	189
<i>Ахметжанова А.И., Нурмолдаев Д.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	192
<i>Жусанбаева А.Т.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ.....	196
<i>Ибраева Д.С.</i> ПЕЙЗАЖ В ПОВЕСТИ И.П. ШУХОВА «КОЛОКОЛ».....	199
<i>Итжанова Н.Б.</i> МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ДИДАКТИКЕ И В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ....	202
<i>Какишева Н.Т., Баратов Ш.М.</i> ИГРА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ НА ЗАНЯТИЯХ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ.....	204
<i>Касымова Р.Т.</i> РЕШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ.....	209
<i>Козай Э.Р., Айнабекова Г.Б.</i> ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	213
<i>Ли Э.В.</i> ПРИЕМЫ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ АННЫ АХМАТОВОЙ.....	217
<i>Ломова Е.А., Шанаев Р.У.</i> РОЛЬ ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ-РАССКАЗЧИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ПОГОДИНА И Н. ПАВЛОВА.....	221
<i>Мухамадиев Х.С., Женис Н. Н.</i> СПЕЦИФИКА УЧЕБНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИГР.....	226
<i>Салханова Ж.Х.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ.....	231
<i>Sansyzbaeva S.K.</i> QUESTIONS OF TRAINING IN READING FOREIGN STUDENTS.....	235
<i>Сапронова И.И., Курманова Т.В.</i> ОБУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВЫМ ГЛАГОЛЬНЫМ СЛОВСОЧЕТАНИЯМ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (В РАМКАХ РКИ).....	237

<i>Тлеубай Г.К., Джолдасбекова Б.У.</i> ЛИТЕРАТУРА КАК ВАЖНЕЙШАЯ ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ.....	241
<i>Туманова А.Б., Баянбаева Ж.А.</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	246
<i>Утепова Р.И.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	250
<i>Утесбаева Б.К.</i> РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	252
<i>YelenaKhairusheva</i> LEARNING TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....	255

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

Абишева У.К.

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

МАТЕРИАЛЫ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖУРНАЛОВ КАЗАХСТАНА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Большинство специалистов в области педагогических технологий в системе вузовского образования для получения необходимого результата советуют использование самых разнообразных источников – монографий, учебников и учебных пособий, отдельных статей, посвященных теоретическим проблемам либо отдельным авторам и их произведениям. На наш взгляд, одним из таких источников можно назвать современную журнальную критику, публикуемую на страницах республиканского журнала «Простор». В курсе для студентов бакалавриата «Литература Казахстана» интересные результаты даёт привлечение журнальной критики о современном литературном процессе в республике. Ее использование дает возможность знакомства с интерпретациями новейших художественных произведений, изданных в последние годы. Статьи могут способствовать углублённому пониманию художественных текстов казахстанских прозаиков, формированию культуры интерпретации художественных текстов непосредственно после первоначальных впечатлений о произведении.

«Журнал «Простор» является старейшим русскоязычным журналом Казахстана, ему более восьмидесяти лет. Учредителем является Союз писателей РК. Редакция журнала сотрудничает с широким кругом критиков. Одни из них являются журналистами, специализирующимися в области культуры и литературы. Другие – известные литературоведы, ученые, профессионально разрабатывающие проблемы литературоведения. Это люди отнюдь не со сходными литературными предпочтениями и убеждениями. Но общее пожелание и требование к ним от редакции – помочь читателю в дешифровке художественного текста, донести до него посыл художника.

В анализе современного литературного процесса важен принцип отбора. Какими критериями руководствуется критик, когда выбирает для разговора то или иное произведение? Редколлегия журнала старается откликаться на произведения наиболее значительные произведения, вызывающие интерес и споры. Внимание критиков привлекает как творчество известных, состоявшихся писателей и поэтов, так и поколение авторов, которые пришли в литературу на волне национального возрождения. В разделе критики журнал

стремится дать объемное представление о современном литературном процессе Казахстана.

На страницах «Простора» за последние годы были опубликованы обзорные статьи о новых тенденциях в литературе периода Независимости. Они касаются проблематики, эстетических особенностей новой поэзии и прозы, содержат литературно-критические оценки, данные отдельным произведениям, циклам произведений либо творчеству в целом. Критика «Простора» держит руку на пульсе современного литературного процесса. Она отслеживает наиболее значимые имена, произведения, тенденции литературы. Обзоры, опубликованные на страницах журнала, способствуют уяснению современной литературной ситуации в Казахстане.

Поиски общих типологических черт литературы в нашем недавнем прошлом нередко проводились в атмосфере пренебрежительного отношения к этнохудожественным процессам. Сегодня все чаще звучит слово «этноцентризм», под которым понимается свойство человеческого сознания воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей своего народа. Этническое своеобразие стало восприниматься как безусловная ценность. Изучение феномена национального активизировалось в самых различных науках, в том числе и в литературоведении. Ученые рассматривают национальный мир как единый космос, в котором слиты человек и окружающая его среда. Это генетическая энергетика народа, заложенная самой природой. Это мир, формирующий психологию человека, его язык, характер, и во многом обуславливающий его ментальность.

Национальная самобытность народа, традиционные духовные ценности, укорененные в его жизни, являются истоками культуры. Они становятся настоящим обретением в пору безвременья и неустойчивости, смены смысло-жизненных ориентиров общества, связанных с крушением прежних идеалов, оценочных критериев и норм. Духовный опыт народа, его нравственные постулаты, выработанная им система ценностей, являются мощным средством сохранения главного стержня общественной жизни – национального самосознания, самоуважения и достоинства. Закономерно, что исследователи нашего времени активно обращаются к проблеме национального феномена в литературе. Важным является вопрос, который затрагивают современные критики. Находит ли отражение этническая идентичность художника в современной литературе?

Известный исследователь Ш.Е. Елеукенов в статье «Новая литература нового Казахстана» (2011, № 9) размышляет об особенностях современного казахского романа, обусловленного жанровым, «родовым» мышлением. Критик подробно характеризует тематические и жанровые особенности современного казахского романа, отражение в нем национальной литературной традиции.

Известный литературовед пишет, что за годы независимости на фоне глобальных социально-экономических, политических изменений зарождается новая художественная словесность – творчество отличающееся объективностью, разномыслием, плюрализмом, честным осмыслением прошлого и настоящего. Казахские писатели стремятся узнать свое национальное прошлое, отсюда преобладание жанра исторического романа. За последние двадцать лет созданы большие исторические полотна, которые сыграли немалую роль в восстановлении утраченной памяти, возвращении казахскому народу принадлежащего ему прошлого. Это романы 1990-х годов: «Саки» (1993) Булата Жандарбекова, «Гибель Отрара» (1997) Хасена Адибаева, трилогия «Край родимый» (1976, 1980, 2003) Софы Сматаева, «Шон би» (1993) Калмукана Исабаева, «Загадка Абая» (1999) Рамазана Токтарова, «Едиль – Жайык» (1993) Анеса Сараева, «Трагедия Жунусовых» (1998) Хамзы Есенжанова, «Шакан-Шери» (1993) Мухтара Магауина, диалогия «Алатау» (1986, 1991) Балгабека Кыдырбекулы, диалогия «Дарабоз» (1994, 1996) Кабдеша Жумадилова, трилогия «Одинокая юрта» (1993, 2005) Смагула Елубая, «Секреты клада» (1994) Адама Мекебаева, Потерянное поколение (1998) Баккожи Мукай, «Кольцо» (1998) Оразбека Сарсенбая, «Смута» (1990), «Водоворот» (1997) Жаната Ахмади и др.

В 2000-х годы вышли диалогия «Последний долг» (2000) Абдижамила Нурпеисова, диалогия «Белое знамя Абылая» (2004, 2008) Узакпая Допанбетатова, «Есенгельды би» (2004), «Жарлыгап би» (2008), «Лунный талисман» (2009) Жаната Ахмади, «Волчьи слезы» (2003) Турсунхана Зекенова.

Автор подчеркивает, что внимание большинства авторов казахских романов вновь приковано к прошлому народа, «рудноносные» материалы которого еще в советский период легли в основу романов Ильяса Есенберлина, Абиша Кекильбаева, Анура Алимжанова, а еще раньше Мухтара Ауэзова, Сабита Муканова, Габита Мусрепова.

Проза последних лет обходится без обязательных клише советского времени, в ней подвергнуты переоценке устаревшие концепции исторических фактов и событий той или иной эпохи, официальные шаблоны, искусственно отторгавшие литературу от национального бытования. Проза и поэзия современных литераторов имеет выраженный национальный культурно-исторический колорит. В творчестве художников осязательно возвращение к национальным корням и осознание собственной этнической идентичности. У каждого автора по-своему представлена метафизика национального духа, духовая связь прошлых, настоящих и будущих поколений народа.

Происходящая смена художественных парадигм находит выражение в восстановлении нашей истории в ее истинном облике. Прошлое изображается без шор, шире и свободнее. Писатели стараются раскрыть самобытную ментальность казахского народа, происходит ревизия односторонних

толкований предшествующей истории. Главенствующей темой исторических романов является тема единства племен и родов, населявших бескрайние казахские степи, защиты своей родины. Эти проблемы разрабатываются в современной казахской романистике с большой интенсивностью.

На примере романов «Белое знамя Абылая» Узакпая Доспанбетова, «Лунный талисман» Жаната Ахмади «Шон би» Калмукуна Исабаева, романа-дилогии «Алатау» Балгабека Кадырбекулы автор показал, как казахские писатели находят способы и средства, чтобы проникнуть в этот глубинный, сложно понимаемый процесс миропонимания и веры, чувств и эмоций.

Автор заключает свою обзорную статью выводом: историческая романистика последних двадцати лет поднимает актуальные проблемы национальной жизни и полюбилась читателю. Это надежная предпосылка для создания новых творений.

Статья Адольфа Арцишевского «Знак беды» (2012, № 11) посвящена эпической трилогии Смагула Елубая «Одинокая юрта», «Молитва», «Бренный мир». Автор исследует проблематику трилогии, особенности повествования, архитектонику романов. Исследует контрапункт в романе, как «соединение несоединимых судеб поступков, действий, душ, событий, из которых возникает грозная гармония бытия. Автор пишет о многоголосии и многозвучии романа, о героях, души которых в переломную эпоху кажутся встревоженным пчелиным роем. А. Арцишевский вписывает роман «Молитва» в контекст современного литературного процесса, отмечает, что предтечей романа были «В круге первом» А. Солженицына, «Факультет ненужных вещей» Ю. Домбровского.

Как пишет критик, писатель в своем романе задаёт вопрос: «Чья злокозненная воля разрушила казавшийся незыблемым и гармоничным самобытный мир? Как произошло это разрушение? Погружаешься в макрокосм тысячелетней цивилизации, проникаешься полнотой бытия номадов, тем особым состоянием, которое испытывал человек, круглый год следуя за солнцем, каждодневно живя в природе, растворяясь в ней, обостренно чувствуя ее красоту и поэзию»[1,с.112].

Особое внимание журнал уделяет русской прозе и поэзии – творчеству художников республики, пишущих на русском языке. При этом сам писатель может себя позиционировать по-разному, относить свое творчество к казахской, русской, корейской, немецкой или другой литературе. Плодотворным было обсуждение проблем рассказа в журнале в статье Веры Савельевой «Рассказ в новейшей русской прозе Казахстана» (2011, № 3). Разговор состоялся прежде всего потому, что опирался на конкретный материал, на творчество новеллистов. Автор не ограничилась эмпирическими наблюдениями, а попыталась выявить общие тенденции в развитии современного рассказа Казахстана. В статье отмечено, что жанровая форма рассказа постоянно трансформируется и одновременно сохраняет некоторые

компоненты. Развитие жанра в живой практике художественного творчества идет ко все большему многообразию. В современной русской казахстанской прозе, по наблюдению критика, есть жанровые модификации рассказа: рассказы *классического типа* (А. Арцишевский, Г. Доронин, С. Назарова, К. Гайворонский, М. Земсков, *короткие рассказы* (Е. Тикунова, Е. Терских, У. Тажикенова), *рассказ-притчи* (У. Тажикенова, Г. Бельгер), *рассказы-новеллы* (О. Марк, О.В Гордеев, И. Одегов), *автобиографические рассказы* (Н. Чернова, Г. Доронин, А. Рогожникова, В. Величко), *рассказ-идиллии*, *рассказы-триллеры*, художественно оригинальные и самобытные произведения И. Одегова, *лирические миниатюры* Н. Черновой др. В статье дан анализ сюжетики, психологизма, динамизма, фрагментарности, метафизики рассказов.

Стремление разнообразить, оживить разговор о литературе чувствуется в статье Л.В. Сафроновой «Культурно-территориальный код евразийского текста периода перехода» (2011, № 11). Обращаясь к «Казахскому эротическому роману» (это заглавие произведения) Б. Джилкибаева автор исследует мифологическую прасовую мышления художника. В статье справедливо подмечена детабуизация телесности, интимного, акцент на эротическую составляющую национальной культуры. Автор показывает, как отечественная современная литература освобождается от табу, как могучего пресса, под которым она пребывала в общем советском прошлом. И выражает неожиданный взгляд на роман, распространяя на него опыт взаимоотношений в другом поле – социальном: «Архетипическим символом социальной потенции отделившихся ранее «периферических» народов становится в романе Джилкибаева потенция половая. Но в рамках культурной традиции восточного этноса это отношение является более сложным и неоднозначным, сугубо метафорическим, обозначая и сугубо креативное начало, и социальный доминантный статус, и мировую ось и т.д.» [2, с.185]. Л.В. Сафронова в эротических переживаниях и рефлексиях «прочитывает» не просто природное, но и социальное, загнанное втуне. Декодирует в эротизме метафорическое «заявление молодой казахской государственности, вступающей в мировое бытийное пространство». А кодом этого заявления, согласно критике, является сакральный язык Эроса.

У.К. Абишева в статье «Мертвый город из белых юрт» (2011, №6) дает анализ интенсивного развития документальной прозы в конце в конце 1980-х – начале 1990-х годов. Это объясняется тем, что общество заново, уже на уровне осознания пережило травму сталинизма и связанный с нею ценностный кризис. Своеобразие повести Валерия Михайлова «Хроника великого джута» в сплаве историзма и документализма. Это трагические истории, рассказанные с душевной болью, которые не могут оставить никого равнодушными. *Это – уникальные свидетельства, записанные от разных людей. От тех, кто видел все это своими глазами.* Ценность книги В. Михайлова в том, что впервые были

записаны воспоминания поколения, которое не косвенно, а напрямую испытало на себе бремя джута. Обе части произведения определяют целостность идейно-художественной концепции повести-хроники. Они художественно равнозначны. Эти качества, по мнению критика, сближают «Хронику великого джута» с «Архипелагом Гулагом» А. Солженицына, «Блокадной книгой» Д.Гранина и О.Адамовича, романами «Цинковые мальчики» «Чернобыльская молитва» С. Алексиевич.

Ю. Поляков в статье «Художественная летопись казахской степи (О романе Сабита Досанова «Двадцатый век») рассматривает эпическую природу романа о начале XX века как ломки потрясений и всего жизненного уклада. Пишет о народности языка, о мире и философии казахского народа, фольклоре, пропитывающем произведение, народности языка.

Константин Гайворонский опубликовал эссе «Крестник Ауэзова в заметках крохобора» о поэте Бахытжане Канапьянове (2011, № 9). Автор в высшей степени пристрастен к изображаемому художнику, пишет о поэтической стилистике Б. Канапьянова сквозь призму личности. Но его восхищение многогранной личностью поэта, мощью его таланта, красками поэзии строго обосновано. В эссе удачно сочетается эмоциональная насыщенность и тонкий литературоведческий анализ. Автора в первую очередь привлекает феномен художника. Автор «проверяет» литературу жизнью, размышляет о расширении философского горизонта поэта по мере его становления. Своеобразие таланта художника, его художественная индивидуальность, право поэта на эксперимент – углубление в эти вопросы дают критику возможность приобщиться к «святым святым» – тайнам творчества, позволяют следить за формированием художественных поисков поэта, наблюдать их движение.

Редакция журнала стремится избегать комплементарной критики, когда автор статьи не жалеет самых щедрых похвал, схематичного, поверхностно-облегченного подхода к труду писателя, стремится сформировать уважительное отношение к творцам. Авторы нуждаются больше в глубоком анализе, даже в критических замечаниях, а не в пустых славословиях. Критики в своих статьях отмечают неудачи, просчеты произведений.

Требования, которые предъявляет время к работе журнала, заставляют серьезнее думать о работе с авторским коллективом, привлекать к сотрудничеству авторитетных ученых, литературоведов, критиков. Редколлегия журнала ищет конструктивные формы работы с молодыми авторами, и эти организаторские усилия уже дают реальную отдачу. У журнала расширился авторский актив. Можно назвать статью Максима Пономаренко о рано ушедшем из жизни поэте Оразе Абишеве, статью Анжелики Харламовой о постмодернистском дискурсе в прозе казахстанского писателя Гули

Королевой. Благодаря статьям молодых авторов содержание, тематический профиль журнала явно обогатились.

Опыт показывает, что знакомство с критическими разборами помогает студентам бакалавриата более глубоко постигать дисциплину «Литература Казахстана», знакомиться со знаковыми произведениями сегодняшнего дня, изучать современный литературный процесс, существенные тенденции в нем, способствует объективному, аналитическому рассмотрению новых произведений.

Литература

1 Арцишевский А. Знак беды. О трилогии Смагула Елубая «Одинокая юрта // Простор. – Алматы, 2012. – № 11. – С.112-117.

2 Сафронова Л. Культурно-территориальный код евразийского текста периода перехода //Простор. – Алматы, 2011. – № 11. – С.183-189.

Ананьева С. В.

*Институт литературы и искусства им.М.О.Ауэзова
КН МОН РК (Алматы, Казахстан)*

Таттимбетова К.О.

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

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США И КАЗАХСТАНА

Литературный текст современными исследователями рассматривается как внутренне подвижная система, способная раскрыть свой смысл лишь на перекрестке культур. Президент американской ассоциации компаративистов Ч. Бернхеймер призывает к отказу от европоцентризма и к движению от компаративных исследований к «culturalstudies».

В ведущих университетах США – Калифорнийском, Колумбийском, Йельском, Стэнфордском, Аризона, Индианы и других функционируют кафедры русского языка и славистики. В США создана Ассоциация современных языков (www.mla.org). Популярными центрами по изучению мировых языков, в том числе русского, являются Институт глобальных и международных исследований Университета Индианы и Центра по изучению России, Восточной Европы и Центральной Азии университета Висконсин.

И. Пустовойт, профессор университета Хофстра (Нью-Йорк) пишет о том, что «американские лингвисты подходят к языковому планированию и языковой политике преимущественно с позиций мультикультурализма. Фишман, Вайнрайх, Фергюсон, Хаймс, Гумперц и Лабов всесторонне

исследовали двуязычие в США на материале таких языков, как норвежский, идиш, арабский, а также вариантов английского, используемых афроамериканцами и коренными американцами. ... Так, Джонатан Пул (Pool 1991) разработал математическую модель выработки рациональной языковой политики, основываясь на ряде критериев, включающих, помимо прочего, осознанное дополнительное налогообложение с целью сохранения языкового разнообразия. ... В результате на смену тезису «только английский» пришел тезис «английский плюс», подчеркивающий важность сохранения родного языка при условии владения английским. Ассоциация преподавателей английского языка иностранцам в 2004 году приняла резолюцию о поддержке и поощрении многоязычия» [1, с.224]. Таким образом, мультикультурная среда метрополисов способствует контактам между различными этническими группами.

Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе выступил инициатором создания Национального центра ресурсов для изучающих наследие (www.international.ucla.edu/languages/nhlrc/). В Гарвардском университете проводится работа по научному проекту Лонгфелло по изучению литературы, написанной не на английском языке, и литературы, переведенной на английский язык.

По отношению к культурной ситуации в США укоренился термин «плавильный котел». И. Пустовойт вспоминает: «В 1908 году адаптация «Ромео и Джульетты», написанная выходцем из России Израэлем Зангвиллом, дала миру понятие «плавильный котел». В Нью-Йоркском варианте классической трагедии еврей из России Давид и дочь черносотенца Вера сумели забыть о прошлом и подарить зрителям счастливый конец истории... Сегодня американское общество больше напоминает салат, где каждый ингредиент легко отличить. Англо-саксонская мультикультурная модель все больше походит на то, что Фрэнсис Фукуяма называет «корпоративный мультикультурализм» [1, с.225].

Динамичным процессом современной межкультурной коммуникации определен культурный трансфер. Межкультурный диалог включает «адаптацию культурных ценностей воспринимающей культурой и вхождение элементов этой культуры в отдающую» [2, с.23]. Центральным моментом в научном анализе феномена этничности современные исследователи определяют этническую границу – *ethnicboundary* [3, с.12].

Данный тезис перекликается с концепцией литературного критика Н. Ровенского, утверждавшего, что русский писатель Казахстана живет среди другого народа, а потому – «обладает тем дополнительным преимуществом, что может свободно пересекать этнографическую границу и становиться обладателем ценнейших знаний, новых, ярких и поэтических образов» [4, с.11]. У русских поэтов, живущих в национальных республиках, есть дополнительные задачи и обязанности по сравнению с поэтами коренной

России. «Сравнивая знание жизни национальным поэтом, которому трудно отделить в своей культуре общезначимое от специфически национального, и русского поэта, живущего среди другого народа, Н. Ровенский подчеркивал, считают современные исследователи, его дополнительное преимущество – свободное пересечение этнографической границы и обладание ценнейшими знаниями, новыми, неожиданно яркими и поэтическими образами» [5, с.12].

Этнокультурные и языковые контакты в современном мире углубляются и расширяются, что, в свою очередь, меняет языковую ситуацию и влияет непосредственно на образовательное пространство. Би- и полилингвы существуют в пространстве интердискурса, богатом информационном поле, что, несомненно, следует умело использовать, выстраивая современное поликультурное образовательное пространство. Так, швейцарский писатель вправе рассчитывать на то, что «его читатели владеют тремя языками (французским, немецким, итальянским. – С.А.). Литература от такой близости трех великих культур только выигрывает. Одно из последних течений швейцарской литературы — попытка поиграть с диалектами, с устным, а не письменным языком, так называемым spoken word» [6]. Все более значительной составляющей в странах Европы, США становится литература иммигрантов том числе и на русском языке. Известные российские писатели А. Макин и Е. Шишкин живут и создают свои произведения во Франции и Швейцарии. В 2005 году во Франции журнал русистов «La Revue» Парижского Института славяноведения (под редакцией Вероники Жобер [Veronique Jobert]) был посвящен современной русской литературе – «Русская литература на заре XXI века».

Американский славист, профессор Калифорнийского университета Ю. Дружников, создатель «полемиического литературоведения», уверен, что в Польше, Болгарии и других странах Центральной Европы русистика развивается интереснее, чем в метрополии. В Америке она вторична: «Запрещенных русских писателей почти всех изучили. Идет работа по углублению в детали уже известного. Научная молодежь все больше занимается российской поп-культурой, что интересно, но получается поверхностно» [7, с.5]. Тупиком стали Всемирные конгрессы славистов в Финляндии, США, Германии, Австралии и т.д. «Подобных тысячных сборов во времена И.С. Тургенева и Г. Флобера не бывало, но литературная жизнь кипела» [8, с.25].

Схожесть литературной ситуации в Казахстане и Америке заключается в том, что многие этнические меньшинства нашли в Казахстане свой дом. В Нью-Йорке живут представители национальностей всех стран мира, в мирном сосуществовании которых велика роль литературы, отражающей многокультурность американского общества. Литературный процесс в Казахстане включает развитие казахской, русской, уйгурской, немецкой, корейской, татарской, курдской, белорусской, узбекской литератур. Издаются

произведения турецких писателей, есть представители болгарской, осетинской, чеченской, украинской, дунганской литератур. В современных условиях подобная схожесть литературной ситуации США и Казахстана особо важна. Мультикультурализм выступает объединительным фактором.

Профессор Йельского университета К. Кларк занимается исследованием советской литературы и является автором монографий «The Soviet Novel» (Chicago: The University of Chicago Press, 1985), «Советский роман: история как ритуал» (Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002), статей «М.М. Бахтин и “мир литературы”» и др. Широко известны в академических кругах ее труды в соавторстве с М. Холквистом «Mikhail Bakhtin» (1984) и «Архитектоника ответственности» (2002).

В программу Пятого открытого Евразийского книжного форума и литературного фестиваля ОЕВФ-2016, организованного Евразийской творческой гильдией совместно с Институтом Юнуса Эмре и ProArt 25-28 ноября 2016 года в Лондоне, включены круглые столы «Литература Центральной Азии», «Центральная Азия глазами западных писателей», «25 лет независимой литературы в постсоветских странах» и презентация книги Н. Харлампьевой «Современная русская литература на просторах Евразии».

В высших учебных заведениях Казахстана осуществляется преподавание курсов по истории русской классической литературы, русской литературы XX века и т.д. Поликультурное образовательное пространство вовлекает в свою орбиту новые объекты исследования и обуславливает применение методики критического анализа художественного текста, что ярко проявляется при изучении дисциплины «Романтизм в русской литературе». Знакомясь с творчеством русских романтиков, невозможно не говорить о поэтах и писателях-романтиках России и Европы. Знать основные тенденции развития русского романтизма – это и видеть его отличие от европейского и американского, уметь показать своеобразие романтизма декабристов и романтизма В. Жуковского, К. Батюшкова, А. Пушкина и М. Лермонтова.

В истории русско-казахских литературных отношений есть удивительный факт: «Бедную Лизу» Н. Карамзина перевел на казахский язык известный отечественный ученый, абаевед, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, создатель музея Абая в Семипалатинске К. Мухамедханов. Так, одно из наиболее известных произведений русского сентиментализма зазвучало на казахском языке. Романтизм в Европе включал идеализацию, субъективность, ассоциативность, многозначность, синтез и / или взаимодействие жанров. В процессе преподавания курса «Романтизм в русской литературе» раскрывается и жанровое разнообразие: психологическая повесть (ранние французские романтики), лирическая поэма (Байрон, Шелли, Виньи). Обобщая своеобразие романтического повествования, демонстрируем во время работы с художественным текстом расширение арсенала художественных средств, лиризм, иронию с внутренней рефлексией автора. Существенным

подспорьем для молодых исследователей являются книги В. Михайлова «Один меж небом и землей» (2014), автор которой по-новому прочитывает и переосмысливает творчество М.Ю. Лермонтова, и «Боратынский» (2015, серия «ЖЗЛ»).

Современный учебный процесс видоизменяется и постоянно пополняется новыми источниками. Трудно представить историю русского романтизма без новых книг грузинских литературоведов «Судьбоносные биографии. XIX век» (2011), в которую включены главы, посвященные творчеству А.С. Пушкина (Модебадзе И.И. «Что наша жизнь? Игра!», А.С. Пушкин) и М.Ю. Лермонтова (Мегрелишвили Т.Г. «Из пламя и света...» М. Лермонтов). От модного байронизма – к протестному неприятию действительности. В таком развитии показан путь Лермонтова-романтика.

Творчество поэтов-романтиков предлагается «осмыслять в широком культурном и антропологическом ракурсе, когда симилярность концептов и тем, течений и жанров находится в качественной оппозиции по отношению к моделям национального мышления, национальным и общественным целям, но в кругу этих схождений и различий рождается неожиданный параллелизм отдельных биографий. Чем он вызван? Временем, контекстом, эпохой, в которую живут, пишут и умирают люди» [9, с.18].

Таким образом, русскую классическую литературу, как и современный литературный процесс, изучают в ведущих вузах США и Казахстана не только в рамках специальных курсов, но и в более широких междисциплинарных курсах и глобальных исследованиях, ибо, как считает американский педагог и исследователь Н. Каффи, «история страны и современная жизнь служат прекрасным материалом для изучения языка и политики идентичности, процессов построения нации в постсоветскую эпоху, проблем, связанных с процессом развития демократического и мультикультурного общества» [10, с.233]. В США преобладают исследования литературы в контексте культуры, в сравнении с гуманитарными и социальными дисциплинами. Занятие сравнительными исследованиями – работа аналитическая, причем компаративист обязан хорошо знать несколько языков и литератур, в том числе русскую словесность. Таково веление времени.

Литература:

1. Пустовойт И.В. Роль русского языка в формировании содружества независимых эмигрантов // Русский язык в странах СНГ и Балтии. К Общему собранию Российской академии наук. – М.: Наука, 2007. – С.221-229.
2. Лобачева Д.В. Культурный трансфер: определение, структура, роль в системе литературных взаимодействий // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №8. – С.23-27.
3. Стабильность и конфликт в Российском приграничье: Этнополитические процессы в Сибири и на Кавказе / Отв. ред. В.И. Дятлов, С.В. Рязанцев. – М.: НОФМО, 2005. – 344 с.
4. Ровенский Н.С. Пересекая этнографическую границу... (Русский поэт в национальной республике – не дублер, а искатель) // Ровенский Н.С. Порт-

реты, обзоры, рецензии, литературные портреты. – Алма-Ата, 1983. – С.5-18.

5. Нурғали К., Ананьева С., Бейсенбаева А. Николай Ровенский: критик, литературовед. – Астана: ИИО ЕНУ им.Л.Н.Гумилева, 2012. – 180 с.

6. Морозова К., Св. Городецкий. Рай на земле и принятая в нем литература // http://www.colta.ru/articles/swiss_made/2178

7. Дружников Ю. Эмиграция – это попытка превратить недовольство в удовлетворение // Культура. – 2007. – №7. – С.5.

8. Ананьева С.В. Русская проза Казахстана. Последняя четверть XX века – первое десятилетие XXI века. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2010. – 356 с.

9. Ломидзе Г., Мегрелишвили Т., Модебадзе И. Судьбоносные биографии. XIX век. – Тбилиси: Мцигнобари, 2011. – 238 с.

10. Каффи Н. Казахстан в учебной программе американских университетов: наблюдения одного преподавателя // Казахско-американские литературные связи: современное состояние и перспективы /Отв. редактор С. Ананьева. – Алматы: Эдебиет Әлемі, 2016. – С.232-236.

Афанасьева А.С.

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

ИЗУЧЕНИЕ АРХЕТИПА "ДОМ" В КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

По мнению А.Я. Гуревича, в каждой культуре существует определенная "система координат", в соответствии с которой представители этноса как воспринимают окружающий мир, так и познают его [1, с.76]. Это фундаментальные категории времени, пространства и числа. Эти категории трактуются и как субстанциональные (Демокрит, Ньютон), и как реляционные (Платон, Аристотель, Лейбниц, Вернадский) феномены. В первом случае пространство и время познаются как самостоятельные сущности, формирование которых не зависит от присутствия в них человека. В соответствии со вторым подходом и время, и пространство существуют одновременно объективно и субъективно.

Искусство, как полагает Е.С. Яковлева, отталкивается от второй концепции, т.к. пространство в культуре одушевляется человеком, "прочитывается" им. Это часть человеческих представлений о мире [2, с. 49].

"Категории пространства и времени благодаря свойственным им универсальности и всеобъемлющему характеру формируют пределы, в которых разворачивается человеческая жизнь, тем самым они определяют все остальные категории, связанные с антропоцентрической сферой: судьбу, право, социальное устройство... Эти категории не только образуют пассивную рамку

происходящего, но и констатируют природу самих событий, активно воздействуя на них" [3, с. 12].

Именно поэтому и время, и пространство активно мифологизируются. Мифологическое устройство недискретно, неоднородно, континуально. Бытие в мифологическом мировосприятии есть повторяемость временных "кругов"; в то же время пространство в нем гетерогенно по силе и интенсивности сакральной энергии (ср. понятия "тотемного центра", нейтральной зоны и "губительного места").

Границы Вселенной расходятся "от человека"; он и является "точкой отсчета" в пространстве. Ближайший к человеку "круг" - предметы, с которыми он соприкасается физически (части тела, одежда). Второй круг - ближайшее окружение, ДОМ. По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, дом - это бытие, а жилище - жизнь, существование [Верещагин, Костомаров]. У ДОМА есть границы (окно, порог), но сам он ассоциируется с исключительно своим пространством. Это значение аккумуляровано в самом ядре исследуемого архетипа.

Архетипы - универсальные образы, которые заложены в нашем разуме. Древние люди воспринимали мир как систему противопоставлений (день - ночь, верх - низ, добро - зло). Подобные оппозиции затронули все категории человеческого бытия: время, пространство, жизнь в обществе. Мифопоэтическое мышление стало одной из форм концептуализации действительности.

Изначально мир не был познанным, следовательно, таил в себе множество опасностей. Чтобы освоить мир, т.е. сделать его своим, человеку предстояло парцеллировать (расчленив) его, чтобы затем воссоединить заново. "Стремясь охватить как можно большее пространство, превратить его из чужого Хаоса в свой мир, архаичный человек как бы набрасывает на окружающую действительность сетку - систему двоичных и троичных противопоставлений" [3, с. 25].

То, что помогало людям в процессе исторического выживания, боготворилось (солнце, небо, весна, лето, тепло, земля). Противонаправленные силы природы воспринимались как враждебные:

"С закатом дневного светила деятельность природы приостанавливается, молчаливая ночь охватывает мир, облекая его в свои темные покровы, и все погружается в крепкий сон - знамение навсегда усыпляющей смерти; с помрачением ярких лучей солнца зимними туманами и облаками начинаются стужи и морозы...земная жизнь замирает, и тогда человек осуждается на тяжелые труды: он должен строить жилище, селиться у домашнего очага, заготавливать пищу и теплую одежду.

У первобытных племен сложилось убеждение, что мрак и холод, враждебные божествам света и тепла, творятся другою могучею силой - нечистой, злою и разрушительною. Так возник дуализм в религиозных

верованиях; в начале он истекал не из нравственных требований духа человеческого, а из чисто физических условий и их различного воздействия на живые организмы; человек не имел другой мерки, кроме самого себя, своих собственных выгод и невыгод" [4, с. 48].

Таким образом, от враждебных стихий нужно было укрыться. Убежище, центром которого был очаг (а позднее и алтарь), предоставило человеку возможность выживания. Поэтому в структуре архетипа "ДОМ" присутствуют противоположные элементы:

1. герметичность (замкнутость, закрытость) дома vs открытость внешнего пространства;
2. безопасность, освоенность внутреннего мира vs враждебность, непознанность внешнего;
3. статичность места vs динамичность субъекта по отношению к месту (уход, приход);
4. наличие дома (приют, убежище) vs отсутствие дома (бесприютность, бездомность, скитальничество);
5. свое пространство (и окружение) vs чужое пространство (и окружение).

Архитектонические векторы мифологического мышления - вертикаль и горизонталь. Вертикаль, реализованная в архетипе "МИРОВОЕ ДРЕВО", является регулятором внутренней структуры мифа. "Соотносимое с умирающей к зиме, но воскресающей весной растительностью, "мировое дерево" выступало залогом нерушимости миропорядка. Символизируя сакральный центр мира и круговорот жизни, оно исключало необратимость свершающихся вокруг него ритуально-мифологических действий" [5, с. 37].

Горизонталь - это вектор сюжетного, "событийного" мышления. С архетипом "ДОМ" связана четырехфазная последовательность ситуаций: фаза ухода (расторжение прежних связей) - фаза символической смерти - фаза пребывания в "стране мертвых" (испытание, приобретение жизненного опыта) - фаза возвращения. Это архетипическая тема путешествия героя в литературе.

Все события, происходящие с героем, затрагивают внешнее пространство, то есть выходят за пределы ДОМА; поэтому архетипу "ДОМ" часто противопоставлен архетип "ЛЕС" (враждебная среда) или мотив дороги, скитания, неприютности, пути.

Впервые о пространственных архетипах упоминает Ю.В. Доманский в труде "Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте". В работе представлена оппозиция "ДОМ - ЛЕС". Исследователь называет архетип "синонимом универсальной нравственности, изначально заложенной в человеке". По мнению автора, архетипы функционируют в литературе следующим образом:

- сохранение всего пучка сем архетипического значения мотива;
- доминирование каких-либо сем архетипического значения;

- инверсия архетипического значения как показатель неординарности персонажа;
- инверсия архетипического значения как показатель отхода от универсальных нравственных ценностей;
- сочетание разных сем архетипического значения в оценках одного персонажа [6, с. 29].

Пространственные архетипы представлены антиномическими парами, между которыми пролегает дополнительный смысл - "граница, рубеж". Изначальное их воплощение затрагивало материальный уровень человеческого жилища. Строительный ритуал был для человека способом освоения пространства, его организации и моделирования. Дом выступал уменьшенной копией реальности, материализацией представления древних о вселенной. Построение наделялось сакральной значимостью, приравнивалось к "центру мира".

Литература

1. Гуревич А.Я. Время как проблема истории культуры // Вопросы философии. 1969. № 3.
2. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира: модели пространства, времени и восприятия. М.: Гнозис, 1994. 343 с
3. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983.
4. Афанасьев, А. Поэтические воззрения славян на природу / А. Афанасьев. – М., 1994. – Т. 1 – 3.
5. Тюпа В.И. Эстетическая функция художественного пространства II Пространство и время в литературе и искусстве. Даугавпилс, 1990.
6. Доманский Ю.В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. Пособие по спецкурсу. - Изд. 2-ое, исправленное и дополненное. - Тверь, 2001.

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

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Общеизвестно, что в настоящее время на понятие «концепт» появилось большое количество исследовательских взглядов, что дает возможность ученым по-разному подходить к его анализу. В современной отечественной лингвистике сформировались свои региональные школы концептуальных исследований: например, московская школа когнитивной лингвистики (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др.), Санкт-Петербургская школа когнитивной лингвистики (В.Б. Касевич, Т.Г. Скребцова, Т.В. Черниговская и др.),

тамбовская школа когнитивной семантики (Н.Н. Болдырев и др.), воронежская семантико-когнитивная школа (А.П. Бабушкин, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.), волгоградская когнитивная школа (В.И. Карасик и др.) и др. В целом ученые-лингвисты сходятся во мнении, что главная цель концептуального анализа – экспликация концепта. Суть концептуального анализа состоит в установлении связей между объектами и явлениями действительности и репрезентацией их в языке, а также в определении содержательной структуры концепта как ментальной единицы. В этой связи на занятиях по дисциплинам филологического цикла в магистратуре при анализе концептов на основе художественных текстов необходимо, на наш взгляд, подробнее остановиться на обобщении и конкретизации теоретического материала о том, что такое концептуальный анализ, в чем его суть и каковы его этапы.

На сегодняшний день в лингвистике разработано множество методик исследования концептов: теория профилирования (Е. Бартминский), теория вертикальных синтаксических полей (С.М. Прохорова), теория концептуального анализа гештальтов (Л.О. Чернейко, В.А. Долинский), теория О.С. Ахмановой, И.В. Грюббенет, метод скетч-фреймов, предполагающий исследование принципов и механизмов вторичной репрезентации в языке (Бабина Л.В.), когнитивно-матричный анализ, изучающий механизмы, лежащие в основе многоаспектных знаний (Болдырев Н.Н., Куликов В.Г.), метод когнитивной доминанты, определяющий глубинные механизмы взаимодействия семантики и синтаксиса, динамику речемыслительного процесса в ходе синтаксической репрезентации (Фурс Л.А.). Анализ фреймовой семантики посвящен изучению когнитивных структур (Филмор Ч., Мински М.), теория концептуальной метафоры (Лакофф Дж., Джонсон М.), анализ когнитивных прототипов (Рош Э. и Лакофф Дж.), которые лежат в основе языковой концептуализации и категоризации мира. Данные когнитивные модели учеными определяются как основной механизм, обеспечивающий обработку и хранение информации о мире в сознании человека.

Попова З.Д., Стернин И.А. основными этапами семантико-когнитивного исследования считают: 1) построение номинативного поля концепта; 2) анализ и описание семантики языковых средств; 3) когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых средств – выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу; 4) верификация полученного когнитивного описания у носителей языка. Данный этап ученые называют факультативным, но желательным [1, с. 160]. Для ученых важно, что «при моделировании концепта выделяются когнитивные признаки, а не отдельные значения» [1, с. 176].

По мнению Н.Н. Болдырева, объектом концептуального анализа являются значение и смыслы, передаваемые отдельными словами, словосочетаниями, типовыми пропозициями и их реализациями в виде конкретных высказываний, а также отдельными текстами и даже целыми произведениями [2, с. 46].

Лингвокультурологический подход к анализу концепта предполагает учет культурно-исторического контекста использования концепта, поведенческих, этикетных норм, принятых в том или ином обществе, ассоциативных данных представителей конкретного этноса, в целом особенностей менталитета и др. Концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом (см. работы Степанова Ю.С., Телия В.Н., Вежбицкой А., Колесова В.В., Арутюновой Н.Д., Карасика В.И., Слышкина Г.Г., Воркачева С.Г., Масловой В.А., Красных В.В., Красавского Н.А., Пименовой М.В. и др.).

Так, например, подход к исследованию концепта, по Ю.С. Степанову, предполагает поэтапный историко-этимологический анализ всех слоев концепта: начиная с 1) «третьего», «наименее актуального», «наиболее отдаленного в историю» (анализ «внутренней формы»), далее перейти к 2) изучению «пассивного», «исторического» слоя концепта (анализ истории концепта), после этого обратиться к 3) новейшему, наиболее актуальному и активному слою концепта (анализ «социальной стороны» концепта, изучение концепта как коллективного достояния) [3, с. 43].

При анализе лингвокультурных концептов Карасик В.И. указывает на следующие этапы: 1) семантический анализ слов, называющий имена концептов; 2) этимологический анализ этих имен; 3) семантический анализ переносных, ассоциативных значений слов, воплощающих концепты; 4) интерпретативный семантический анализ контекстов, в которых употребляются слова и словосочетания, обозначающие и выражающие концепты; 5) интерпретативный культурологический анализ ассоциаций, связанных с определенным концептом; 6) интерпретативный анализ ценностно-маркированных высказываний (поговорок, афоризмов, цитат), выражающих определенные концепты; 7) анализ коротких сочинений, написанных информантами на тему, соответствующую содержанию исследуемого концепта; 8) анализ ассоциативных реакций информантов на вербальное обозначение концепта [4, с. 28-32].

В казахстанской лингвистике на сегодняшний день популярность приобретают исследования лингвокультурных концептов в аспекте концепции евразийства, выявления идиоэтнических особенностей художественного дискурса писателей, концепции билингвизма и др. (см. работы Сулейменовой Э.Д., Ли В.С., Шаймерденовой Н.Ж., Шайбаковой Д.Д., Журавлевой Е.А., Ахатовой Б.А., Гиздатова Г.Г., Сабитовой З.К., Тумановой А.Б., Ихсангалиевой Г.К. и др.). Рассмотрение основных положений научных исследований вышеуказанных авторов выходит за рамки данной статьи.

При подготовке к семинарским занятиям (и на самих практических занятиях) в магистратуре на тему «Концептуальный анализ, его специфика» обучающимся предоставляется возможность обобщить и классифицировать богатый теоретический материал по данному вопросу; определить наиболее

эффективные методы и приемы, приемлемые для их собственных диссертационных исследований.

В качестве примера попытаемся представить свой вариант концептуального анализа. Вслед за исследователями В.И.Карасиком, Г.Г. Слышкиным мы считаем, что наиболее полно можно раскрыть сущность концепта с помощью анализа его составляющих: понятийной, образной и ценностной (по В.И.Карасику, Г.Г. Слышкину) [5, с. 32-37]. Поэтому при анализе концепта мы придерживаемся данной концепции В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Однако при этом, по нашему мнению, возникает необходимость дальнейшего уточнения и расширения диапазона исследования составляющих концепта, в частности образной составляющей.

Рассмотрим этапы концептуального анализа с краткой характеристикой применяемых методов и приемов исследования.

1 этап – анализ понятийной составляющей концепта: 1) анализ этимологии слова-имени концепта; 2) семантический анализ слова-имени концепта по толковым словарям; 3) словообразовательный анализ слова-имени концепта в аспекте этимологии, семантики;

2 этап – анализ образной составляющей концепта: 1) семантический анализ переносных, ассоциативных значений слов, воплощающих концепты; 2) интерпретативный семантический анализ контекстов, в которых употребляются слова и словосочетания, обозначающие и выражающие концепты; 3) интерпретативный культурологический анализ ассоциаций, связанных с определенным концептом (по В.И. Карасику). Кроме этого, предлагаем в качестве 4) факультативного метода: составлять модели концептуальных метафор и проводить их анализ в языковом и культурологическом аспектах (на материале художественного дискурса конкретных авторов).

3 этап – анализ ценностной составляющей концепта: 1) интерпретативный анализ ценностно-маркированных высказываний (поговорок, афоризмов, цитат), выражающих определенные концепты; 2) анализ ассоциативных реакций информантов на вербальное обозначение концепта (по Карасику В.И.).

Следует особо отметить, что использование семантического анализа при помощи свободного ассоциативного эксперимента в концептуальных исследованиях помогает выявить дополнительные значения слов-имен концепта, а также выявить ценностно-ассоциативный потенциал того или иного концепта, раскрыть его этноспецифическую уникальность. Анализ ассоциаций на то или иное слово-стимул позволяет выявить когнитивные признаки концепта, его аксиологическое осмысление конкретным социумом-носителем языкового сознания (см. раб. А.А. Леонтьева, Е.С. Кубряковой, А.А. Залевской, Н.В. Уфимцевой, З.Д. Поповой и И.А. Стернина, М.В. Пименовой, В.П. Белянина и др.; Э.Д. Сулейменовой, Б. А. Ахатовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Г.Г. Гиздатовой, З.К. Сабитовой, Г.К. Ихсангалиевой и др.). В этом плане

совершенно справедливо мнение исследователя З.К. Сабитовой о том, что «...слова-реакции – это те слова, которые непосредственно связаны в ассоциативной вербальной сети (как способе репрезентации языкового сознания), охватывающей с определенной полнотой весь лексикон современного «усредненного носителя» языка-культуры, тем самым позволяющей выявить систему его культурных стереотипов, которые отражают особенности национального характера» [6, с. 312-313].

Таким образом, обязательным условием при проведении магистрантами концептуального анализа должно быть: изучение имеющихся исследовательских подходов к анализу концептов (предварительный этап), выбор наиболее оптимального подхода, применимого к конкретной теме исследования (основной этап) и затем четкое определение цели и задач изучения выбранного концепта/ов (директивный этап, или иными словами: этап, определяющий дальнейшие действия исследователя). Кроме того, следует отметить, что выбор и использование конкретных методов, приемов и способов анализа концепта зависит и от сложности отобранного для анализа концепта или концептов, специфики фактического материала, представляемого исследователем для иллюстрации и обоснования основных результатов исследования.

Литература

1. Попова, З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – С. 160-176.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. – М.: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – С. 46.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования.– М., 1997. – С. 43.
4. Карасик В.И. Языковые ключи.– М.: Гнозис, 2009. – С. 28-32.
5. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 32-37.
6. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник / З.К. Сабитова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – С. 312-313.

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

ТВОРЧЕСТВО М.М. ПРИШВИНА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Несмотря на то что изучение творческого наследия М.М.Пришвина имеет свою длительную и достаточно сложную и противоречивую историю, долгое время (по крайней мере до конца восьмидесятых — начала девяностых годов XX века) в читательском сознании существовала некая легенда о Пришвине как о волхве и знатоке природы, отстраненном от проблем человека и общества. Суть подобного отношения к писателю образнее всего выразил его младший современник К.Г.Паустовский: «Если бы природа могла чувствовать благодарность к человеку за то, что он проник в ее тайную жизнь и воспел ее красоту, то прежде всего эта благодарность выпала бы на долю писателя Михаила Михайловича Пришвина» [1,5]. Изучение творчества М.М. Пришвина при обучении филологов занимает важное место в процессе постижения ими закономерностей развития русской литературы XX века. Это способствовало бы более полному представлению о жанровых процессах, происходивших в начале XX века, а, следовательно, пониманию всех особенностей литературного процесса первой половины XX века.

Восполнить этот пробел может спецкурс по литературе «Жанровые процессы в прозе М.М. Пришвина: от миниатюры к контекстовым лирическим формам», основная задача которого проследить жанровую динамику основных форм пришвинской прозы, рассмотреть миниатюру как «корневой» жанр, на основе которого возникают различные контекстовые формы лирической прозы писателя.

Решение задачи в рамках спецкурса может происходить в нескольких направлениях: во-первых, необходимо рассмотреть теоретическую модель пришвинской миниатюры, дать ее классификацию и типологию; во-вторых, на основе высказываний и размышлений писателя выявить особенности его жанрового мышления и показать, что жанровая модель пришвинской миниатюры просматривается как структурная основа всех главных жанров прозы писателя: очерка, романа, сказки; в-третьих, необходимо рассмотреть пришвинскую миниатюру в контексте дневника, где она собственно формируется. В рамках темы следует обратиться к факторам, повлиявшим на своеобразие основных жанров художественной системы писателя: романа, сказки, очерка и лирико-философской миниатюры. На последнюю форму обращается особое внимание, так как мы считаем миниатюру «корневым» жанром пришвинской прозы.

Процесс формирования лирико-прозаической миниатюры начался в дневнике. Желание найти свое место в окружающем мире, открыть «тайну» природы и обрести «мировой покой» делают ведение дневника одним из условий духовного существования художника. Этот процесс неотделим от размышлений о природе искусства, о назначении художника, о соотношении формы и содержания. На материале дневника писателя можно изучать процессы, приводящие к созданию оригинальных, самобытных жанровых форм пришвинской прозы.

При изучении данного вопроса необходимо обращать внимание на следующее. «Нетрадиционность» пришвинского очерка связано с лиризацией повествования. В его текстах традиционная документальность и достоверность уступили место субъективному восприятию событий. «Зарисовки с натуры» получили форму лирических отступлений, передающих «мир чувств автора, вызванных картинами непосредственного восприятия природы» [2,67]. «Очерк обогащается поэзией, которая помогает расширению смысла, возникновению множественности фактов», - обращает внимание А.Л. Киселев [3,12]. В основе пришвинского очерка, особенно раннего, по мнению последнего, лежит идея самоценности жизни и ее «преходящих мгновений». Эту же мысль высказывает В.Д. Пришвина, относя к художественным особенностям жанра сочетание поэзии с «философичностью мысли и с точностью наблюдений» [4, 26]. Соединение науки, литературы и философии также придает своеобразие очерковой форме. Каждый факт, событие, явление, преподносимые с научной точностью этнографа, приобретали в произведениях лирический план и получали философское осмысление. Подобное интегрирование соответствовало мировоззрению автора, для которого путешествие отождествлялось с творческим процессом, включающимся в «жизненное действие» (жизнь), выявляющим связь между художником (микрокосмосом) и миром (макркосмосом).

Говоря о крупных формах пришвинской прозы, исследователи употребляет термин «роман» условно, идя вслед за автором. З.Я. Холодова обращает внимание на то, что «в высказываниях Пришвина о произведении содержится указание на такие особенности, как сочетание лирического и эпического, реального и сказочного в изображении героев, философское осмысление жизни и человека, то есть на жанровую структуру, которая свидетельствует о стремлении писателя синтезировать объективное изображение действительности и субъективное выражение своего внутреннего мира» [5, 245]. «В крупных произведениях, - дополняет Т.М. Трефилова, - специфичность поставленных целей резко изменила всю направленность изображения, подчиняя его философскому замыслу автора» [6,297]. По ее мнению, Пришвину «навсегда остались чужды возможности широкого эпического изображения явлений общественной жизни» [6,296]. В результате

«романы» трансформировались в новую жанровую разновидность с изменённым сюжетом, композицией и системой образами.

Наиболее целостный взгляд на специфику жанровой природы пришвинского романа принадлежит В.В. Агеносову [7]. По его мнению, из-за наличия в тексте философов, определенного круга мировоззренческих проблем и философских категорий все крупные повествовательные жанрообразования являются разновидностями философского романа. Роман вошел в эстетическую систему Пришвина как форма выражения идеи целостности мира, в которой сохранялось бы личностное начало как воплощение всеобщности. Отношение к роману как к возможности показать современность сочеталась с тяготением к традиционным фольклорным формам эпоса (сказка). В целом для полноценного жанра, в понимании Пришвина, характерны активное авторское вмешательство, лирико-философское начало, ослабленность сюжетного повествования, наличие лирического героя, синтез реализма и вымысла, сложная ассоциативно-символическая композиция. Сюжетно-композиционная организация пришвинских романов обладает признаками других жанровых структур, приносящих новые свойства (миниатюры, притчи, очеркового цикла, сказки, мифа).

Сказка в позднем творчестве писателя стала специфической формой его мировоззрения, воплотив идею художественного синтеза. Она сохранила традиционные черты: всеобщность, соединение реальности и выдумки, столкновение добра и зла. Сказочное начало помогало восстановить представление о единстве современного мира. Форма пришвинской сказки способна синтезироваться с другим жанром, выступая в качестве модели, определяющей нравственно-этической основы конфликта и способы его разрешения.

Описания и характеристики жанров пришвинской прозы (очерка, сказки, романа и др.) недостаточно четки, но они и не могут быть четкими. Возникает впечатление, что за разными жанровыми терминами стоит одна и та же структура, некое синтетическое целое, универсальная модель прозы писателя. Малые и крупные прозаические жанры трансформируются изнутри мощным потоком лирической рефлексии, превращаются в оригинальные синтетические формы. Можно сказать, что они стремятся к некоему пределу, совпадают с универсальными жанровыми моделями двух типов, характерными для пришвинской прозы. Для малых жанров такой моделью становится миниатюра во всех ее разновидностях, для крупных – контекстовые лирические композиции в прозе (цикл, книга). К первому «пределу» стремятся очерки и рассказы, ко второму приближаются романы, в которых описательные, сказовые и дидактические начала растворяются в лирической рефлексии, в самораскрытии субъекта повествования (автора, повествователя, рассказчика). В авторской концепции классические жанры претерпели серьезную

трансформацию, образуя некое синтетическое целое, универсальная модель пришвинской прозы.

Наиболее пристального внимания заслуживает жанр прозаической миниатюры в творчестве писателя. Многочисленные высказывания пришвиноведов и самого автора свидетельствуют о признании лирико-философской миниатюры как жанра в большей степени соответствующего специфике мышления писателя. Действительно, лирико-философскую миниатюру можно рассматривать как «корневой» жанр прозы Пришвина, в наибольшей степени соответствующий «поэтике мгновений». Писатель обращается к ней на протяжении всего творчества. Способ видения мира, заключенный в миниатюре, представляет некую устойчивую модель, ставшую особенно актуальной на определенном этапе литературного процесса. Миниатюра как метажанр потенциально содержит возможность непрерывного взаимодействия и диффузии различных повествовательных форм. Разновидности пришвинской миниатюры можно классифицировать по аналогии с разновидностями жанра, исходя из особенностей типа целостной организации. Тот или иной тип художественного целого обусловлен генезисом миниатюры – жанром, который послужил базисом для ее образования. Пришвинская лирическая миниатюра, таким образом, делится на лирико-описательную, лирико-повествовательную и лирико-медитативную. Лирико-описательная миниатюра возникла в процессе лиризации очеркового жанра. Дневниковая форма стала основой для лирико-медитативных. Лирико-повествовательные миниатюры образовались в результате «редукции» рассказа или новеллы, в результате разрушения событийно-фабульной основы, замены ее единым мотивно-образным комплексом. И те, и другие возникли на основе трансформации малых эпических жанров, синтеза поэтических и прозаических форм, в результате проникновения в них лирического начала.

В качестве практической составляющей спецкурса можно предложить студентам выполнить задание из учебника В.В. Агеносова «Русская литература» для 11 класса [8]. Автор предлагает провести анализ образа лирического героя миниатюры М.М. Пришвина «Мой дом» из цикла «Лесная капель» и сопоставить со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Мой дом». Выполним первую часть задания и проанализируем миниатюру Пришвина. Для того, чтобы выполнить задание, нужно обратиться к истории создания произведения и к биографии самого писателя. Миниатюра «Мой дом» входит в цикл «Следы человека», который в свою очередь является частью книги миниатюр «Лесная капель», написанной в 1943 г. Главная цель написания – показать ценность человеческой жизни, «сопряжение бесконечно малого земного в его трогательной единственности и неповторимости и бесконечно большого».

Созданию «Лесной капели» предшествовала в 1940 г. встреча Пришвина с В.Д. Лебедевой, впоследствии второй женой писателя. Именно это событие

стало толчком «духовного переворота», произошедшего с художником. Изменения состояли в том, что писатель, с присущим ему «врожденным религиозным чувством», «обходившийся в жизни с Богом, не спрашивая о нем, не называя его, признал себя человеком верующим и стал на этот путь» [9,237]. Подойдя к ситуации выбора между религией и поэзией, Пришвин видел для себя невозможность жизни как «подвига ради поэзии» и определил «первенство жизни перед искусством» [9,266]. Теперь он будет не просто писать о пути героя к идеалу, но воссоздавать живое присутствие идеала в реальности, в своей трагической современности. «Духовной переворот» Пришвина 1940-ого года в итоге стал возвращением к собственной сущности. «Новое» пришвинское понимание мира и искусства можно было соотнести с евангельским изречением «Не нарушить пришел Я, но исполнить».

Новые взгляды сформировали новый тип лирического героя. В миниатюре «Мой дом» и в целом «Лесной капели» им становится путешественник, искатель, натуралист, человек мудрый, уже нашедший «корень жизни» и тем самым открывший ценность бытия. Человек, «неотличимый от природы», по выражению самого Пришвина, причастный всему миру и каждой его части («дом мой был везде»). Обретение внутренней и внешней гармонии в представлении писателя возможно только через «родственное внимание» ко всему миру («дом мой был везде, где мне удавалось хорошо сочинять свои сказки»), поэтому сознание героя охватывает весь мир: леса, степи, горы.

Медитация лирического героя, его размышления о ценности прожитой жизни лирико-философична по своему характеру. Это отразилось на особенностях повествования. В минимальном объеме текста максимальное количество символов (дом, след, дерево, ручей (вода), тропинка (дорога, путь), корни, Друг (дорогие мои)). Повествование построено таким образом, что сознание лирического героя превращает в символ каждое слово. В результате, слово обладает и буквальным и символическим значением. Миниатюра «Мой дом», по сути, есть краткое, символическая история жизни художника, его философская концепция. Вспомнить свою тропинку – значит осмыслить свой собственный путь, который воплощен в образе извилистой тропинки, складывающийся из следов одного, другого человека. Таким образом, возникает символический образ человеческой жизни, неотделенной от коллектива, от Целого. Образ «извилистой тропинки» служит выражению сути жизни Художника, судьбы ищущего свой путь жизни. Дело в том, что сущность творческого процесса Пришвин видел в «изживании своего «Я» в «мы» [9,14].

Обращаясь к анализу лирического героя миниатюры «Мой дом», мы должны обратить внимание на идейно-мотивный комплекс произведения. Организующим сюжетное начало становятся мотивы Пути, «родственного внимания» и «корня жизни». Идея «своего пути» была одной из главных в творчестве писателя. Уже в первом романе «Кашеева цепь» писатель намечает

путь «к себе первоначальному», к тому «исключительному чувству» [10,21] «священной природы», которое ему было дано. Присущее Пришвину «чувство дали» заставляло его гимназистом бежать в Азию, студентом – идти в марксисты, а затем в агрономы, в писатели, причем становиться «писателем-бродягой» и путешественником. Он почти регулярно отправляется на русский Север, к Светлому озеру, в Среднюю Азию, в Крым, на Урал, на Дальний Восток, путешествует на планете Земля вокруг Солнца. Он ценил путешествия за возможность чувствовать себя в дороге «в руках Божьих, а не человеческих» [11, 222]. Главенство мотива Пути выражается через доминирование слов семы «движения» – следы, идет, нога, тропинка, походила. Путь, движение вперед выражают прежде всего представление писателя о творчестве как самой характерной черте всего живого. Жизнь есть непрерывный творческий акт, жизнь есть созидание с вечным движением вперед. В основе жизни и творчества – движение. Пока человек движется, идет вперед, он живет. «Жизнь есть путешествие» [11,153] и «Человеческий опыт может быть только в природе (жизни)», - запишет Пришвин в своем дневнике [11, 318].

С образом движения как жизни в творчестве писателя соотносится образ земли, который, начиная с «Календаря природы», становится одним из главных героев произведений писателя. Но земля обозначает не просто «почву» или поверхность земного шара, а «культурный слой», в котором оставляет след каждый, кто в нем жил, творил и обогатил собою. Следы человека есть ничто иное как воплощение культурной, созидательной деятельности человека, потому то герой «любит следы человека в природе» как знак причастности и нераздельности всего живого, как знак «родственного внимания» ко всему живому. «...Я искал свою мысль и нашел ее в участии своем личном в деле солнца, и леса, и земли! Я - участник всего, и в этом находится и радость моя и мысль»,- запишет в дневнике Пришвин [11,21]. Следует отметить, что следы человека оставлены босой ногой. Почему же писатель делает именно такой акцент? Босая нога может символизировать «природность» человека, его тесную связь с живым миром, открытость.

Образ извилистой тропинки связан с одним из главных мотивов пришивинского творчества «дорога к Другу». Это поиск единомышленника, это стремление уйти от одинокого «Я» к «Мы». Одним из воплощений Друга становится образ Читателя. Начиная 1930-х годов, писатель все больше ориентируется на конкретного читателя своего времени. В миниатюре автор обращается «дорогие мои», подчеркивая тем самым общность и «родственность» автора и читателя. Непосредственное обращение в тексте к Читателю как к другу и самому близкому человеку с доверием, открытой душой и любовью - одна из характерных черт пришивинского лирического героя. Это также способствует лиризации текста. Особую роль в раскрытии внутреннего мира лирического героя играют пространственные образы леса, степи, гор, являющимися не только знаками земной поверхности, но и

символами Пути, необъятного горизонта. Вертикальное пространство - подъемы и спуски – символы взлетов и падений жизни художника.

Подводя итоги, можно заметить, что анализ образа лирического героя в пришвинской миниатюре превратился в рассмотрение мотивов и символов. Это, в первую очередь, отражает специфику художественно-эстетической системы писателя: сознание героя объемлет собою весь текст и организует сюжетно-композиционный уровень. Итак, изучение пришвинской жанровой системы есть процесс крайне важный для понимания всех особенностей русского литературного процесса первой половины XX века, исследование которого должно строиться как в рамках основного курса, так и в рамках курсов по выбору. На сегодняшний день Пришвин без преувеличения является самым непрочитанным и, как следствие, неизученным из числа крупных русских писателей минувшего века. Другого автора, чье литературное наследие не опубликовано и наполовину (имеется в виду Дневник Пришвина), у нас просто нет, и во многом этим определяется актуальность введения данного спецкурса.

Литература

1. Паустовский К.Г. Золотая роза. Михаил Пришвин. // Избранные произведения в 2 томах, т. 2., М.: Художественная литература, 1977. – 285 с.
2. Пахомова М.Ф. Михаил Михайлович Пришвин. Л.: Просвещение, 1970. – 128 с.
3. Киселев А.Л. Пришвин-художник. Хабаровск, 1978.
4. Пришвин М.М. Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Художественная литература, 1986. – 759 с.
5. Холодова З.Я. Художественное мышление М.М. Пришвина: содержание, структура, контекст. Иваново: Изд-во Иваново, 2000. – 295 с.
6. Трефилова Т.М. М.М. Пришвин // История русской советской литературы: в 4 т., М.: ИМП АН СССР, 1956. – 476 с.
7. Агеносов В.В. Творчество М. Пришвина и современный философский роман. М.: Прометей, 1988. – 128 с.
8. Агеносов В.В. Русская литература XX века / под ред. В.В. Агеносова. М.: Дрофа, 2001. – 512 с.
9. Пришвин М.М. Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Художественная литература, 1986. – 759 с.
10. Дворцова Н.П. М. Пришвин и его «вечные спутники» (Д. Мережковский, В. Розанов, А. Ремизов): учебное пособие. Тюмень, 1995. – 125 с.
11. Пришвин М.М. Дневник. 1918-1919. М.: Московский рабочий, 1994. – 384 с.

Екшембеева Л.В.

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

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ ЯЗЫКОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Язык является одним из инструментов человеческой деятельности. Соединение речи и действия Л. Виттгенштейн называл языковыми играми. Он один из первых заметил, что выбор конкретных языковых средств выражения диктуется их семантикой. Семантика же определяется не только внутриязыковым контекстом, но и внеязыковой ситуацией. (Философские идеи Людвига Виттгенштейна, 1996) Эти его идеи стимулировали развитие лингвистической прагматики как научного направления, объектом изучения которой стали отношения языковых знаков и их пользователей в конкретной речевой ситуации.

Определяя социализацию как одну из составляющих процесса овладения вторым языком, Р. Павиленис (Павиленис, 1987) акцентирует внимание на трех её основных качествах: формировании индивидуальной концептуальной системы, встраивании в неё концептов иноязычной культуры, способности к речевой деятельности на основе привязанности иноязычных знаков к определенным фрагментам концептуальной системы. Используя терминологию И.И. Халеевой, (Халеева, 1996) можно сказать, что социализация в иноязычном пространстве обеспечивается сформированностью «вторичной языковой картины мира» и «вторичной языковой личности».

Идея инструментальной способности языковых средств прочитывается в работах ученых, описывающих модульную организацию деятельности человеческого мозга. (Fodor J.A., 1983; Гивон Т., 2004). Дж. Фодор рассматривает язык как модульно организованную когнитивную систему, обрабатывающую информацию в пропозициональной форме. Знания репрезентируются в концептуальной, синтезирующей, сравнивающей и готовящей для дальнейшего сохранения в памяти форме.

Т. Гивон выделяет модуль когнитивной репрезентации, представленный понятийным лексиконом, пропозициональной информацией и многопропозициональным дискурсом. Структура понятийного лексикона традиционно представлена в виде семантической сети, в узлах которой находятся отдельные концепты ментальных репрезентаций общекультурной информации, закрепленной конвенционально. Фактически Т. Гивон приводит нас к пониманию того, что понятийная составляющая выполняет функцию инструмента когнитивной системы для означивания мира действительности.

Пропозициональная информация суждения, как формы реализации знания, по мнению ученого, индивидуальная по своей природе, соотносится с тем или иным типом представления и может быть распознана или

скоррелирована как частное проявление социумного опыта. Вновь мы усматриваем в этом возможность интерпретации пропозиции как инструмента осмысления отношений между субъектами и объектами мира действительности.

Отдельные пропозиции, объединенные по законам тематического единства и связности, согласно его теории, формируют смысловое содержание многопропозиционального дискурса. Сам дискурс, на наш взгляд, также может быть определен как инструмент, обеспечивающий преобразование мира через когницию и коммуникацию. Когнитивные механизмы усвоения знания и его генерации становятся инструментами преобразования внутреннего мира личности, а механизмы порождения речи, являющейся основной единицей коммуникативного воздействия, выполняют роль инструмента преобразования межличностных или иных отношений в социуме.

Инструментальную функцию выполняет и модуль грамматического кодирования, имеющий, по мнению Т. Гивона, подсистемы фонологии и морфосинтаксиса.

Таким образом, модульная организация деятельности мозга человека позволяет говорить о том, что язык как самостоятельный модуль переработки информации имеет свой инструментарий означивания, осмысления и преобразования как внутреннего мира человека, так и внешнего мира в многообразии его проявления и функционирования.

Инструментальная сущность единиц языка представлена и в функциональной грамматике. Основанием для систематизации языковых средств в рамках функционально-семантического поля является семантическая категория, а сами языковые средства её выражения – инструментом её проекции в тексте, которая и определяется как категориальная ситуация.

При определении функции языковых единиц доминирует их «способность к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию» (Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис, 2007, с.17). А выполнение назначения, как правило, связано с инструментарием. Так, звуки предназначены для фонетической презентации слова, следовательно, они являются инструментом фонетического оформления слова. Слова и грамматические категории способны выполнять инструментальную функцию при выражении объективного смысла предложения. Актуализованная в речи потенциальная функция языковой единицы преобразуется в результативную функцию речевой единицы и выполняет роль инструмента при воздействии на реципиента.

В прагмалингвистике речевой акт как единица коммуникации в обществе определяется инструментом воздействия. Реализация намерения вступить в социальное общение с той или иной целью обеспечивается когнитивными механизмами использования понятийной базы и кодирующих средств в

речепорождающем процессе. Описание механизмов речепорождающего процесса можно найти в работах И.А. Зимней (Зимняя, 1978), Т.В. Ахутиной (Ахутина, 1989), Е.С. Кубряковой (Кубрякова, 1991). Сила воздействия речевого акта обеспечивается адекватным намерению выбором языковых средств, формирующих объективный и прагматический смыслы высказывания как средства его материализации. (Падучева, 1985) В практике социального общения в реальной ситуации этот смысл в виде высказывания / текста и является инструментом воздействия на собеседника.

Сложность социализации личности в иноязычном пространстве определяется еще и тем, что язык вплетается в деятельность человека. Деятельностная классификация речевых процессов А.Ф. Ширяева, представляющая основные группы сочетания речевых процессов с неречевыми деятельностными процессами, наглядно демонстрирует это. (Ширяев, 1991)

Понимание когнитивной и коммуникативной природы языкового инструментария особенно важно для объяснения процессов социализации личности в иноязычном пространстве. Без овладения языком невозможна полноценная социализация личности в иноязычном культурном пространстве. Именно поэтому определение процесса усвоения второго языка включает в себя понятие овладения средствами социализации в обществе. (Смагулова, 2005, с. 9)

Одним из составляющих процесса социализации является идентификация себя в качестве члена данного социума. Степень идентификации определяется социальной мобильностью, которая напрямую зависит от уровня владения языком при решении задач общения. В лингводидактике это измеряется параметрами компетенции, в прагмалингвистике – способностью к речевому действию, адекватному избранному под влиянием экстралингвистических факторов коммуникативной стратегии и тактике речевого поведения, в социалингвистике – степенью идентификации.

Как было указано Р. Павиленисом, важнейшим условием успешной социализации в иноязычном пространстве является сформированность индивидуальной концептуальной системы. В такой системе выделяют первичные, изначально данные концепты. К ним в условиях овладения вторым языком мы относим, прежде всего, те концепты, которые сформированы и внесены в индивидуальную концептуальную систему средствами родного языка. На основе первичных концептов через соотнесенность с их ассоциативными полями вводятся новые концепты, обеспечивая динамичное конструирование концептуальной системы как средствами родного языка, так и изучаемого.

При изучении второго языка, соотнесенные с иноязычными формами выражения концепты, вторичные по своей природе, объединяются в концептосферы, ассоциативно связанные с первичными концептами, с одной стороны, и новыми концептами, формирующими инокультурную картину мира,

с другой. Важно, чтобы концепты новой языковой картины мира органично встраивались в концептуальную систему индивида, поскольку она является основой его социализации в иноязычном социуме.

Процесс формирования концептосферы во втором языке осуществляется, на наш взгляд, под контролем сознания. И объектом этого контроля становятся языковые средства, семантика которых интерпретируется в системе связей внутри концептуальной системы: через поиск аналога в родном языке, выявление возможностей семантической сочетаемости, анализ ассоциативных реакций и способов их выражения в родном и втором языках. И всё это происходит в модуле когнитивной репрезентации (по Т. Гивону).

Данные операции позволяют обозначить контур концептосферы, каждая составляющая которой имеет двухкодовое языковое выражение. Сформированная как система смыслов, интерпретация которых обеспечивается системой связей, элементы концептосферы потенциально готовы к использованию в процессе порождения речи.

Если механизмы порождающего процесса в родном языке автоматизированы, благодаря имманентному владению системой грамматических знаний, то необходима определенная настройка этих механизмов на фонетику и грамматику изучаемого языка.

В иноязычной среде фрагменты концептуальной системы оказываются не привязанными к языковым знакам, что приводит к невозможности использовать их для выражения смысла. Восстановление возможности строить концептуальные структуры, теперь уже через манипулирование языковыми знаками неродного языка – главная задача при овладении вторым языком.

Однако пока не сформирована языковая картина мира средствами изучаемого языка, иными словами, пока не автоматизированы механизмы кодирования базы экстралингвистических знаний, порождающий процесс во втором языке будет затруднен. Знания, полученные по разноязычным информационным каналам, должны быть интегрированы в индивидуальную концептуальную систему для обеспечения социализации личности в иноязычном пространстве.

Ярлыками концептов являются слова. Поскольку элементы концептуальной системы связаны множеством отношений, актуализация слова осуществляется в системе связей, характеризующих эти отношения. Концепт как фрагмент иноязычной языковой картины мира помимо понятийного представлен когнитивным содержанием, поскольку является частью системы знаний более высокого порядка или же сам синтезирует некоторое знание. Когнитивное содержание манифестирует как семантическую потенцию слова, которая проявляется в способности к семантической сочетаемости, так и определяет его грамматическую и прагматическую перспективу. Помимо этого каждое слово неродного языка должно быть усвоено как сгусток

эмоциональной энергии, обеспечивающий его ассоциативные связи в языковой картине мира.

Благодаря установлению семантических, синтаксических и прагматических возможностей слова, а также выявлению его когнитивной и аффективной потенции, становится возможным перевести замысел высказывания через операции лексикализации, синтагмизации, линеаризации и иллокутизации в вербально выраженный объективно-прагматический смысл. Использованное в ситуации общения высказывание и материализует в речевом акте коммуникативную потребность инофона как члена социума.

Знание же норм культуры речевого поведения, принятого в данном сообществе, а также конвенциональных форм выражения различных интенций является также бесспорным и обязательным. Сюда же следует отнести и культурные нормы эмоционального поведения. Интеграционные процессы двух культур становятся фактором, способствующим овладению вторым языком. Результативность же процесса овладения создает потенциальную возможность для самоидентификации инофона в иноязычном сообществе.

Таким образом, все эти составляющие понятия «овладение языком» в соотнесенности друг с другом на понятийной, грамматической и прагматической основах обеспечивают не только процесс усвоения языка, но и процесс самоидентификации личности в иноязычном пространстве.

Социальная идентификация вторичной языковой личности имеет свою специфику и критерии. Признавая за собой статус инофона в данном социальном сообществе, человек, тем не менее, идентифицирует себя в определенной социальной роли. Так при статусе *иностранец* идентификация осуществляется по параметрам: студент, служащий, бизнесмен, турист и т. д. Выбор того или иного параметра определяет свойства концептуальной системы, без формирования которой невозможна социализация. Данные параметры социальной идентификации реализуются в определенных программах речевого поведения как средства реализации коммуникативной стратегии. Таким образом, идентификация, это не только осознание себя в определенной социальной позиции, но и способность к самореализации в соответствии с параметрами данной позиции: профессиональными, социальными, культурными, языковыми.

Социальные адекватность и мобильность как параметры языковой идентичности соотнесены с юридическими и гражданскими правами личности и способностью к их реализации в условиях иноного социума. Она определяется системой диалоговых взаимодействий в сфере проявления социальных отношений, которые регулируются ролевыми функциями, соотнесенными с той или иной ситуацией общения.

Признание и соблюдение культурных норм общения, в том числе и речевого, являются обязательным в лингвокультурологической идентификации личности как составляющей языковой идентичности. Они лежат в основе

выбора программы речевого поведения. Изменение социального статуса и роли ставит вопрос об изменении прагмалингвистических параметров поведения.

Владение языковыми средствами выражения тех или иных интенций, релевантность их выбора прагматическому контексту и коммуникативной стратегии также относятся к параметрам оценки степени языковой идентичности инофона в социальном языковом сообществе.

Каждый из указанных параметров динамичен и подвержен влиянию как субъективных факторов (степень мотивации, уровень образованности, характер индивидуального когнитивного стиля, типа нервной системы и др.), так и объективных, определенных самим социумом, временными и пространственными характеристиками.

Весь ход нашего рассуждения позволяет сделать следующие выводы:

- корреляция процессов овладения языком и конструирования идентичности закономерна, поскольку они имеют общую цель – социализацию личности в иноязычном пространстве;
- социализация личности во втором языке осуществляется когнитивным и коммуникативным инструментарием;
- к когнитивным относим инструменты, имеющие ментальную природу: понятийный лексикон (индивидуальная концептуальная система) – инструмент означивания, репрезентации; пропозиция – инструмент осмысления информации, многопропозициональный дискурс – инструмент преобразования внутреннего и внешнего мира;
- коммуникативными по природе являются инструменты воздействия на реципиента прагматическим смыслом высказывания / текста; сам текст при этом становится как инструментом преобразования межличностных или иных отношений в социуме, так и инструментом достижения нужного результата в речевой и в неречевой деятельности;
- социалингвистическим инструментом нами определяется осознанная языковая идентичность: являясь результатом постепенной социализации личности в иноязычном пространстве, языковая идентичность конструируется по мере овладения вторым языком и может быть определена как идентичность вторичной языковой личности.

Литература

1. Fodor J.A. The modularitu of mind. – Cambridge (Mass.), 1983. – 145 с.
2. Ахутина Т.В.. Порождение речи Нейро-лингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213с.
3. Гивон Т. Система обработки визуальной информации как ступень в эволюции человеческого языка // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2004. № 3. – С. 117-145.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. – 159с.
5. Кубрякова Е.С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности порождающего процесса // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. – С. 21-81.
6. Павиленис Р.И. Понимание языковых и неязыковых текстов: интенциональность, интенциональность, индексальность//Язык и логическая теория. М., 1987. – С.37-40.

7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М.: Наука, 1985. – 271с.
8. Смагулова, Ж.С. Методология исследования // Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан. Алматы, 2005. – с. 7-12.
9. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 352 с.
10. Философские идеи Людвиг Витгенштейна. М.: ИФРАН, 1996. – 169 с.
11. Халеева И.И. Теория и практика изучения иностранного языка. М., 1996. –276 с.
12. Ширяев А.Ф. О деятельностной классификации речевых процессов // Знание языка и языкознание. М.: Наука, 1991. – с. 80-95.

*Жаксылыков А. Ж., Абдильбеков У.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ Р. СЕЙСЕНБАЕВА

Творчество Р. Сейсенбаева, поэтика его прозы, формы проявления авторского сознания, нарративные структуры, особенности художественного языка представляют собой прекрасный методический материал, который можно эффективно применять для лингвистических и литературоведческих практикумов как в вузе, так и в школе.

Свободные формы повествования и всемерное развитие авторского сознания, которые получили широкое развитие в казахской прозе периода независимости, способствовали формированию жанра философского романа, к которому по всем параметрам можно отнести роман Роллана Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках». Это масштабное произведение с актуальной и сложной проблематикой, с динамичным и многослойным философским дискурсом. В связи с этим необходимо методически отработать понятие о жанре философского романа в современной литературе.

Активный жанрообразующий философский дискурс романа обусловлен, во-первых, особой ролью авторского сознания, которому придается роль основной философско-эстетической и художественной стратеми произведения, оно порой более импульсивно, чем сфера сознания персонажей. Персонажи в романе «Мертвые бродят в песках» порой выглядят эпизодическими микро-образами, в структуре романа они часто образуют множество микро-сюжетов, обрамляющих главные сюжетные линии, связанные с образами Кахармана, Насыра и Синеморья (Аральского моря). В господстве микрообразов и функциональности множества параллельных сюжетов и заключается отличие романа Р. Сейсенбаева от романа А. Нурпеисова «Последний долг», посвященного аналогичной теме (Аральского моря). Наличие таких «отвлекающих» сюжетов, реминисценций, интертекстов, документальных вставок, притч, которыми изобилует структура произведения, свидетельствует об особой функциональности концептуально-семантического

плана, который можно назвать символическим. Именно символическая выразительность, экспрессия этого слоя придает ему необходимую информативность, эксплицитную достаточность, что предполагает и естественную декодировку заложенных в нем смыслов. *Все эти признаки нужно выделить для методического определения жанра философского романа в современной казахстанской литературе.*

Для текстуального методического определения художественной символики в романе Р. Сейсенбаева необходимо ввести понятия макро-символики и микро-символики. К макро-символике нужно отнести пространственные образы моря, пустыни, пыльной бури, сорокадневного дождя, времени, пространства, смерти и т.д. К микрообразам следует отнести локальные образы-концепты, а также многочисленные анималистические образы. Следует методически корректно выделить, классифицировать эти образы, четко определить дефиниции и критерии, по которым их можно будет представить в учебно-методической литературе.

Вставные истории о чудовищном соме, Атабалыке и Анабалыке (белугах), которые эпизодически появляются в сюжете романа, имеют символическое значение. Это гротескные гиперболизированные образы, воплощающие противоположные качества моря, как пространственного существа: сом – темную сторону, белуги – светлую. Белуги помогают людям, порой даже спасают их, сом же норовит пожрать и поглотить зазевавшегося человека. Так, например, гигантский сом может втянуть своим дыханием человека на коне или верблюде, это своего рода ожившее хтоническое существо, символически определяющее границы между грозной запредельностью и реальным миром. На эту границу чаще всего попадает Кызбала – сумасшедшая старуха, витающая сознанием между мирами. Она – образ маска, образ-символ. Старуха потеряла разум после страшной трагедии – гибели любимого сына в водах моря. Кызбала была когда-то красавицей, ее мужем был достойный джигит Нурдаулет, пропавший без вести на фронте (на самом деле живой, ставший обрубком после ранения и не желающий возвращаться к жене инвалидом). Таким образом Кызбала теряет и сына и мужа, и ее сознание не выдерживает такой трагедии. На символическом плане Кызбала своей трагедией отзеркаливает как судьбу всего приаральского аула Караой, теряющего жителей, так и погибающего моря. Периодические встречи чудовищного сома и сумасшедшей старухи на берегу моря предстают своего рода рефреном нарастающего катаклизма – гибели всего живого на берегу усыхающего моря.

В методических анализах этот структурно сложный материал легче всего представить в разно-уровневых связях, например, уровень макрообразов, уровень микрообразов, символическая корреляция между ними; на уровне авторской концепции полезно выделить план экологической проблематики, имеющей философское значение. Все документальные вставки в романе получают свое объяснение функциональностью в этом плане.

Роман Роллана Сейсенбаева по всем жанровым признакам – эсхатологическое произведение, отмеченное печатью библейско-коранического апокалипсиса. Сверхзадача демиурга текста – имплицитного автора-повествователя – показать неумолимое приближение Последнего срока, предсказанного всеми пророками авраамитской религии, а также самими Священными писаниями. Эсхатологическое предощущение запечатлено и в названии романа «Мертвые бродят в песках». Мистерия смерти и неизбежного превращения еще живых героев в мертвецов правит балом на страницах огромного произведения Роллана Сейсенбаева. Смерть – inferнальная мистическая сила, скрытая за кулисами романа, влияющая на все события, изображенные в романе-реквиеме. Что же является первопричиной неизбежной катастрофы, к которой неумолимо приближаются как персонажи произведения, так и само море, прообраз всей живой природы – биосферы? В концептосфере произведения идеологически мотивированные действия людей по переустройству как самого социума (революция, реформации), так и по переделке природного ландшафта (строительство каналов, плотин, распашка целины) предстают ошибочными, неразумными, чаще всего слепыми. Автор убежден – чем активнее действует человек в переустройстве социума и ландшафта, тем больше вреда от этого самому человеку и природе, ибо в основе действия людей заложены узкие эгоистические стремления, то есть желание получить максимальную экономическую выгоду от своих мега-проектов. Порок изначально заложен в экспансивной социальной природе человека, в стремлении к техносфере, в невозможности для него развиваться сугубо в индивидуальном духовно-ментальном плане.

Для методически четкого определения жанра эсхатологического произведения необходимо предложить принципы и критерии типологии жанра, например, наличие в структуре религиозных интертекстов, метаплана, эсхатологической парадигматики, наличие авторской концепции, ориентированной на ту или иную эсхатологию.

«Что можно придумать страшнее, – подумал он, – на территории необъятного Казахстана невозможно отыскать уголка, где бы тебя не преследовал страх уничтожения! Все нацелено на уничтожение тебя, других людей, которые рядом, а, может быть, и на всю нацию. Под землей вот уже сорок лет рвутся страшные бомбы, на земле высыхают, гибнут моря. Реки отравлены выбросами химических заводов – по всему побережью рождаются уродливые дети: с двумя головами, тремя ногами. Вот твое будущее, Казахстан! Вот будущее твоей нации, Казахстан. Казахи, куда вам деваться? В тридцатых годах погибло два миллиона от голода – нынешняя катастрофа уничтожит всех!» [1.с. 412]

Таким образом, в романе Роллана Сейсенбаева задействована глобальная символика эсхатологической религиозной парадигматики. Она глубоко продумана писателем, ей придано значение литературной стратегии, в рамках

произведения она претворена как основная функциональная концептосфера. Практически все макрообразы произведения управляются этим концептуальным полем, который предстает движущей пружиной всех значимых мотивов и сюжетных линий. Помимо Аральского моря другими макрообразами произведения выступают наступающая на людей новоявленная пустыня, зараженная солями и химикалиями, деградирующие Балхаш, Иртыш, атомные, химические и бактериологические полигоны Казахстана. Микрообразы произведения, в которых зеркально отражается главная эсхатологическая идея, это сами люди – жертвы экспериментов, отравленные химикалиями дети, многочисленные анималистические образы волков, диких собак, одичавших лошадей, рыб, грызунов, в том числе сома, белуг. На всех микрообразах романа, практически предстающих на уровне текста символами и концептами, лежит печать необратимого движения к хаосу. То есть на философском плане в романе господствует идея тотального движения всего и вся к энтропии. По мысли автора, главной силой энтропии на планете является человек как социальное существо, устремленное воплотить утопии. Невозможные на Земле утопии – обратная сторона вечной мечты человека о светлом будущем. Любые утопии заражены идеологиями, а такие социальные утопии, как коммунизм, несут в себе грозное оружие – настропаленную и отточенную идеологию.

Все эти образы, несущие печать эсхатологической семантики, методически определены, их можно классифицировать, схематически определить и выстроить в теоретическую структуру, которая может продемонстрировать, как развивается авторское сознание, какие параметры оно имеет, и какую цель преследует. Такую возможность представляет символическая и концептуальная функциональность, повторяемость, заметная коррелятивность подобных образов и планов произведения.

Глобальное энтропийное движение захватило всех существ, обитающих как в самом море, так и на его берегах, в том числе и на далеких от него территориях. Гибельное движение захватило наркодельцов Москвы и Петербурга, отправляющих курьеров за коноплей и маком к лоцинам Сыр Дарьи, ученых, ратующих как за спасение моря, так и против этого, сановных чиновников, сидящих в своих креслах в обкоме и ЦК, как в республике, так и в центре. Никому не дано отсидеться в стороне и уцелеть в тепленьком местечке, грозные декабрьские события захватывают как самого Кунаева, так и молодежь, в том числе и провинциальную, оказавшуюся по разным причинам в столице, а также муллу Насыра, которого прихоть событий забросила на площадь главного города республики. Старик Насыр помимо своей воли оказывается свидетелем зверского избиения солдатами и милиционерами казахской молодежи на площадях и улицах Алма-Аты. Для него, все еще наивно верящего в партию и правительство, это акция массового насилия становится личной трагедией, рано подрывающей его жизненные силы. Все же

для него главная трагедия – это гибель Аральского моря, так как он, как и другие аральцы, множеством подсознательных нитей связан с существом моря. *Персонажи произведения находятся в особой градации, смысловым принципом которой является их отношение к морю и действия в экологическом плане. Эта градация существует и в авторском концептуальном поле, его выделение и анализ имеет глубокое методическое значение. Градацию персонажей, объективно существующую в произведении, можно представить и в теоретической схеме, которую можно построить на основе художественных данных. В центре этой схемы будет находить мулла Насыр как основной герой – идеолог.*

Здесь можно усмотреть парадоксальные связи между рыбаками и рыбами, они находятся не в отношениях добытчиков и добычи, а в отношениях энерго-информационного взаимодействия, по сути, перехода форм друг в друга. Иначе говоря, рыбы и рыбаки – органы единого организма – моря, они находятся на разных уровнях, но принадлежат одной матрице. Вот почему главным героям романа – людям постоянно снятся рыбы, а большие рыбы, сом и белуги, могут говорить с ними. Гибель моря неизбежно ведет к массовому морю рыб и вымиранию людей. Мистерия массовой гибели рыб и людей развивается по нарастающему масштабу. Поначалу мы видим социальные и личные поражения положительных героев, борющихся за спасение моря. Постепенно они нарастают, а затем оборачиваются цепной реакцией смертей. Гибнут отравленные пестицидами дети-школьники и их учитель, тонет красавица Карашаш – возлюбленная могучего певца Акбалака, умирает сам поэт и певец Акбалак, в конце концов, один за другим умирают от рака жители Караоя, болезнь сводит в могилу профессора Славикова, в песчаной буре погибают Кызбала и Нурдаулет, погибает от рук Кахармана наркоделец Кайыр, находит свою мучительную смерть от огня и сам Кахарман. Все эти смерти происходят на фоне ретроспективных сцен апокалипсического масштаба – массовой гибели казахов от голодомора 1931-32 гг., болезней и смертей во время испытаний атомного оружия и от последствий излучения на территории полигонов.

Методический смысл всей этой картины смертей заключается в том, что интерпретатор может еще раз обнажить подоплеку эсхатологического жанра, опирающегося на философию смерти и массовой гибели всего живого.

Особая роль в произведении предназначена образу Кахармана. Р. Мейрамгалиева, обобщая особенности творческой манеры Р. Сейсенбаева, пишет: «Философская напряженность письма характерна для романа Роллана Сейсенбаева. Для этого писатель использует разнообразные элементы сказа, легенда об Ата-балыке ассоциируется с образом второго значительного героя романа – образом Кахармана, которому часто снился сон о доброй рыбе, в детстве спасшей ему жизнь от сома» [2.с.98]

Могуч Кахарман, ему даны немалые природные силы и большой интеллектуальный потенциал, он обладает богатым опытом социальной и политической борьбы, к его слову прислушиваются даже в Москве. Однако он обречен, ибо не может отрешиться ни от судьбы Аральского моря, ни от разрушительной рефлексии по поводу трагической судьбы родного народа в 20 веке. Терзания и постоянные поражения в баталиях по поводу судьбы моря приводят Кахармана к тому, что он начинает пить. Повторяющиеся запой приводят его к неизбежной деструкции личности. Неудачи Кахармана и его усиливающийся порок становятся причиной преждевременной болезни матери и ее смерти. Поражение сына приводит к краху и главного положительного героя произведения – муллу Насыра с его провидческим даром. Похороны Кахарманом матери в условиях все усиливающейся песчаной бури – главный символический лейтмотив финала романа. Катастрофа, изображенная в финале романа, художественно воплощена как ряд сцен символического характера. Она носит поистине библейские масштабы. Начавшийся штормовой ветер не утихает в течение шести или семи дней. За эти дни беснующийся шквал сносит крыши домов, засыпает песком и солью животных и людей, нагромождает барханы на дороги и села, обрывает электрические линии. Нарушаются связи между центрами и отдаленными аулами. В аулах под завывание ветра доживают свои последние дни одинокие старики и старухи, в том числе сумасшедшая Кызбала и инвалид Нурдаулет. Кахарман в паре с наркоделцем Кыйром волочет по пескам цинковый гроб с телом матери. Именно беспринципный и безнравственный Кайыр станет формальной причиной краха судьбы Кахармана (на самом деле порок давно съел его изнутри). В доме, где путников приютили, наркоделец Кайыр насилует беззащитную женщину – сноху хозяйки дома. Пришедший в ярость Кахарман, не владея собой, убивает Кайыра, а когда приезжает милиция, чтобы арестовать его, он запирается в землянке и сжигает себя. Гибель Кахармана – одного из главных положительных героев романа – апофеоз нарастающей катастрофы, ключевое звено всего символического ряда произведения. Она в свою очередь дает роковой импульс неуклонному движению муллы Насыра к закономерному концу. С гибелью сына его душевные силы – воля к жизни – истощаются. Однако Насыру суждено обретение заветной мечты – заблудившись в буране, он находит в пустыне мазар святого Иманбека. Этот мавзолей, затерянный на запретной территории космодрома Байконур, он искал много лет. Глубоко символическа сцена завершения жизненного пути праведника Насыра, некогда силой молитвы вызвавшего сорокадневный дождь. Он нашел дорогу к храму.

Финал романа предоставляет массу возможностей для методической интерпретации и формулировки выводов и заключений по поводу типологии эсхатологического жанра, особенно – функциональности символических образов макро-и-микро-уровней, имеющих одну семантическую доминанту – стрелочку, которая указывает на мистерию смерти и ее предопределенность.

Сегодня о широко известном романе «Мертвые бродят в песках» возникла большая и очень серьезная исследовательская литература. Книга вызывает размышления, полемические рассуждения, она становится причиной откликов философов, литературоведов, культурологов, политиков, журналистов, равнодушных людей, широкой читательской общественности, то есть тех, кого серьезно беспокоит судьба не только Аральского моря, но и экология всей планеты, в том числе экология внутреннего, духовного мира современного человека. Суть этой экологии заключается в постоянной подсознательной связи человека с живым планом земли, с ее стихиями: водой, воздухом, огнем и почвой. Если эта связь есть, она проявляется либо в мифологическом поле, либо в нравственной ответственности, либо в эмоциональной сфере, в форме постоянного любования природой, восхищением ее лучшими проявлениями, либо в сфере осознания своих потребностей в пище, в воде, в свежем воздухе. Поистине человек – отпрыск самой земли. И от этого никуда не деться. Писатель, цитируя слова Антуана де Сент-Экзюпери, формулирует эту заповедь в самом начале повествования в своем роде гимне Мировой Воде: «Вода!.. Ты – величайшее в мире богатство, но и самое непрочное в мире – ты, столь чистая в недрах земли. Можно умереть подле источника, если в твоей прозрачности есть хотя бы маленькая примесь магния. Можно умереть у твоего озера – если оно солончаковое. И даже утренняя роса становится ядовитой, если в ней есть соль. Ты не терпишь примесей, не выносишь ничего чужеродного, ты божество, которое так легко спугнуть... Но то простое счастье, которое ты даешь, – бесконечно». [1.с.11] Уже этот эпиграф, задающий чрезвычайно высокий тон всему повествованию, говорит о мифологическом камертоне, задействованном в романе «Мертвые бродят в песках».

Г. Гачев в послесловии к роману «Отчаяние или мертвые бродят в песках» пишет: «О, это универсум — этот роман. Еще и политика, и разные ее противоречивые устремления, и ее буффонные персонажи-лицедеи на арене масс-медиа. Роман-панорама Бытия. И главный персонаж тут не личность, а народ в лицах разнообразных — в теснине между Природой и Историей, между этими Симплегадами: как между Сциллой и Харибдой пройти каравану народа и не быть размолоту и проглочену? Ибо стал безумен и шизофреничен тут человек, не в силах совладать и ориентироваться в навалившейся со всех сторон и так сразу требующей реакции многослойной действительности, в которой одно противоречит другому, и как согласовать все? У всех вроде своя частичная правда: и в аргументах «партии и правительства» орошать земли, и в установке экологов: не трожь Природу, она саморегулирующаяся система и мстит за некомпетентное вторжение, что и случилось как раз на территории Казахстана: его народ стал жертвой рассудочных экспериментов — и политиков (построить социализм-коммунизм), и ученых (преодолеть природу!) и т.п.» [1. с.676]

И эти слова выдающегося ученого XX века стали поистине знаковым рефреном, которые отразили наиболее острую тревогу человечества на рубеже XX и XXI вв., а именно боль за нравственно-экологическое состояние людей, разрушающих не только природу всей планеты, но и собственную духовную природу. Совершенно очевидно, что роман Роллана Сейсенбаева, как и лучшие произведения Ч. Айтматова, В. Распутина, А. Нурпеисова, Т. Каипбергенова, отразили наиболее актуальные чаяния человечества постиндустриальной эпохи.

Вывод: таким образом, этот обзор показывает, что жизнь и творчество Роллана Сейсенбаева – это социально-эстетическая ментально-духовная деятельность человека, в котором переплелись и ярко выразились важнейшие направления духовно-психологического и цивилизационного развития казахского народа. *Данный роман предоставляет массу возможностей для проведения практикума методического плана, на котором можно было бы применить разнообразные схемы, диаграммы, иллюстрации коррелятивного характера для демонстрации типологической содержательности произведения эсхатологического жанра.*

Литература

1. Сейсенбаев Р. «Мертвые бродят в песках». М.: Советский писатель, 1991.– 688 с.
2. Мейрамгалиева Р.М. Типология и структура философского романа современной Казахской литературы.– Алматы: Қазақ университеті, 2013.–192 с.
3. Портрет Роллана. Статьи, эссе, стихи. – Алматы: RS. 2012.– 168 с.
4. Менің 100 кітабым (100 моих книг). Издательский дом Роллана.
5. Международный клуб Абая. Каталог 2000-2013.
6. Сейсенбаев Р. Трон Сатаны.–М.:Художественная литература, 1988, с.– 327
7. Информационный бюллетень.

Зуева Н.Ю.

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

ЗАДАЧИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК НАУКИ

Охрана литературного языка, его норм – это одна из основных задач культуры речи. Такая охрана является делом национальной важности, поскольку литературный язык – это именно то, что в языковом плане объединяет нацию. Ведущую роль в этом процессе на определенном историческом этапе развития страны играет наиболее передовая, культурная часть общества.

Одна из главнейших функций литературного языка – быть языком всей нации, встать над отдельными локальными или социально ограниченными языковыми образованиями. Посредством литературного языка создается

единство нации. Кодифицированные нормы литературного языка – это такие нормы, которым должны следовать все носители литературного языка. Культура речи начинается там, где язык как бы предлагает выбор для кодификации, и выбор этот далеко не однозначен. Часто можно услышать километр, но норма – только километр, не менее часто звучит договор, но норма – договор, хотя сейчас уже не запрещается категорически и договор, тогда как тридцать лет назад такое ударение запрещалось. Это свидетельствует еще и о том, что современный русский литературный язык, который рассматривается как язык от А.С. Пушкина до наших дней, не остается неизменным. Если же следовать раз и навсегда установленным нормам, то есть опасность, что общество просто перестанет с ними считаться и будет стихийно устанавливать свои нормы. Стихийность же в таком деле – далеко не благо, потому что то, что кажется приемлемым для одних, оказывается совершенно неприемлемым для других. Поэтому постоянное наблюдение за развитием и изменением норм – одна из основных задач лингвистической науки о культуре речи.

Л.И. Скворцов дает такое определение: "Культура речи – владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и др.), а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи" [1, 119-120]. В лингвистической литературе традиционно принято говорить о двух степенях освоения литературного языка:

- 1) правильности речи;
- 2) речевом мастерстве.

Правильность, как одно из основных коммуникативных качеств речи, предполагает соблюдение норм на всех речевых уровнях. Оценки различных способов языкового выражения при этом определены и категоричны: правильно/неправильно, допустимо/недопустимо. Речевое мастерство предполагает не только следование нормам, но и умение выбрать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый.

Термин культура речи многозначен. Во-первых, его можно понимать в широком смысле, и тогда он имеет синоним "культура языка" (в этом случае подразумеваются образцовые тексты письменности и потенциальные свойства языковой системы в целом). Во-вторых, в узком смысле культура речи – это конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного общения, устного и письменного. В-третьих, культурой речи называют самостоятельную лингвистическую дисциплину.

Культура речи изучается в трех основных аспектах: нормативном (изучении и кодификации норм языка), коммуникативном (изучении и

функциональной дифференциации выразительных средств языка) и этическом (описании речевого этикета, эффективных приемов общения).

Нормативный аспект культуры речи – один из важнейших, но не единственный. Чешский лингвист К. Гаузенблас отмечал: "Нет ничего парадоксального в том, что один способен говорить на ту же самую тему нелитературным языком и выглядеть более культурно, чем иной говорящий на литературном языке" [2, 301]. Язык располагает большим арсеналом средств, однако главное требование к хорошему тексту таково: из всех языковых средств для создания определенного текста должны быть выбраны такие, которые с максимальной полнотой и эффективностью выполняют поставленные задачи общения, или коммуникативные задачи. Языковая структура текста должна соответствовать задачам общения (коммуникативный аспект владения языком). Еще в 20-е годы XX в. известный филолог Г.О. Винокур подчеркивал: "Для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества"[3]. С.И. Ожегов писал: "Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка... Но культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное» [4, 287-288].

Еще один аспект культуры речи – этический. В каждом обществе существуют этические нормы поведения, определяющие нормы общения. Этические нормы, или речевой этикет, касаются, в первую очередь, форм обращения на "ты" и "вы", выбора полного или сокращенного имени (Ваня, Иван Петрович), выбора обращения (гражданин, господин, молодой человек), речевых формул приветствия, благодарности и др. Этические нормы во многих случаях национальны.

Культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. На протяжении всей истории развития учения о культуре речи наибольшее внимание всегда уделялось нормативному аспекту культуры владения языком. В работах Б.Н. Головина утверждается, что для культуры речи значим только один аспект – коммуникативный, в плане которого следует рассматривать и нормативность [5]. Культура речи определяется им как набор коммуникативных качеств хорошей речи. Эти качества выявляются на основе соотношения речи с отдельными неречевыми структурами, к которым относятся язык, мышление, сознание, действительность, ситуация общения, условия общения. Данный комплекс неречевых структур требует от речи

следующих соответствующих этим структурам качеств: правильность речи или, иначе говоря, нормативность; её чистота (отсутствие диалектизмов, жаргонизмов и т.п.), точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность и уместность.

Язык выполняет разные коммуникативные задачи, обслуживает разные сферы общения: одно дело – язык науки, другое – обыденная разговорная речь. Каждая сфера общения в соответствии с теми коммуникативными задачами, которые ставятся в ней, предъявляет к языку свои требования. Поэтому невозможно говорить в коммуникативном плане о культуре владения языком вообще; речь должна идти о культуре владения разными функциональными разновидностями языка: то, что хорошо в одной функциональной разновидности языка, оказывается совершенно неприемлемо в другой. Так, если для научной речи действительно необходима точность, в том числе и точность обозначения конкретных реалий, то в разговорной речи вполне нормативны и неточные, контекстуальные обозначения.

Важным требованием культуры владения языком является требование различать его функциональные разновидности, свободно пользоваться любой из них, четко представляя, какая из разновидностей языка должна выбираться в соответствии с задачами общения. Одно из основополагающих отличий такой нелитературной формы языка, как просторечие, от литературного языка состоит в том, что носители первого из них не различают или плохо различают разновидности языка.

Например, попав в официально-деловую обстановку, носитель просторечия будет стремиться говорить не так, как он привык говорить дома, но как именно говорить в данной ситуации, он точно не знает.

Однако если говорящий образован и хорошо знает свой литературный язык – его лексику, грамматику, правописание и произношение, его речь при условии работы над языком становится более осознанной, продуманной, целесообразной с точки зрения условий, ситуации и стиля общения. Никто не будет спорить с высказыванием о том, что речь культурного человека должна быть выше простого умения объясняться в быту, поэтому коммуникативные аспекты культуры речи в процессе овладения языком являются едва ли не решающими.

В современном обществе перед теорией культуры речи стоят две важнейшие задачи:

- 1) проблема литературной нормы, теоретическая и культурологическая интерпретация;
- 2) регулятивный аспект, предусматривающий поддержку, охрану и защиту русского языка от неблагоприятных и разрушительных влияний.

Литературный язык является основой духовной культуры любого народа, в том числе и русского. Он формирует и объединяет нацию, связывает поколения, обеспечивает преемственность и постоянное обновление

национальной культуры. Престиж русской нации, в осприятие русского народа в других культурах во многом зависит от состояния русского языка. Опираясь на народную языковую традицию, многие замечательные русские писатели, ученые и общественные деятели внесли начительный вклад в становление русского национального языка, в совершенствование его литературной формы. Русский язык занимает значительное место в ряду мировых языков, отличаясь развитой лексикой, богатством фразеологии, гибкостью и способностью выражать новые явления культуры, науки и общественной жизни. В компетенцию государства входит защита широкой сферы функционирования языка; велика его роль в развитии русистики, филологического образования и преподавания русского языка.

В отличие от государственной политики по отношению к языку вектор лингвистической политики должен быть обращен в другую сторону. Перед лингвистами, филологами, преподавателями русского языка стоит задача воспитания и обогащения индивидуального культурного языкового опыта каждого человека. Роль лингвистов и образованных людей в языковом строительстве чрезвычайно велика: они создают учебники по русскому языку, грамматике, стилистике, риторике, словари различного типа, которые аккумулируют сложившиеся к настоящему времени культурные, преподавательские и научные знания. Не менее важна деятельность лингвистов в области защиты, поддержки и развития литературного языка как высшей формы существования языка в его обработанной полифункциональной системе. Являясь общенародным средством коммуникации, литературный язык постоянно вступает во взаимодействие с различными формами национального языка – региональными (в двуязычной или многоязычной среде), с диалектами, с городским просторечием, с жаргонами и профессиональными языками. Русский язык при всей своей гибкости и разносторонней развитости на протяжении всей своей истории не оставался неизменным. В этих условиях неизбежно со всей остротой вставали и встают вопросы нормализации, выработки единых кодификационных норм. Поэтому прав был Г.О. Винокур, отмечавший следующее: "Целью языковой политики может быть только сам язык. В противном случае язык превращается лишь в средство, объект достижения целей собственно политических, а не культурно-лингвистических... Языковая политика есть не что иное, как основанное на точном, научном понимании дела руководство социальными лингвистическими нуждами» [6].

Литература:

1. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997. – С. 119-120.
2. Гаузенблас К. Культура языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 20: Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. – М., 1988. – С. 301.
3. Винокур Г.О. Культура языка. – М., 1929.

4. Ожегов С.И. О нормах словоупотребления // Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М., 1974. – С. 287-288.

5. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988.

6. Винокур Г.О. Культура языка. – М., 1972.

Ибраева Д.С.

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

ОБРАЗ КОЛОКОЛА В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ И.П.ШУХОВА "ПРЕСНОВСКИЕ СТРАНИЦЫ"

Для русского народа колокола всегда были настолько связаны со всеми сторонами жизни, что стали частью национального самосознания. Колокола были символом единства. Под колокольный звон Русь молилась и укреплялась в вере, встречала званых гостей и оповещала о вторжении непрошенных. В дни торжеств и народных бед звонили колокола. Звук колокола сопровождал человека на протяжении всей жизни. Он призывал в храм, отмечал важные жизненные вехи: крещение, венчание, провожал в последний путь. Поэтому к колоколам на Руси всегда относились с особым почтением и любовью: «Рожь чище звона», «голос чище звона», «слава, что звон» – так говорили о том, что достойно было высшей оценки и похвалы [1, с.13]. Колокольный звон был несовместим с ложью, несправедливостью, греховностью. «Ходить под колоколами», «с колокольным звоном под присягу пойду» – так говорили о лишенных возможности доказать свою невинность иным способом и решившихся оправдаться в церкви при стечении народа и под колокольный звон.

Колокол – одно из древних слов русского языка, и слово колокол есть во всех толковых словарях, но определяется оно по-разному: в академических словарях – «металлическое (из меди или медного сплава) изделие в виде усеченного конуса с подвешенным внутри него для звона стержнем-языком»; и живо, с привлечением образных ассоциаций В.И. Далем – «вылитый из меди (с примесью олова, серебра и пр.) толстостенный колпак, с развалистым раструбом, с ушами для подвески и с привешенным внутри билом или языком». Колокол – ударный сигнальный инструмент. Он имеет форму полой срезанной снизу груши; внутри колокола подвешен язык (ударник), изготавливается из бронзы. Имеет звук определенной высоты, который извлекается раскачиванием самого колокола или языка [2, с.33]. Колокольный звон – одна из существенных принадлежностей богослужения, призыв христиан к богослужению, для оповещения тех, кто не присутствует в храме, о самых важных моментах богослужения, а помимо богослужения – либо для выражения общей скорби при погребении усопших.

Во всех трех повестях «Пресновских страниц» внешняя линия жизни определяется своеобразием соприкосновения героя с действительностью.

В «Колоколе» лейтмотивом всего повествования является сюжет о колоколе. Герой переносится в воспоминаниях из одного далекого времени (декабрь 1912 года) в другое, более приближенное к настоящему и вспоминает о своем посещении колокольной в местной церкви. Восхождение его к Главному колоколу символично, сродни очищению безгрешной души и построено на интерпретации мотива тьмы (лестницы) «нестерпимо-голубого света наверху колокольной». Ощущение причастности «к таинству» [3, с.38] является сюжетообразующим: «...сердце вновь сжималось в комок от безотчетной светлой печали, от озарившей душу тревожной радости, от невольного моего приобщения к какому-то, должно быть, значительной в моей жизни таинству, которая свершилось здесь сейчас надо мной!...» [3, с.38]. Основу этого сюжета составляет сказ о «жертвенном, обетном колоколе» которой назван дедушкой Арефием «нечто вроде притчи», «давним», «вековым», «темным»: «Даже наши деды и те знавали его от старых людей – понаслышке...» [3, с.39].

Появление легенды в сюжете неслучайно. История взаимоотношений степи и казачьих станиц полна драматизма, и Шухов передает бытовавшее в его среде мнение об известном противостоянии веры, культуры обычаев, образа жизни. В сюжете о колоколе есть все необходимые элементы приключенческого жанра, но в главу угла выдвинута мысль о колоколе как о символе веры. Вечном хранителе тайн, «историй». Мотив чудесного исцеления дочери атамана позволяет ввести в повествование драматичную историю ее отца, графа Семилова. Он дал в соборе обет: «принести в дар пресновскому храму стопудовый колокол, отлитый по заказу! Вот каким тяжким долгом оремнил себя на старости лет перед богом!...» [3, с.42]. Ценою своего благополучия и счастья он осуществляет обещанное, поэтому Шухов-мальчик, слушающий «притчу» о восшествии колокола на уготованное место, и через сто лет «воспринимал все это теперь, как диво, как чудо, будто свершившееся на моих глазах – наяву!» [3, с.43]. Мотив наличия в Главном Колоколе станицы одухотворенного, живого начала, имеющего память и мудрый рассудок, завершает рассказ дедушки Арефия о колоколе и о несчастной Марии, осмелившейся полюбить «принца – ханского наследника из орды», «нехрестя», поменявшей имя на Мариам, принявшей другую веру, обычаи, живущей по нехристианским законам. Гибель героини, с точки зрения казаков, неминуема. В финальном эпизоде герой вновь переносится из начала XIX века в 1913 год и вводит в свои воспоминания мотив нового отношения к колоколу. Теперь Главный Колокол для него – «тяжкий венец трагедии», «свидетель», «причина», хранит в своей «недремлющей» памяти все «о канувших – в бездну временах», «но безмолвствовал... безгрешный его язык!» [3, с.46]. Идея чистоты веры, символом которой является для маленького Шухова колокол, реализована в завершающей детали безгрешности этого образа.

Звуки колокола для Шухова – сакральная связь временного и вечного, прошлого и настоящего в изображаемой действительности. Об особом отношении писателя к колокольному звону говорит одно из его высказываний: «О, это был тот самый, до боли знакомый мне звук, который когда-то смутил, привел в трепет оторопевшую младенческую мою душу и, наверно, продолжал жить в ней тайно, не умирая и по сей день... Да, это был тот самый звук, который я так давно полюбил, — полюбил и боялся его. То был Он — Главный колокол, подававший сейчас вечерней свой голос в ночи всем обремененным и страждущим путникам, настигнутым этой пургой в дороге. И мне теперь стало понятным, отчего вдруг просветлело как бы разом помолодевшее лицо мамы, и у меня отлегло от сердца от утоленной этим ночным благовестом ее печали... » [3, с.14].

Колокольный звон писатель описывает по своему видению: «А труба — словно откуда-то с заоблачной высоты — продолжала трубить и трубить все пронзительнее, все угрожающе, все горше. И тут я вдруг не то что там понял, а скорее, конечно, почувствовал, что это был Главный колокол нашей станичной церкви, звук которого, быть может, уже и касался моей отроческой души когда-либо прежде... » [3, с.15]. Шухов одушевляет колокол: «А колокол был и был — был, как попавший в беду человек, захлебываясь от сбивчивого торопливого крика и стога» [3, с.14]. «...Какой-то другой струной, другой гранью задевал теперь мою посветлевшую, кротко притихшую душу этот непорочный, скорбный и миротворный звук... » [3, с.16]. Колокольный звон наполняет пространство радостью, и не суетными мелодиями – а не от мирной стойкостью и гармоничностью вещают церковные колокола. И верующее сердце всегда различит эту песнь, которая выше всякой человеческой музыки, так как колоколам приписывалась способность чувствовать и переживать, а в их звуках слышалась человеческая речь. Говорят, когда звонишь в колокол, словно душа светлее становится, даже вроде дышать легче. Колоколам приписывалась способность чувствовать и переживать, а в их звуках слышалась человеческая речь.

Влияет на состояние человека – умиротворенные, благодатные колокольные звоны и дух людей, населявших монастырь. В них привлекают лучшие черты русского народа: смирение, сострадание, милосердие, снисхождение, любовь ко всему живому. Можно приехать со своей болью – она отступит, можно приехать со своей радостью – она удвоится, можно поделиться сомнением – оно развеется.

Колокола во все века были теснейшим образом связаны с духовной жизнью людей, являясь неотъемлемой частью православного богослужения. Невозможно представить себе Русь без храмов, пения церковного хора, храмовой живописи, колокольного звона. Это неповторимое слияние веры, искусства и уклада жизни создано православием, которое оказало влияние на все стороны и образ жизни русского народа.

В различных обстоятельствах жизни, мирской и духовной, колокола – это глашатаи всех важных событий, призыв к общности людей и, в конечном счете, призыв к единению. Так, колокольные звоны символически отразили устремления общественной мысли русских людей. В мощном, торжественно-величественном звучании колоколов словно воплотился великий дух народа, его сила, его идеал. Люди, вслушиваясь в колокольный звон, слышат не голос звучащего металла, а души русских мастеров, говорящих из глубины веков. Они взывают о памяти людской, о величии нашей страны. В каждом колоколе заложена частица души колокольных дел мастера, работавшего не за царские награды и милости, а по зову сердца.

Образ колокольного звона является сквозным для повести И.П. Шухова, образ колокола, мотив колокольного звона связаны у писателя с душой русского человека и русской природой, как что-то личное, просветляющее душу; с размышлениями о русском национальном характере, с попытками разобраться в самих себе и окружающем мире, с религиозно-философскими размышлениями.

Литература

1. Горький М.. Разрушение личности. – Мнемозина, 2000.
2. Шипов Я. А. Православный словарь. – М.: Современник, 2000.
3. Шухов И.П. Колокол // И.П. Шухов. Собр.соч. в 5 томах. – т.3. – Алма-Ата: Жазушы, 1982. – С.6-47.

Итжанова Н.Б.

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

ОБ ОСНОВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Эффективность обучения русскому языку определяется основным методом, который в зависимости от цели влияет на содержание обучения, направляет деятельность преподавателей (преподавание) и учащихся (учение), уточняет структуру, направленность текстов, ситуаций, лексико-грамматической системы, учебников и учебных пособий.

Сложность обоснования метода, по мнению академика А.В. Текучева[1, 12], заключается в том, что необходимо «представить себе... процесс обучения в целом», учесть его комплексность, знать такие его компоненты, как конкретные учебные цели и задачи обучения различным видам речевой деятельности, логику предмета и процесса обучения ему, особенности обучения русскому языку в условиях национальной школы, где изучается несколько языков, роль и место общедидактических, лингводидактических и методических принципов. Участники дискуссии едины в

том, что при решении проблемы методов следует 1) учитывать новейшие достижения дидактики, психологии, лингвистики, теории речевой деятельности; 2) четко разграничивать такие понятия, как «метод», «способ», «вид», «средство», «прием», «пути», и «формы обучения»; 3) отделить основной метод (концептуальное направление) обучения (например, сознательно-практический метод обучения, аудиолингвальный, аудиовизуальный и др.) от частных методов; 4) выявлять специфическую сущность метода обучения второму языку; 5) подчинять все компоненты системы (метод-прием-средство) целостному их применению в учебно-воспитательном процессе [2, 22].

Нельзя не согласиться с утверждением И.Д. Зверева [2, 20] о том, что при определении метода должна быть учтена общедидактическая его трактовка: «... он (метод) определяется как способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение учебно-воспитательных задач». Если рассматривать метод с позиций системного подхода, принятого на вооружение в педагогике, и в частности, в дидактике, то в учебном процессе необходимо неразрывное единство целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся. Такое взаимодействие целесообразнее назвать моделью, чем способом (в зависимости от основного метода меняется модель), тем более что способ «всегда бывает рассчитан на использование тех или иных психологических закономерностей и нервных механизмов, с помощью которых учащиеся воспринимают и творчески используют в дальнейшем тот или иной подлежащий усвоению языковой материал» [3].

Организационно-методическая деятельность преподавателя, как известно, характеризуется приемами, формами, видами, средствами работы. Если это так, то в общедидактическом определении понятия метода слово способ необходимо заменить словом модель [4], и общедидактическое определение метода станет вполне приемлемым для теории обучения языкам.

Мы присоединяемся к точке зрения Л.В. Щербы, И.В. Зимней, считающих, что главным объектом обучения является не система изучаемого языка, а речевая деятельность. Если это так, то вряд ли можно говорить о методах обучения грамматике, орфографии, лексике, как это предлагает А.В. Текучев [1, 15]. Могут быть лишь принципы обучения грамматике, орфографии, лексике, исходящие из закономерностей, сущности учебного процесса, которые содействуют упорядочению модели взаимодействия преподавателя и учащихся в учебном процессе.

Закономерности (дидактические, психологические, лингвистические, физиологические и др.) [5] учебного процесса (речевая деятельность, обучение порождению и восприятию речи) определяют сущность дидактических, лингводидактических и методических принципов, характер и направление их.

Обобщенно охарактеризуем специфику применения общедидактических принципов.

Воспитывающее обучение требует учета взаимосвязи обучающей, воспитывающей и развивающей функций. Основные его правила: связь обучения речевой деятельности с формированием диалектико-материалистического мировоззрения: овладение нормами коммунистической морали; привитие учащимся трудовых, нравственных и эстетических норм поведения; воспитание чувства патриотизма и дружбы народов.

Научность в обучении обуславливает научный отбор учебного материала; мотивированность его введения для всех уровней языка и всех видов речевой деятельности; осознание система языка как единого структурного и функционального целого; формирование диалектического отношения к языку, особенно лексике как самому подвижному элементу языка и др.

Сознательность и активность учащихся в процессе обучения опирается на ленинскую теорию познания. Преподаватель, направляя деятельность учащихся, должен учитывать сходства и различия системности; четко представлять конкретные цели урока и центр его тяжести; пути, приемы, формы и средства обучения; диагностировать ошибки в речи учащихся.

Наглядность в обучении русскому языку опирается на теорию познания. При наглядном обучении языку развивается речь учащихся, формируются ассоциативные связи между предметом объективного мира, его изображением, словом, и понятием; опора на наглядность стимулирует работу оперативной памяти учащихся, корректируя их речевую деятельность. Применение наглядных средств зависит от цели и темы урока, возраста учащихся, особенности их высшей нервной деятельности. Наглядность способствует формированию различных ассоциативных связей (физических, психологических, функциональных, логических), существующих между предметной основой и словами-понятиями, отдельными системами знаков, требует единства конкретного и абстрактного, наглядно-чувственного и абстрактно-логического как двух ступеней теории познания; содействует усвоению логики языка, созданию речевых ситуаций, развитию познавательных способностей учащихся.

Ситуативно-тематический принцип предполагает создание речевых естественных и учебных ситуаций; объединение ситуаций и тематической лексики с грамматическим, орфографическим и жизненно-литературным материалом; обогащение духовного мира и воспитание их активного отношения к действительности.

Принцип интеграции опирается на философскую категорию общего и частного, указывает на необходимость комплексного обучения языку в тесной связи с изучаемыми грамматическими явлениями и литературными темами; дедуктивно-индуктивная подача нового языкового материала, постоянная систематизация его; тесная связь развития устной и письменной речи.

Таким образом, если в методике будет принята за основу концепция комплексно-индивидуализированного метода обучения, то перед учеными

раскроются большие возможности дальнейших научных поисков как в области раскрытия новых лингводидактических закономерностей учебного процесса, так и в обосновании на их основе методических принципов по различным уровням языка и видам речевой деятельности с учетом системы и логики различных по родству языков.

Литература

1. Русский язык в национальной школе, 1980. №1.
2. Зверева И.Д. Русский язык в национальной школе. – 1980. №1.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 205с.
4. Лернер И.Я. Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981.
5. Шярнас В. Очерки в лингводидактике. – Вильнюс: Наука, 1976.

Козай Э.Р., Айнабекова Г.Б.

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

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ МЕТОНИМИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ЛЕКСИКОЛОГИИ И ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА»

Многолетняя практика преподавания на филологическом факультете университета показывает, что студенты испытывают известные затруднения при изучении следующих вопросов: разграничение метафоры и метонимии, определение типа метонимии, выявление степени распространенности и образности метонимии, определение функций метонимии в художественном тексте. Это связано, на наш взгляд, с тем, что студенты не всегда точно понимают механизм образования метафоры и метонимии, не осознают разницу между «подобием», характерным для метафоры и «смежностью», характерной для метонимии, не видят границы между типами метонимии по степени распространенности и образности, в силу их условности и прозрачности.

Метафора и метонимия изучаются в лексикологии, стилистике, культуре речи. Описание метафоры и метонимии как способов номинации и как изобразительно-выразительных средств 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 не описаны лингвистические критерии различения метафоры и сравнения, а также практические задания и упражнения, направленные на формирование 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 метонимии, определения типов метонимии.

И метафора, и метонимия достаточно хорошо изучены в лингвистике. Существует обширная научная литература по этой проблематике. На первом этапе работы студентам необходимо ознакомиться с научной литературой по данному вопросу, и только потом переходить к осмыслению отличий в механизме образования метафоры и механизме образования метонимии, к осмыслению типологии метонимии, пониманию того, какие логические основания лежат в основе классификации метонимии. Особое внимание при изучении вышеназванного вопроса необходимо обратить на логическую метонимию.

Метонимия (от греч. *metonymia* – «переименование») – это перенос названия по смежности, а также само переносное значение, которое возникло в результате такого переноса. «Основой метонимии могут служить пространственные, событийные, ситуативные, семантические, синтаксические и логические отношения между самыми различными категориями, принадлежащими действительности и ее отражению в человеческом сознании, закреплённым значениями слов, – между предметами, лицами, действиями, процессами, явлениями, социальными институтами и событиями, местом, временем и т.п.» [7, 142]. В зависимости от того, какой именно смежностью связаны предметы, действия, традиционно различают метонимию пространственную, временную и логическую. Эта типология получила в лингвистике название «Классификация метонимии по характеру смежности». Рассмотрим ее подробнее, охарактеризуем каждый тип.

Пространственная или локальная (от лат. *lokalis* – местный, свойственный данному месту) метонимия основана на физическом соположении предметов и явлений в пространстве, например: *общежитие* погрузилось в сон, *сковородка* шипит, *чайник* закипел.

Частными случаями пространственной метонимии являются следующие виды:

- перенос наименования помещения, учреждения, места и т.п. на людей, находящихся, живущих, работающих и т.д. в этом помещении, учреждении, месте, например: «В малыгинском доме перебивал весь *город*» (Мамин-Сибиряк); «*Класс* дружно захохотал, а учитель, стараясь подавить улыбку, наклонился над классным журналом» (Вересаев); «Весь *город* я спрошу, спрошу и весь я *двор*: Когда подъячому в казну исправно с году Сто тысяч рублей собирается доходу, Честной ли человек подъячий тот или вор» (Сумароков); «Театр уж полон; *Ложки* блещут; *Партер* и *кресла*, все кипит; В райке нетерпеливо плещут, И, взвившись, занавес шумит» (Пушкин);

- перенесение названия сосуда, вместилища на его содержимое, например: «Выпив *чашу* золотую, Наливает он другую» (Пушкин); «Баба черпала пустые щи со дна закоптелого горшка и глотала *ложку* за ложкой» (Тургенев); «Ну, скушай же еще *тарелочку*, мой милый!» (Крылов);

- перенесение наименования предмета на другой предмет, находящийся на его поверхности, например «Фому ждали обедать, приготовили любимые им *блюда*» (Горький); «У Остроградского засосало под ложечкой: такого *стола* – с длинно нарезанным желтовато лоснящимся балыком, с колбасой салями, которую он любил, с вином – он давно не видел» (Каверин); «Обед его состоял из двух или трёх *блюд*, изготовленных отставным солдатом» (Пушкин); «Вера чаю не пила, за ужином раскопала два-три *блюда* вилкой, взяла что-то в рот, потом съела ложку варенья и тотчас после *стола* ушла спать» (Гончаров);

- Перенесение названия действия на место, где это действие происходит, например: «Солдаты старались как можно скорее добежать до *входа* в туннель» (Катаев); «У самого *выхода* из бухты стоит на Северной стороне каменный форт» (Соболев); «Как славно выбежать из вагона на *остановке*, полной грудью вдохнуть легкий тополевыи воздух!» (Соколов-Микитов); «И лишь отверстием туннеля Светлеет *выход* вдалеке» (Пастернак).

При временной или темпоральной (от лат. *tempo*, *temporalis* – время, временной) метонимии предмет, явления «соприкасаются» во времени их существования, появления, например: на скале высечено *изображение* зверей, *переписка* Петра Первого, *полировка* поцарапана. Выделяют следующие типы темпоральной метонимии:

- перенос названия действия, процесса на его результат, например: «Чтение *переписки* Станкевича так симпатично действовало на нас, нам так отрадно было наблюдать проявления этого прекрасного характера» (Добролюбов); «Остаток *издания*, как устаревшего и потерявшего всю ценность, пришлось продать на макулатуру» (Либрович); «Мы сядем в час и встанем в третьем, Я с книгою, ты с *вышиваньем*» (Пастернак); «И, наколовшись об *шитьё* С невынутой иголкой, Внезапно видит всю её И плачет втихомолку» (Пастернак);

- перенос названия дня, месяца, года на человека, событие, явление и т.д., например: уроки *декабря* (т.е. декабрьские события 1986 года).

Наряду с пространственной и временной метонимией выделяют логическую метонимию. Этот термин достаточно условен, данный тип переносного значения устанавливается логическим путём, на основе умозаключений. К логической метонимии традиционно относят:

- перенесение названия вещества, материала на изделие из этого вещества, материала, например: «Гирей сидел, потупя взор; *Янтарь* в устах его дымился» (Пушкин); «В полдневный жар в долине Дагестана *С свинцом* в груди

лежал недвижим я» (Лермонтов); «Трескучие морозы Римма отходила в бабушкином каракуле» (Кукушкин);

- перенесение имени автора на его произведение и т.п., например: «Гремит *Шопен*, из окон грянув, А снизу, под его эффект Пряма подсвечники каштанов, На звёзды смотрит прошлый век» (Пастернак); «Все дымкой сказочной подёрнется, Подобно завиткам по стенам В боярской золочёной горнице И на *Василии Блаженном*» (Пастернак);

- перенесение названия мероприятия, события и т.п. на его участников, например: *конференция* закончила свою работу;

- перенесение названия свойства, качества на то или того, что или кто этим свойством или качеством обладает, например: «Случается и так: жена знаменитая артистка, а муж совершенная *бездарность*» (Каратыгин); «Ни разу не сподобились встретиться не только с героем или с *талантом*, но даже с просто интересным человеком» (Чехов);

- перенесение названия профессии, степени, чина и т.п. на человека, ими «обладающего», например: «Там на рейде *чиновники* сидят, чернильные крысы, им наплевать на то, что мы потеряли два часа!» (Крымов).

Смежность предметов, понятий может вызвать и перенос наименования признака, выраженного прилагательным. Как отмечает Л.И. Рахаманова многие качественные прилагательные, кроме прямого значения имеют и метонимические значения, например: «Прасковья Ивановна была не красавица, но имела правильные черты лица, прекрасные *умные*, серые глаза» (Аксаков); «Казанцев, искоса поглядев на Игната, на *счастливую* улыбку Муси, громко сказал: – Как на свадьбу едем» (Борзенко). Смежность реалий «человек – глаза» и «человек – улыбка» послужила основанием для переноса признаков «умный», «счастливый» с человека на его глаза и улыбку. К этой же группе можно отнести и следующие примеры: «Я вернусь, когда раскинет ветви По весеннему наш *белый* сад» (Есенин), в этом стихотворении прилагательное «белый» реализует значение «деревья сада, усыпанные цветами» (Ср. с прямым значением «цвета снега» в словосочетании «белая скатерть»); «На захолустаном полустанке *Обеденная* тишина» (Пастернак); «А когда светозарное утро снова Сушит *лужи* бульварные...» (Пастернак); «Были годы тяжёлых бедствий, Годы буйных, безумных сил. Вспомнил я деревенское детство, Вспомнил я деревенскую *синь*» (Есенин).

Метонимический перенос наименования свойственен и глаголам. Он может быть основан как на смежности предметов, например: нанизать *ожерелье* (из бисера и т.п.), так и на смежности действий, например: магазин *открывается, закрывается* в девять часов утра (открытие, закрытие служит сигналом для начала, окончания работы).

Кроме классификации метонимии по характеру смежности, в лингвистической литературе существует классификация метонимии и по

степени распространенности и образности. В рамках этой классификации принято выделять общеязыковую невыразительную метонимию, общепозитическую выразительную метонимию, общегазетную выразительную метонимию и индивидуально-авторскую выразительную метонимию. Если первые три типа относятся к узуальной метонимии, то четвертый тип – к окказиональной. Рассмотрим эти типы подробнее и приведем примеры:

- общеязыковая необразная метонимия, как и общеязыковая метафора абсолютно невыразительна и зачастую даже не воспринимается носителями языка как слово в переносном значении, например: «Павел провёл своего гостя в угольную комнату и представил ему на рассмотрение два огромных стеклянных шкафа с *серебром, фарфором и хрусталём*» (Писемский); «Судьи, прокуратура и *защита* в чёрных мантиях и шапочках» (Киршон); «Весёлый лесник На пригорке крутом Живёт у речной *переправы*» (Саянов); «Барыни сели чинным полукругом, одетые по запоздалой моде, в поношенных и дорогих нарядах, все в *жемчугах и бриллиантах*» (Пушкин); «В переулке каждая собака Знает мою *лёгкую* походку» (Есенин);

- общепозитическая выразительная метонимия встречается в художественном тексте, например: «Пусть порой мне шепчет *синий* вечер, Что была ты песня и мечта» (Есенин); «Взор во взор – и *жгуче-синий* Обозначился простор» (Блок); «Улицы зимней *синий* испуг» (Пастернак); «В *прозрачном* холоде заголубели доли, Отчётлив стук подкованных копыт...» (Есенин); «Был солнечный, *прозрачный* и холодный день» (Куприн); «Тиха, *прозрачна* ночь была. Светила на небе блистала, Луна за облаком спала» (Лермонтов);

- общегазетная метонимия характерна для публицистического стиля, к ней можно отнести следующие примеры: «Противостояние перешло в новую фазу: печатники в ответ на действия «*черных беретов*» (т.е. бойцов ОМОН) были обстреляны в тот момент, когда расчищали завалы на дороге в Южной части Магадишо» (КП, 29.06.93.); «*театр* (т.е. зрители) рукоплещет актёру»; «*голубые береты*» – бойцы ООН, «*зелёный патруль*» – экологи, «*золотой прыжок*» – прыжок, удостоенный золотой медали на соревнованиях, «*Белая олимпиада*» – зимняя Олимпиада;

- Как и метафора, метонимия может быть не только языковой, но и индивидуально-авторской. Поэтому сфера употребления окказиональной метонимии – художественный текст, например: «И город мой *железно-серый*, Где ветер, дождь, и зябь, и мгла, С какой-то непонятной верой Она, как царство, приняла» (Блок); «Я обманывать себя не стану, Залегла забота в сердце *мглистом...*» (Есенин); «*Тафты, атласы и перкалы, Алмазы, жемчуги и кашемирски шали, Линоны, кружева, батисты, тарлатан, Да фунтов несколько притом белил, румян* В карете английской катают И модной дамою сей свёрток величают» (Сумароков).

Последние примеры свидетельствуют об изобразительно-выразительных и оценочных возможностях метонимии. Так, например, слова, возникшие как результат смежности названия вещества, минерала, драгоценного камня и т.п., с изделием из него выражают дополнительные коннотации: «Это были цари – не скитальцы! Я спросил старика у стены: «Ты украсил их тонкие пальцы *Жемчугами* несметной цены?» (Блок). Этот эффект основан на том, что слова, обозначающие драгоценные металлы, вещества и т.п., наряду, например, со словами, обозначающими с названия растений, небесных светил, цветов, обозначают предметы действительности, эстетически воспринимаемые носителями языка: роза, берёза, золото, алмаз, луна, звезда, лазурный, розовый, изумрудный и т.п., и поэтому выражают положительную оценку.

Выразительной может быть не только индивидуально-авторская метонимия, но и общепозэтическая метонимия, например: «Сам Эрот, Сам Дионис Смущается пред первой *Зелёною улыбкой* утра» (Анненский); «И над ней улыбался месяц *искажённо-зелёной улыбкой*» (Ремизов). Привычная метонимия, если она, сохраняя свое значение, используется в сочетании со словом, с которым обычно не употребляется, т.е. когда происходит процесс обновления сочетаемостных возможностей слова, также становится эффективным изобразительным приёмом: «Троицыно утро, утренний канон, В роще по берёзкам *белый перезвон*» (Есенин); «*шелесты струистого стекла*» (Волошин); «*залива зыбкое стекло*» (Пушкин).

Выразительность метонимии будет нарастать в случае, когда она сопровождает метафору. В результате возникают различные виды метафорических метонимий. Во-первых, это сочетания отвлечённого существительного с цветовыми прилагательными, например: «Давно меж листьев налились *Истмой розовой* тюльпаны» (Анненский); «*серая нежность* тумана» (Кузмин); во-вторых, сочетание звуковых обозначений с цветовыми прилагательными, например: «Трава *шептала* сонно *зелёные слова*» (Сологуб); «*красный зов* зари» (Блок); в-третьих, сочетания цветовых прилагательных с количественными метафорами, например: «клиник *белый рой*» (Белый). Это свойство характерно не только для метонимии, но и для других видов переносов наименования.

Повышенную образность приобретает слово, у которого совмещаются в контексте метонимическое и метафорическое значение, например: «Покраснела рябина, Посинела вода. *Месяц, всадник унылый*, Уронил повода» (Есенин). Образное выражение «месяц, всадник унылый» содержит слово «унылый», которое означает грустное, печальное выражение «лица» и является метонимией и одновременно выступает как особый тип метафоры – олицетворение. Выразительно может прозвучать привычная метонимия и в том случае, если в тексте на протяжении короткого отрывка сталкиваются

разные значения одного и того же слова в прямом и метонимическом значениях.

Успешное усвоение теоретического материала, связанного с пониманием механизма образования метафоры и метонимии, знание логических оснований, лежащих в основе классификации метонимии, функций, которые она выполняет в тексте, 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 метонимии и определении типа метонимии, 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: Қазақ 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. Арутюнова Н.Д. Метонимия // Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979. – С. 142-144.

Ли В.С., Азизова А.О.

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

О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Как известно, современные образовательные парадигмы в своих общетеоретических и методологических основаниях в качестве ключевой установки используют компетентностный подход при реализации своих научно-образовательных программ.. Задачей любой общедидактической или частнодидактической системы считается формирование у обучающихся разного типа компетенций. При этом компетенции принято делить на общие и

предметные. К общим (ключевым) компетенциям обычно относят инструментальные компетенции, межличностные компетенции, системные компетенции. Понятно, что существуют и другие классификации компетенций (см., в частности, [3] и др. работы). Однако деление компетенций на общие и предметные представляется несколько искусственным, так как общие компетенции формируются при усвоении предметных знаний. В свою очередь, предметные компетенции немыслимы в отрыве от общих компетенций. Более того, все более очевидным становится положение о том, что общие компетенции не могут быть самоцелью и их формирование происходит в процессе овладения предметными знаниями и умениями, т.е. при формировании предметных компетенций. Правомерность такого подхода к проблеме предметных знаний и компетенций подтверждает опыт преподавания и изучения русского языка как иностранного. Этот учебный предмет, как известно, строится на основе общих принципов лингводидактики.

Принятое в лингводидактике выделение 4 типов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) отражает в общем виде цели изучения иностранного языка. Достижение этих целей связано с формированием у изучающих иностранный язык так называемой языковой компетенции. В узком смысле языковая компетенция понимается как знание единиц всех уровней языка (языковой системы) и правил использования их для построения и понимания любых речевых образований. В широком смысле под языковой (коммуникативной) компетенцией следует понимать умение общаться в реальных условиях жизнедеятельности человека. Это понятие (понятие языковой компетенции) самоочевидное, казалось бы, по своему содержанию, тем не менее, включает в себя разные аспекты речевой и речемыслительной (дискурсивной) деятельности, в связи с чем необходимо говорить о нескольких видах коммуникативной компетенции, среди которых важнейшей является лингвопрагматическая компетенция. Под этим видом компетенции имеется в виду комплекс навыков и умений, определяющих выбор стратегии и тактик речевого поведения в конкретных ситуациях общения с целью успешной реализации коммуникативных намерений.

Тому, как и с помощью каких языковых средств передать в предложениях намерение и коммуникативную цель, можно обучить лишь при учете прагматического аспекта языковых формаций. Например, при изучении русского языка как иностранного необходимо показать, что разные нюансы побуждения, в частности, приказа, можно передать формами глагола, которые обладают неодинаковой иллокутивной силой. Так, высказывание *Выйдите из комнаты!* (форма повелительного наклонения глагола) передает приказ или просьбу, а высказывание *Вышли из комнаты!* (форма прошедшего времени глагола в значении императива) – категоричный приказ. Различие между формами *выйдите* и *вышли* не только в грамматической семантике, но и в их прагматических характеристиках. Об этом свидетельствует тот факт, что в

первое высказывание можно ввести слово *пожалуйста*, т.е. *Выйдите, пожалуйста, из комнаты!* (при некорректности высказывания **Вышли, пожалуйста, из комнаты!*). Таким образом, в описаниях языка и методиках обучения ему, ориентированных на говорящего субъекта, презентация учебного материала должна идти не столько от семантики языка, сколько от его прагматики, т.е. с ориентацией на типы речевых актов и на коммуникативные цели говорящего, а также иллокутивные силы, свойственные речевым образованиям.

Не меньшее значение приобретают лингвопрагматические сведения в методиках, ориентированных на формирование у адресата языковой и коммуникативной компетенции. Целью таких методик является адекватное понимание высказываний, свидетельствующее о достижении необходимого перлокутивного эффекта при речевом взаимодействии. Важно научить изучающего язык правильно интерпретировать не только значение высказывания, но и его смысл. Ориентация на смысловой эффект речений делает центральным при обучении языку именно прагматический фактор как определяющий уровень владения языком. Наиболее показательны в этом отношении случаи косвенного (транспонированного) выражения того или иного речевого акта. Так, в русском языке побуждение можно передать различными по значению неимперативными предложениями: *Обед готов!* – ‘Идите обедать’; *Мне нравится синий галстук* (в магазине) – ‘Покажите синий галстук’ и т.п. Косвенные (непрямые) формы выражения интенции говорящего в определенных прагматических ситуациях становятся узусом, и они употребляются не реже, чем прямые формы выражения смысла. Кроме того, в определенных ситуациях русский речевой этикет делает некорректными прямые формы передачи побуждения. Например, студент преподавателю: *Вы не дадите мне почитать вашу книгу?* – ‘Дайте почитать книгу’. Важно также иметь в виду, что в ряде случаев высказывания с косвенной иллокутивной силой помогают усилить прагматический эффект. Ср. такие фразы: *Долго я буду тебя ждать?*, *Сколько можно об этом говорить?*, *Да замолчишь ли ты наконец?* и др.

Особую важность положения лингвистической прагматики приобретают в методиках, ориентированных на отношения между участниками речевой коммуникации. В связи с ситуацией общения актуальным для методик является выбор тем и форм коммуникации в зависимости от мотивов изучения языка и индивидуальных «запросов» обучающихся (см. типичные темы бесед в гостях, на приеме в каком-либо учреждении, на вокзале, в больнице и т.п.).

При характеристике связей между участниками языкового взаимодействия в лингвопрагматике, как известно, исследуются, во-первых, формы речевого общения (информативный диалог, беседа, спор и т.п.); во-вторых, социально-этикетная сторона речи (стили и формы общения), в-третьих, отношения между коммуникантами в соответствующих речевых актах

(совет, просьба, приказ и т.п.). Все эти аспекты речевого взаимодействия (интеракта) наиболее последовательно проявляются в вопросно-ответных репликах, которые принято рассматривать как диалогические единства.

Формирование лингвопрагматической компетенции необходимо учитывать и при характеристике грамматических категорий. Понятно, что такие описания должны иметь прочную, хорошо аргументированную теоретическую базу (концепцию) и без нее нельзя разработать эффективно действующую модель изучения и преподавания языка. Подобная теоретико-лингвистическая концепция должна соответствовать ряду требований, среди которых важнейшим является требование адекватности теоретического описания, в достаточной степени отражающего онтологические особенности конкретного языка, его внутреннюю национально-культурную логику. Последняя определяется не столько формальными и кодовыми особенностями языка, сколько этносемантическими характеристиками. Положение о примате содержания, «давлении» его на форму обусловлено самой сущностью семантики, которую можно определить как феномен, с помощью которого человек овладевает миром и интерпретирует его. Кроме того, семантическая зона языка в значительной степени определяет также языковое поведение человека, особенности использования языка в реальных актах коммуникативной деятельности. Поэтому прагматическая сторона языка не может быть охарактеризована и понята без учета семантики языковых (речевых) образований, что особенно важно иметь в виду в лингвистических описаниях конкретного языка с целью его преподавания и изучения как иностранного.

Особую трудность для иностранцев представляют семантика и прагматика тех грамматических категорий, которые, по замечанию А.А. Поттебни, носителями русского языка воспринимаются лишь «как форма», но для иностранцев «являются содержанием, которое требует каждый раз нового усилия мысли» [2, с. 38]. Такого «усилия мысли» требует и само описание подобных грамматических категорий для практики преподавания русского языка как иностранного. Вполне очевидно, что это описание непременно должно быть семантико-прагматическим. Как реализовать такое требование, покажем на примере видовых форм глагола.

В связи с формальной репрезентацией аспектуальной характеристики русского глагола вид и, соответственно, видовая семантика не только непонятны иностранцу, но и находятся у него «за порогом сознания, не освещаясь полным его светом» [2, с. 39], полным его светом» [2, с. 39], и этим во многом объясняются ошибки типа **Я начал решить задачу*, **Я буду сказать ему*, **Не походи к нему* и т.п. Такой характер речевого поведения иностранца обусловлен тем, что, если для носителей русского языка видовая семантика стала формой и правильное ее использование стало узусом, то для иностранца такое преодоление формы требует каждый раз особого «усилия мысли». Трудности усугубляются еще тем, что

русский вид как форма в реальном функционировании в речи вступает в сложные взаимоотношения с другими грамматическими категориями, в частности, с формами наклонения типа *Читай – Прочитай, Решайте – Решите, Не засыпай – Не засни* и т.п. Выбор форм вида (совершенного (СВ) или несовершенного (НСВ) зависит от грамматической семантики глагола, а также от интенции говорящего и типа речевого акта. При этом значение конкретной формы может быть установлено по общим законам прагматики. Характеристика с позиций лингводидактики семантики и прагматики категории вида русского глагола показывает, что грамматический строй языка представляет собой не строго фиксированную формальную систему кодовых правил, а «систему правил для порождения и интерпретации осмысленных высказываний» [1, с. 44]. Такой подход к грамматической семантике позволяет приспособить теоретико-лингвистические штудии и их конкретные реализации к потребностям лингводидактики, в том числе и преподавания русского языка как иностранного. С другой стороны, рассмотренные принципы представления в лингводидактических системах предметных знаний по русскому языку как иностранному подтверждают положение о том, что предметные знания и предметные компетенции следует формировать в их непосредственной взаимосвязи и тесном взаимодействии.

Литература

1. Вежицкая Анна. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д. Шмелева под. ред. Т.В. Булыгиной. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – I-XII, 780 с.
2. Потебня А.А. Из Записок по русской грамматике. Том I-II. - М.: Учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 536 с.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. - 2003. - №2. - С. 58-64.

*Ломова Е.А., Шанаев Р.У.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

**СУБЪЕКТНАЯ ФОРМА ПОВЕСТВОВАНИЯ
В ТВОРЧЕСТВЕ О. СОМОВА**

При анализе романтической прозы О. Сомова следует обратить внимание на то, что романтическая проза 20-30-х годов XIX века во многом "вырастала" из литературы сентиментализма и, прежде всего, из "Писем русского путешественника" и повести Н. Карамзина [1,24]. В этом смысле следует сравнить повествовательную структуру "Писем" Н. Карамзина с повестями О.

Сомова "Вывеска" и "Почтовый дом в Шато-Тьери" и попытаться ответить на следующие вопросы:

Какова роль рассказчика-путешественника у О. Сомова и у Н. Карамзина? В чем их сходство?

Каким образом соединятся у Карамзина "сентиментальное" путешествие в духе Стерна и путешествие типа Дюпати, где этнографический материал вплетается в мемуарно-эпистолярную основу?

Что наследует О. Сомов от литературы "путешествий" в целом? Как и в "Письмах" Н. Карамзина, вся художественная структура сомовской "Вывески" строится на субъективности точки зрения повествователя. В "Вывеске" живописные зарисовки провинциального французского городка Вердена, почтового трактира, куда судьба закинула рассказчика, изобличают в нем внимательного наблюдателя и остроумного собеседника, "положившего за правило, везде осмотреть, разведать и отведать, чем славится какое-либо место" [2,34].

общность рассказчика О. Сомова с карамзинским путешественником и в том, что он максимально приближен к образу самого автора, и его субъективность как повествователя в пространственно-временных координатах легко сочетается с субъективностью словесной, включающей в себя разнообразие реакций и оценок.

следует обратить внимание на типологическую связь сомовского путешественника с "дорожной темой", весьма важной для романтического искусства. в этом смысле можно сравнить "Станцию" Вяземского и "Станционного смотрителя" Пушкина [3,87-91] и проанализировать их в следующем аспекте:

Что символизировала собой "дорожная" тема в романтическом искусстве?

Как соотносятся последовательность событий и характер восприятия "вспоминающего" их рассказчика?

Как взаимодействуют между собой автобиографической и событийное время?

Далее следует выяснить, что стоит в центре "историй", "вспоминаемых" рассказчиком у О. Сомова и у других авторов.

С этой точки зрения интересно сопоставить "Вывеску" и "Почтовый дом в Шато-Тьери" с прозой Н. Бестужева, который одновременно разрабатывает две традиции, унаследованные романтической прозой от литературы "путешествий". Если "Записки о Голландии 1815 года" (1821) носят ярко выраженный, познавательный характер и заполнены многочисленными и интересными сведениями о подробностях быта и уклада жизни далекого от России народа, то в центре повести "Шлиссельбургская станция" (1860) - частный случай, подкупающий теплотой и лиризмом авторский рассказ о встрече, происшедшей с ним на одной из станций Шлиссельбургского почтового тракта.

В повестях же О. Сомова, как и позднее в "Станционном смотрителя" А.С. Пушкина, возникает интерес героя-повествователя к образу рассказчика (смотрителя, содержателя почтового трактира) как личности, что свидетельствует об обращенности его не только к "большому" миру вне станции, но и к радостям и горестям "малого" мира, существующего внутри нее и также имеющего право быть темой и предметом художественного повествования.

При этом важно выяснить следующие моменты в повествовательной структуре повести.

Есть ли доля иронии в отношении сомовского повествователя к своим героям?

В чем проявляется у О. Сомова желания представить на суд читателя "добродетельного" героя?

В чем компромиссность трактовки человеческого характера в сомовских повестях?

Но для повестей О. Сомова характерно и смещение несколько стилей, и в "Кикиморе" (1830) все изложение художественных событий строится на пересечении точек зрения двух рассказчиков и, следовательно, - двух мировоззрений - "образованного" барина, по сути - alterego автора, и неграмотного крестьянина, представляющего народное сознание и восприятие мира" [4, 17].

В этом смысле следует сопоставить "Кикимору" с гоголевскими "Вечерами", где явно ощущается попытка автора найти такой образ своего рассказчика, восприятия и ощущение жизни которого было бы принципиально несводимо к авторскому, а представляло бы иную "культурную и социальную среду, иной оценочный уровень" [5, 10]*.

При анализе повести интересно предложить примерные вопросы:

какой тип неродного сознания отражает демократический повествователь у О. Сомова?

В чем сходство Порфирия Байского из "Кикиморы" и Рудого Панька из "Вечеров"?

Как строится развитие пространственной психологической сфера повествования у О. Сомова и Н. Гоголя?

В повести О. Сомова "Сватовство" (1832) автор-повествователь стремится еще более отдалиться от героя-рассказчика, отводя себе скромную роль "издателя" его "записок" и подчеркивая эту дистанцию стилистически.

речи Демида Калистратовича Сладены свойственна особая грамматико-синтаксическая организация, для которой характерно обилие восклицаний и обращений, помогающих писателю емко и образно не только передать описание художественных событий, но и воспроизвести повествование в форме устного рассказывания, создать атмосферу близкого "личного" контакта читателя с рассказчиком.* В "Сватовстве" практическую реализацию находят

суждения и мысли писателя, высказанные им еще в 1821 году в статье "О романтической поэзии", где он говорит о том, что "словесность народа - говорящая картина его нравов, обычаев и образа жизни" [6, 60]. Анализируя повесть, важно выяснить следующие особенности ее словесной структуры:

Каким образом предметный мир приобретает у Сомова осязательность и конкретность?

Что представляет собой исповедь героя в мировоззренческом плане? В чем заключается для О. Сомова-прозаика "учительская" роль словесности?

Каким образом писатель стремится обосновать документальность и достоверность своего рассказа?

Почему в "Сватовстве" "добродетельный", "положительный" герой не обретает в финале повести внутреннюю гармонию, не приходит к своему "маленькому" счастью, а вдруг обнаруживает дисгармонию своего положения как личности с миром того красочного и пестрого бытия, которое он так любовно описывал?

Каким образом возможность "счастливой развязки" для главного героя (сына сельского священника) становится в зависимость от его социального статуса, в силу его конфликта из интимной, эмоциональной сферы переносится на социальную почву, давая новый угол зрения на фигуру повествователя?

для выявления индивидуальной повествовательной манеры О. Сомова важно проанализировать эпистолярную форму художественного рассказа, и с этой точки зрения интересна повесть "Роман в двух письмах".

Следует обратить внимание на то, что русские читатели познакомились с эпистолярной художественной манерой, прежде всего, через романы С. Ричардсона и Ж.-Ж. Руссо с их сложной системой взаимоотношений между рассказчиком - "издателем" писем героев и их "авторами"[7, 18].

другим источником развития эпистолярия в русской романтической прозе 20-30-х годов XIX века явился жанр дружеского письма как такового, который приобрел в этом период черты "своеобразной литературности" [8, 12]. при анализе словесной ткани повести важно определить:

Какова роль безымянного издателя "писем", который спешит завершить читателя, что они "нечаянно попали ему в руки"?

Что составляет содержание писем героев?

Чем отличается повесть О. Сомова от "Романа в письмах" А.С. Пушкина с точки зрения анализа психологии и душевного мира героев и "уплотнение" бытового фона фабульных событий?

Какова роль иронического подтекста в сомовской повести (при описании образа жизни провинциального дворянства, уездного бала, "немного поостывшего от именинного пира в доме Лариных", передаче языковой манеры персонажей)?

Каким образом эпистолярная форма описания определяет в повести и своеобразие пространственно-временного положения рассказчика?

При ответе на последний вопрос нужно проследить за точкой зрения повествователя, которая располагается не после завершения действия, а находится внутри его, движется вместе с ним. В кругозоре рассказчика в каждый момент находится лишь ограниченный участок действия, равный временному пространству письма, и общая картина составляется как "постфактум" из их сложения.

в заключение анализа сомовских повестей важно сформулировать общие выводы, исходя из следующих вопросов:

Какой характер изложения материала О. Сомова наследует от литературы "путешествий" и как видоизменяет эту форму?

Какова трансформация повествователя-рассказчика в сомовских повестях (с точки зрения социальной, культурной и этнической принадлежности)?

В чем состоит конфликт поэтического рассказа?

Какова роль сказовой и эпистолярной формы в повестях писателя?

Литература

1. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника // Вступ. ст. Г.П. Лакогоненко. - С. 5-30/ -М., 1988. - 544 с.

2. Сомов О.М. Были и небылицы // Вступ. ст Н.Н. Петруниной. - С. 3-20 / - М., 1984. - 368 с.

3. Самвелян Г. Лингвистический анализ художественного текста/ гл. О языке прозы А.С. Пушкина. - М., 1991. - 18 с.

4. Лужановский А.В. Рассказ в русской литературы 1820-1830-х годов.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1991. - 18 с.

5. Сомов О.М. О романтической поэзии. - СПб, 1821. - 71 с.

6. Лосиевский И.Я. Русская литературы Украины I четверти XIX в.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Киев, 1985. - 19 с.

7. Петрунина Н.Н. Проза Пушкина. - Л.: Наука, 1987. - 574 с.

8. Дмитриева Е.Е. Эпистолярный жанр в творчестве А.С. Пушкина.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1980. - 18 с.

*Мейрамгалиева Р.М., Абдильда Д.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ И А.М. ГОРЬКИЙ: ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

Тема «Горький и Достоевский» является одной из самых сложных и многогранных. Она состоит из множества частных и общих проблем литературоведческого, философского, методологического характера. Существует несколько разновидностей «технологии» анализа этой проблемы.

Например, можно назвать социологический, формальный, структурно-семиотический методы.

Спор Горького с Достоевским принадлежит к выдающимся явлениям в истории не только русской, но и мировой общественной мысли в эпоху, когда вопрос о решающем переломе в судьбах человечества из сферы теоретических изысканий переходил в область реальных свершений.

Спор Горького с Достоевским, если выразить его в двух словах, есть спор о человеке, о революции и человеке. Впервые тема «Горький и Достоевский» была поставлена еще в 1898 году в статье Н. К. Михайловского «Еще о М. Горьком и его героях» и с тех пор не уходила из поля зрения горьковедов.

Б. Михайловский в книге «Творчество М. Горького и мировая литература» представляет Горького и Достоевского абсолютными антиподами. Основания для этого следующие. Достоевский искал спасения в христианской морали — Горький «развенчивал» ее (например, в рассказе «Дед Архип и Ленька»). Достоевский провозглашал благотворность страдания для человека — Горький отрицает ее (например, в рассказе «На плотях», в публицистике). Достоевский не верил в возможности человека, сомневался в благотворности свободы для него — Горький утверждал обратное и раскрывал социальные истоки такого неверия, проявившегося в творчестве его великого предшественника.

Романы «Трое», «Фома Гордеев» рассматриваются Б. Михайловским как прямая и намеренная творческая полемика Горького с Достоевским. Религиозно-философской системе Достоевского Горький противопоставляет конкретно-исторический подход к анализу характеров. Философия Достоевского была «реакционной» — в этом автор видит причину того, что Горький постоянно с ней боролся.

Б. Бялик рассматривал проблему творческих взаимосвязей Горького и Достоевского в ряде своих работ: «Борьба Горького-художника с реакционными идеями Достоевского», «Горький — литературный критик» (1960), «Горький-драматург». Он отмечал противоречивость горьковских оценок Достоевского (Достоевский — гениальный художник, но книги его идеологически вредны): «Он видел в нем (чтобы употребить шолоховский эпитет) черное солнце, лучи которого не рассеивают, а сгущают тень» [2, с. 25]. Результат сопоставления здесь практически такой же, как и у Б. Михайловского: идеи Горького и Достоевского диаметрально противоположны. Например, Достоевский преувеличивал роль подсознательного начала в человеке — Горький считал главной силой разум; Достоевский абсолютизировал некоторые конкретно-исторические моменты и обусловленные ими недостатки людей — Горький не считал их вечными и т.д. Творческая полемика Горького с Достоевским представлена в книге «Горький - литературный критик» как борьба, разоблачение противника. Например, рассказ «Извозчик», роман «Трое» рассматриваются как сознательная

полемиическая переработка сюжета «Преступления и наказания», направленная против идеи очистительного страдания.

По мнению Б. Бялика, Горький «как бы «отделял» от произведений Достоевского реакционную идейную систему и «сталкивал» эту систему с жизнью, с объективной действительностью» [3, с.59].

Способен ли человек своими силами побороть социальное зло и достичь справедливой жизни и, следовательно, к нему можно обратиться ободряющие слова Горького «человек - это звучит гордо», или человек не способен к этому, и ему остается уповать на посторонние и потусторонние силы и, следовательно, к нему следует отнести совет Достоевского: «Смирись, гордый человек». Способен ли человек одолеть страдания (которыми, по выражению Достоевского, пропитана земля «от коры до центра»), на что твердо надеялся Горький, или страдания эти неизбежны и человеку остается эту неизбежность принять как необходимость и даже благо, как в отчаянии утверждал Достоевский? Спор далеко не книжный, он шел из недр самой жизни. Это был спор о революции. Подходили сроки, и надо было принимать решения, чреватые громадными последствиями не только для судеб России, но и для всего мира. Именно этим, не только худшим, но лучшим у Достоевского, следует объяснить все возрастающий интерес, к великому русскому писателю во всем мире.

По мнению исследователей, Федор Михайлович Достоевский, чем настойчивее отрицал революцию, тем острее наблюдал ее приметы, чем сильнее ополчался на нее, тем больше чувствовал ее вызревание в недрах страны, чем озлобленнее предостерегал от нее, тем неизбежнее виделся ему ее нарастающий взрыв, взрыв, перед которым оказались бессильными все заклинания автора «Бесов».

«Катастрофичность» как психологическая и философская атмосфера романов Достоевского отнюдь, однако, не была вызвана патологическим складом его личности или недостаточной реалистичностью его художественной кисти. Напротив, его творчество питалось из реального источника, из самого горнила грозного социального вулкана. Сюжет в произведениях Достоевского представляет бурю - в этом одном объективное значение и художественная сила его произведений.

В статье критика А.С. Мясникова есть еще один важный момент, имеющий отношение к методологии. Отмечается, что Горький всегда интересовался творчеством Достоевского, отдавая ему должное как гениальному художнику, но в то же время осуждая его «социальную педагогику». Эта мысль затем будет развита многими другими исследователями.

А. С. Мясников обнаруживает «переключку» двух писателей на разных уровнях: «на уровне понимания особенностей искусства как одной из форм общественного сознания, его отношения к действительности», «на уровне

понимания эстетической реальности и ее законов», «на уровне сходства некоторых черт художественных структур» [5, с.20]. Как видим, сопоставление ведется по самым общим признакам. Такой метод анализа Ю. Карякин в своей книге о преемственности в литературе называет «методом абстрактных аналогий» [6, с.5]. В этих случаях найденная общая черта не является специфической ни для Горького, ни для Достоевского. Такого рода общность можно найти в творчестве очень многих писателей.

Поэтому данные аналогии не проясняют сути творческих взаимоотношений именно Горького и Достоевского. Однако в статье А. С Мясникова отмечаются и более конкретные черты сходства в творчестве Горького и Достоевского, например, общность подходов к решению вопросов о гуманизме, о свободе (анализируются некоторые высказывания писателей), говоря о сходстве «творческих методов» двух художников слова, исследователь указывает, что и тот, и другой стремились изображать не законченное, а становящееся, подвижное, не результат, а «процесс брожения». В данном случае речь идет уже об общности выбираемого материала, о тематике произведений. Но названная особенность может быть отнесена тоже не только к Горькому и Достоевскому. Она в высшей степени характерна, например, для Тургенева. Поэтому нельзя с уверенностью утверждать, что здесь перед нами результат творческого взаимодействия Горького именно с творчеством Достоевского: такие сходства могут быть случайными, и они опять же не проясняют проблемы творческих взаимоотношений этих писателей. В этом отношении гораздо более интересным представляется сопоставление бунтарей Достоевского с такими героями Горького, как Фома Гордеев и Егор Булычев, но конкретного анализа текстов в статье А. Мясникова не предпринимается.

М. Ермакова рассматривает развитие Горьким традиций Достоевского - психолога прежде всего на материале произведений «Окуровского цикла». Исследовательница исходит из того, что Горький и Достоевский близки по объекту изображения («окуровщина больших городов» у Достоевского и «окуровщина» в масштабах всей страны у Горького.

В книге М. Ермаковой речь идет не о сведении Горьким сложных характеров Достоевского к некоему социально-психологическому инварианту, как в исследовании Б. Бялика, а об использовании сходных способов раскрытия характеров, техники психологического анализа. М.Я. Ермакова анализирует также отличия горьковской трактовки характеров от трактовки Достоевского.

В центре монографических работ М. Ермаковой стоит проблема жанра романа Достоевского и романа Горького (прежде всего «Жизни Клима Самгина»). Основой для сопоставления жанровых структур романов Горького и Достоевского является та их важнейшая особенность, которая определяется ведущим аспектом художественного изображения жизни в творчестве обоих писателей — аспектом идеологическим, огромной ролью идеи,

интеллектуального начала. «Роман Достоевского — это битва философских идей... где проблемы познания, веры, нравственности, идеала и т.д. поднимаются автором до уровня последнего логического предела... В сюжетах романов Достоевского крайне ослаблен бытовой рисунок, подчиненную роль начинает играть любовная коллизия, почти полностью исчез пейзаж» [8,с.16]. В структуре «Жизни Клима Самгина» — те же особенности: «Нет внешней сюжетной занимательности, почти полностью исключен из художественного контекста быт, любовные коллизии сведены к минимальному количеству... наконец, минимальное место занимает в тексте пейзаж» [8, с. 123]. В жанровой форме романа Горького М. Ермакова видит синтез тех же романских типов, которые соединены и в романе Достоевского: социального, психологического и философского. В «синтетической» форме романа Горького присутствует также план исторический и преобладает эпическое начало, в то время как у Достоевского усилен драматический элемент.

Специальным предметом исследования в работах М. Ермаковой является прием двойничества, его особенности и функции в творчестве Горького и Достоевского. Отмечается, что Горький, «опираясь на традиции Достоевского и во многом совершенно видоизменяя способ, использованный Достоевским», «идет гораздо дальше Достоевского, ибо раскрывает полное разрушение личности и соотносит этот процесс с социально-политическими обстоятельствами глубоко кризисной эпохи» [8, с.111].

Таким образом, анализ особенностей поэтики произведений Горького и Достоевского доказывает неприятие Горьким Достоевского как личности и как философа, Горький плодотворно развивает некоторые традиции Достоевского-художника. В литературе о Горьком и Достоевском есть целый ряд работ, посвященных тем же или другим частным вопросам поэтики. В них, кроме проблем жанра и психологизма, рассматривается использование в произведениях двух писателей сходных художественных приемов, некоторых типов образов и т.д. [9,с. 84].

Таким образом, перед нами три пути исследования творческих взаимосвязей Горького и Достоевского: безоговорочное противопоставление писателей, сопоставление их творчества по методу «абстрактных аналогий», четкое разведение писателей в сфере идеологии и исследование сходства в проблеме поэтики. Эти три пути можно назвать также и этапами, последовательно сменявшимися друг друга в отечественном литературоведении. Логически и исторически оно шло к постепенному отказу от полного и безоговорочного противопоставления творчества Горького творчеству Достоевского. Однако, к сожалению, в 90-е годы отжившая, казалось бы, тенденция «лобового» противопоставления Горького и Достоевского по идеологическим причинам снова возродилась, только с «обратным знаком», противоположной системой оценок. В 20–60-е годы Достоевский считался идеологически враждебным автором, Горький же был признанным

«пролетарским» художником и мыслителем, поэтому при анализе их разногласий обычно Горький всегда «возводился на пьедестал», а Достоевского, наоборот, клеймили за совершенные «ошибки». Теперь же идеологическая «парадигма» поменялась, поэтому Достоевского признали великим философом, провидцем, а Горького обвинили в ошибках или даже в нравственных преступлениях [10, с.76]. Возвращение к методологии противопоставлений вряд ли будет способствовать углублению анализа проблемы «Горький и Достоевский».

Литература

1. Б. Михайловский. Творчество М. Горького и мировая литература» - Москва, 1965.
2. Бялик Б. Борьба Горького-художника с реакционными идеями Достоевского. – Москва, 1951.
3. Бялик Б. Горький - литературный критик. – Москва, 1960.
4. Бялик Б. Горький-драматург. – Москва, 1977.
5. Мясникова А. С. Достоевский и Горький // Достоевский — художник и мыслитель. - Москва, 1972.
6. Карякин Ю. Ф. Достоевский и канун XIX века. – Москва, 1989.
7. Кирпотин В. Я. Мир Достоевского. – Москва, 1983.
8. Ермакова М. Я. Традиции Достоевского в русской прозе. М., 1990. С. 111.
9. Чирков Н. М. О стиле Достоевского. – Москва, 1967.
10. Достоевский и мировая культура. – Москва, 1997.

Сансызбаева С.К., Азизова А.О.

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

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

При составлении учебно-методического комплекса элективной дисциплины "Культура речи и языковая коммуникация" и проведении занятий преподавателями намечается основная цель данного курса – ознакомить студентов со стилистическими ресурсами русского языка, научить писать и оформлять работы учебно-научных жанров и различного рода документацию; помочь в усвоении нормативных, коммуникативных и этических аспектов устной и письменной речи, овладении основами риторики и культуры речи. Одна из главных задач курса – воспитание и обогащение индивидуального культурного языкового опыта студентов национальных групп университета.

Изучение устной и письменной культуры речи содействует расширению культурного кругозора студентов, воспитанию у них эстетического вкуса, закреплению умений и навыков коммуникативно-целесообразного отбора

единиц языка, развитию и совершенствованию способностей создавать и оценивать тексты различной стилевой принадлежности.

На занятиях элективного курса русского языка особое внимание уделяется устной публичной речи. Особое место занимают проблемы, связанные с вопросами видов аргументации, подготовки речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи; Рассматриваются такие понятия как доступность, выразительность, точность, логичность, информативность, чистота и богатство публичной речи. Большое внимание уделяется проблеме, связанной с образом оратора, рассматриваются лингвистические и экстралингвистические факторы публичной речи, способы перевода письменной речи в устную.

На современном этапе умение выступать публично является одним из условий успешной реализации творческих способностей индивидуума, поскольку сама задача приобщения студентов национальных групп к искусству речи по существу преследует цель не только формирования у них общей словесной культуры, но и способствует развитию личности в самом широком смысле - ее активности, инициативности, способности эффективно отстаивать личные интересы.

Особую значимость вопрос овладения словесным мастерством приобретает в процессе профессиональной речевой подготовки будущих специалистов в различных областях. Нередко мы являемся свидетелями, когда квалифицированный специалист говорит неубедительно, невнятно, а то и неправильно, если судить его по речевым канонам: словоупотреблению, ударению в словах, произношению и т. д.

Сегодня в любом учебном заведении сообщение на заданную тему, выступление на семинаре, презентация проекта, выступление с докладом на студенческой научной конференции - это первые шаги по овладению мастерством публичной речи.

Обучающийся должен знать, что главное в публичной речи не ораторское искусство, а рациональное построение выступления, в котором для него ясны цель, основные средства ее достижения и воплощения содержания в конечный результат. По мнению исследователей основ риторики, результатом может быть новая информация, сомнение в правильности собственных взглядов или еще большая убежденность в своей личной позиции. Со стороны аудитории также должно последовать согласие или несогласие с оратором, но не безразличие. Самым успешным является такое выступление, когда, начиная с цели, оратор добивается воздействия на мысли и чувства слушателей, и в итоге они выражают согласие с ним.

Для лучшего восприятия публичной речи выступающий должен свободно владеть излагаемым материалом, демонстрировать убежденность, готовность отстаивать свою позицию. Культура речи и популярность языка также имеют большое значение. Для более полного психологического контакта с аудиторией

может возникнуть необходимость и в невербальных формах общения. Во время выступления докладчик имеет возможность раскрыть и другие, не менее ценные качества своей личности: ум, внимание, доброжелательность и т. д.

Практика подтверждает, что наибольшей силой воздействия на современную информированную и грамотную аудиторию оказывают доказательные (содержащие рассуждения и убеждение), информативные (содержащие интересный, актуальный материал), органически связанные с жизнью и, наконец, логически стройные выступления.

Современная методика обучения устной речевой деятельности строится на следующей основной психологической модели. Это структурно-логическая схема процессов подготовки и произнесения речи. Она модулирует все последовательные действия и операции:

- ✓ Уяснение значения темы и постановка цели выступления.
- ✓ Определение уровня подготовки, интересов и запросов слушателей.
- ✓ Необходимость данной темы, научных знаний, которые сформируют научную ориентировку в жизненных вопросах.
- ✓ Составление плана речи.
- ✓ Вступление: значение темы для слушателей данной категории.
- ✓ Основные вопросы темы и выводы по ним.
- ✓ Заключение: теоретические и практические выводы по теме.
- ✓ Отбор материала.
- ✓ Чтение и отбор теоретического материала, отвечающего цели речи.
- ✓ Подбор к каждому основному вопросу жизненных фактов и ситуаций.
- ✓ Подбор наглядных пособий и технических средств для их демонстрации.
- ✓ Написание текста выступления.
- ✓ Подготовка к выступлению перед аудиторией.
- ✓ Распределение времени на изложение каждого вопроса и определение темпа изложения.

Из этого следует, что обучение публичной речи как деятельности требует такой ее основы, которая, прежде всего, нацеливала бы оратора на необходимые характеристики своей речи, а не личности. Что касается ораторского искусства (красноречие, чувство юмора, ирония), оно приходит с течением времени и опытом.

Во время подготовки студентов к участию в различных научно-теоретических студенческих конференциях мы обучаем их по структурно-логической схеме публичной речи, от которой зависит качество выступлений. Опыт успешного выступления способствует мотивации к обучению, повышает самооценку личности студента, способствует формированию специалиста высокого уровня.

На занятиях по элективному курсу определяются и разграничиваются роды красноречия. Род красноречия - это область ораторского искусства,

характеризующаяся наличием определенного объекта речи, специфической системой его разбора и оценки. Выделяют следующие:

- ✓ *Социально-политическое красноречие* - выступление на социально-политические, политико-экономические, социально-культурные, этическое-нравственные темы, выступления по вопросам научно-технического прогресса, отчетные доклады на собраниях, конференциях, дипломатические, военно-патриотические, политические, митинговые, агитаторские речи.
- ✓ *Академическое* - род речи, помогающий формированию научного мировоззрения, отличающийся научным изложением, глубокой аргументированностью, логической культурой. Относятся вузовская лекция, научный доклад, научный обзор, научное сообщение, научно-популярная лекция.
- ✓ *Социально-бытовое* - юбилейная речь, посвященная знаменательной дате или произнесенная в честь отдельной личности, носящая торжественный характер, приветственная речь, произносимая на официальных, деловых дипломатических приемах, а также речь бытовая, застольная, надгробная речь, посвященная ушедшему из жизни.
- ✓ *Духовное (церковно-богословское)* - древний род красноречия, имеющий богатый опыт и традиции (проповедь, которую произносят с церковного амвона, речь официальная, самим служителям церкви или другим лицам, связанным с официальным действием). В условиях современного Казахстана к ней можно присоединить проповедь имамов в мечети (каз. уағыз).
- ✓ *Судебное* - род речи, призванный оказывать целенаправленное и эффективное воздействие на суд, способствовать формированию убеждений судей и присутствующих в зале суда граждан. Выделяют прокурорскую (обвинительную) и адвокатскую (защитительную). [1, 98]

Публичная речь в настоящее время играет все более активную роль в жизни общества. Владение умением выступать публично, эффективно воздействовать на аудиторию при помощи слова является важной предпосылкой успеха во многих областях и видах профессиональной деятельности: политике, менеджменте, торговле, юриспруденции, педагогике, сервисе и др. Эффективность публичного выступления обуславливается знанием уместности высказывания, логикой, эмоциональностью и выразительностью речи оратора. Особое значение при обучении публичному выступлению отводится проблеме речи говоримой и читаемой по рукописи. Студентам объясняется необходимость создания у слушателя впечатления, что речь творится непосредственно в момент выступления, которое должно звучать как разговор с аудиторией. Коммуникативность, установка на живое общение со слушателями создается разговорностью речи, зрительным и голосовым

контактом. Вместе с тем каждая речь, рассчитывающая на успех, должна тщательно готовиться и продумываться. При этом намечается цель, определяется материал, способы его подачи и расположения, разрабатывается план речи (тезисы, подтезисы), определяются средства речевого воздействия. При выборе темы выступления необходимо стремиться к тому, чтобы она была интересна как для самого оратора, так и для его слушателей.

Публичные речи обычно имеют три части: вступление, основная часть, заключение. Во вступлении выделяется зачин (его цель – привлечь внимание) и завязку (ее цель – заинтересовать аудиторию). В основной части формулируется и поясняется тезис, главное положение речи, приводятся аргументы и факты в его поддержку. Цель заключения – усилить значение сказанного и создать соответствующую установку и настроение у слушателя. В заключении могут содержаться напоминание исходного тезиса, обобщение и призыв.

Важную роль для создания выразительности речи оратора играют так называемые тропы (выразительные средства) и фигуры (особые приемы речи, повышающие ее убедительность и силу воздействия). Примером тропа может служить метафора, примером фигуры – риторический вопрос.

Для самостоятельной подготовки к устному публичному выступлению предлагаются примерные темы для информационной речи:

- ✓ События в нашей стране
- ✓ События за рубежом
- ✓ Новости науки и техники
- ✓ Новости культурной жизни южной столицы
- ✓ Новинки литературы
- ✓ Спортивные новости
- ✓ Роль компьютерных технологий в современном мире

Далее студенты, прослушавшие публичное выступление однокурсника, задают вопросы выступающему и оценивают его информационную речь по следующей схеме:

1. Тема и цель. Интересны? Уместны? Актуальны?
2. Вступление. Интересно ли? Использован ли прием привлечения внимания? Не слишком ли длинно?
3. Главная часть. Продуман ли план? Весь ли материал относится к делу? Достаточно ли примеров? Конкретно ли содержание? Достигнута ли цель?
4. Заключение. Ясно? Есть ли обобщение сказанного?
5. Произношение. Уверен ли говорящий в себе? Правильна ли поза? Жесты? Удачен ли темп речи? Не монотонно ли? Есть ли контакт с аудиторией? Есть ли речевые ошибки?

Также в качестве дополнительного материала студентам предлагается "Памятка по составлению информационной речи" П.Сопера:

"Информационная речь с первого до последнего слова – продукт обдуманного плана. Иначе она не будет ни интересна, ни ясна. Достичь того и

другого можно, если она построена с учетом интересов слушателя, на целесообразном сочетании элементов нового и старого, конкретна в частностях и в целом, если она поддерживает ощущение поступательного движения, использует моменты конфликтно-драматического порядка, создает в аудитории все нарастающее ожидание, завершаемое развязкой.

Вступление следует подобрать и поработать так, чтобы оно вызвало внимание, приподняло интерес, пояснило намерения оратора. Главная часть речи должна быть развита в соответствии с определенным планом и с учетом тематического задания, состава аудитории и обстановки.

В заключении еще раз поясняется поставленная цель, поднимается на высшую ступень интерес слушателей, подчеркивается смысл речи и делается все возможное, чтобы создать у аудитории надлежащее настроение"[3, 43].

Выпускник современного вуза - это всесторонне развитая личность, человек с широким кругозором, деятельность которого не ограничивается сухими цифрами, фактами и диаграммами. Грамотная речь для него не только желательна, но и обязательна как показатель компетентности высокообразованного человека. Основы устной публичной речи, полученные на занятиях по курсу "Культура речи и языковая коммуникация", являются важным подспорьем в образовательной модели студента университета.

Литература

1. Культура русской речи. Учебник для вузов./ под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М.: Норма-Инфра, 1998.- 560 с.
2. Карнеги Дейл. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М., 1989.
3. Сопер Поль Основы искусства речи. О науке убеждать.— М.: Феникс, 2006. — 448 с.

*Сарсекеева Н.К., Баянбаева Ж.А.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗНУ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Наиболее сложные вопросы науки о литературе, вокруг которых ведутся не прекращающиеся споры и научные дискуссии, являются предметом спецкурсов «Новые направления в русском литературоведении» и «Современные парадигмы русского литературоведения», читаемых в

магистратуре и докторантуре PhD на кафедре русской филологии и мировой литературы университета. Целью данных дисциплин является получение слушателями максимально полного представления о новых, наиболее актуальных проблемах современной науки о литературе, различных подходах к изучению художественного текста, вне зависимости от времени их создания, включая и применяемые в настоящее время традиционные методы, и новейшие гипотезы и приемы анализа художественных текстов. Изучаемые темы, в соответствии с этим, связаны с конкретной научной проблемой или гипотезой, с определенной исследовательской методологией и применяемым при этом литературоведческим инструментарием. Таким образом, содержание данных дисциплин несет в себе значительный инновационный потенциал.

Вышеуказанная цель изучения дисциплин достигается с помощью знакомства обучающихся с парадигмой современного литературоведения, включая как отечественные, так и прижившиеся на отечественной/российской почве западные зарубежные концепции, получившие более или менее широкое распространение. Курсы ориентированы на то, чтобы у слушателей сформировалось отчетливое представление о специфике различных подходов к изучению художественного текста в сходствах и противоречиях, свойственных основным концепциям науки о литературе. Содержание дисциплин ориентировано на ознакомление обучающихся с ведущими тенденциями литературоведческой науки, тенденциями и закономерностями ее развития на современном этапе. Задачи дисциплин определены необходимостью:

- дать представление о литературоведческой науке как особом институте гуманитарной культуры, имеющем свою специфику развития;
- наметить вехи истории литературоведческой науки, наиболее значимые имена и идеи внутри этих вех;
- акцентировать вопросы методологии науки о литературе в качестве механизма преемственности и динамики ее функционирования;
- показать взаимосвязь путей рефлексии литературных явлений с системностью понятийного аппарата ученых, лидеров научных школ и направлений;
- выявить достижения российского и отечественного литературоведения на фоне мирового научного опыта.

Овладение данными знаниями позволит создать условия для успешной профессиональной работы будущего преподавателя /исследователя. Лекционный курс выстроен по синхроническому принципу, отбор изучаемого материала определяется критерием его актуальности для нынешнего «переднего края» литературоведческой науки. Учитывая необходимость знания филологом определенного набора концепций, выработанных к сегодняшнему дню филологической наукой, мы считаем

исключительно полезным для воспитания навыков теоретического, научного мышления систематическое изучение работ классиков – таких, как А.А. Потебня, А.Н. Веселовский, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Якобсон, М.Бахтин, Ю.М.Лотман, Д.С.Лихачев и др., т.к. процесс формирования поэтики и теории литературы еще далеко не закончен, а слушателям в дальнейшем предстоит решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе знаний по истории литературоведения и теории литературы.

Содержание курсов определяется двумя факторами: характерным набором основных проблем современного литературоведения, а также специфическими для художественного текста параметрами его внутреннего устройства, описанными в наиболее разработанных научных гипотезах. Другими словами, обучающимся предоставляется возможность изучать все наиболее актуальное и, одновременно, наиболее разработанное в современном литературоведении. Материал выстроен по принципу «от простого к сложному», от основных фундаментальных понятий и категорий («художественный текст», «структура», «сюжет и мотив») к сложным проблемам, которые становятся темами теоретических конференций и научных споров – вопрос о рецепции художественного произведения, наличии «референции», форм его внетекстовых связей (контекст, интертекст и др.). Различные аспекты тем, связанные с устоявшимися научными гипотезами, освещаются в лекциях, на семинарских занятиях и в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы рассматриваются примеры применения конкретных методов анализа текста, связанные с теми или иными научными концепциями. В связи с этим слушателям рекомендуется сосредоточиться на изучении оригинальных текстов, созданных литературоведами в пределах соответствующих научных школ [1].

Благодаря усилиям талантливых российских ученых (Л. С. Выготский, С. М. Бонди, Г. Н. Пospelову, Б. О. Корману, В. В. Федорову, Ю. М. Лотману, Е. А. Маймину, М. М. Гиршману и др.) и тому вкладу, который внесли в развитие методологии анализа известные научные сообщества, включая достижения провинциальных научных школ — кемеровской, тверской, донецкой, ижевской и др.), анализ художественного текста в настоящее время может быть признан, по мнению В. И. Тюпы, *«вполне сложившейся областью исследовательской и преподавательской деятельности...»* и даже *«самостоятельной литературоведческой дисциплиной»* [2, с. 171]. При этом, по мнению В.Тюпы, необходимо постоянно иметь в виду известное противостояние между подчеркнуто формализованным, научно-отстраненным подходом представителей тартусско-московской школы, в большинстве своем исключая эстетическое переживание из сферы текстуального анализа, и, например, позицией В. В. Федорова, делающего основной акцент на читательском опыте и сопереживании [3].

Наиболее оптимальным является *третий путь*, избегающий крайностей подобного рода, по мнению В. И. Тюпы, чье мнение мы полностью разделяем. Это путь, намеченный в свое время М. М. Бахтиным и предполагающий *взаимодополнительность* структурно-статистических, описательно-регистрирующих процедур и активного читательского сотворчества. Весьма существенно здесь, на наш взгляд, то обстоятельство, что непосредственное художественное впечатление мыслилось Бахтиным как первичное по отношению к процедурам, связанным с разбором целого на составляющие его элементы. Досадным, по мысли В. И. Тюпы, является то, что понятие «анализ», ставшее расхожим, употребляется ныне нестрого, предполагая «какой угодно разговор по поводу произведения» [2, с. 175]. Напомним в этой связи, что предметом литературоведения считается совокупность письменных текстов, связанных между собой базовым коммуникативным (естественным) языком и, одновременно, обладающих индивидуальным поэтическим языком, актуализирующимся в процессе его восприятия.

Литературный процесс, как известно, складывается из четырех составляющих: 1) художественного текста («отражающего», «моделирующего» окружающую жизнь, или, напротив, не имеющего к ней ровно никакого отношения), 2) его автора (полностью контролирующего текст или, напротив, не властного над своим созданием), 3) читателя (имеющего заглавное значение в процессе формирования значения текста, или, напротив, легко поддающегося коду, навязываемому текстом). Процесс развития литературоведения как науки о конструктивных свойствах произведения словесного искусства шел непрямым, чрезвычайно запутанным путем, снова и снова возвращаясь к уже, казалось бы, пройденному. Сильное влияние оказывала на этот процесс господствующая идеология, но от этого не была свободна ни одна наука, особенно в 1929–1956 гг., затем с 1966 по 1985 г. Однако преувеличивать значение этого фактора нельзя: во все времена создавались значительные научные ценности – усилиями М.М. Бахтина, Ю.Н. Тынянова, А.П. Скафтымова, Н.А. Сакулина, А.С. Долинина, О.М. Фрейденберг, А.Ф.Лосева, В.В. Виноградова, Б.М. Эйхенбаума, Д.С. Лихачева и многих других ученых.

В годы революции и гражданской войны возникли «формальная школа» и ОПОЯЗ, на «хрущевскую оттепель» 1960-х гг. литературоведческая наука отреагировала созданием структурно-семиотической (Тартуско-московской) школы. Но и в рамках официально разрешенной «академической эклектики», в самые трудные годы, ведущие ученые создавали много полезных и интересных исследований в области текстологии и источниковедения, так или иначе вызревали концепции, восстанавливающие «связь времен». Отметим, что в последние десятилетия литературоведческая наука развивается свободно, осваивая новое и вспоминая наработанное за долгие десятилетия наукой о литературе.

Создание первой, пока еще несовершенной, но по-настоящему независимой и цельной научно-методологической литературоведческой парадигмы было предпринято в 1910–1920-е гг. формалистами. Они открыли существование в литературном произведении художественной структуры, оформленной в виде системы знаков, организованных по осям синтагматики и парадигматики. При отсутствии адекватной терминологии сторонки формального метода пытались описывать внутренний семиозис литературного текста, выдвигали в качестве основы концепцию литературного произведения как «*вещи*», хранящей следы своей «*сделанности*» в виде «*приемов*», которые могут быть изучены в качестве самостоятельной и довлеющей себе сущности текста, как писал В.Б.Шкловский [4]. В противовес эклектике и философской критике, сводившим художественный текст к тексту нехудожественному, называя себя «*спецификаторами*», они акцентировали внимание на художественной форме, отрицая существование какого-либо, отдельного от нее, «содержания». В пылу борьбы с «*академическим эклектизмом*» они отрицали или недооценивали такие существенные компоненты бытия литературного текста как семантику, вопросы рецепции, проблему литературного героя. Последующие работы М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева и других ученых, параллельно с формалистами, разрабатывавших общую теорию литературы, восполнили этот пробел.

Начиная с 1930-х гг., «разрешенным» литературоведением почти на полвека стала культурно-историческая школа с социологическим (чаще всего, марксистским) уклоном. Теоретическая мысль дозволялась лишь в строго определенных рамках, из-за чего многие литературоведы, в том числе бывшие формалисты (например, В. Шкловский и Б. Эйхенбаум) стали склоняться к литературной работе, переводам, написанию эссе и художественных биографий (или «*романов-исследований*»). Вторым по значению видом литературоведческой работы стала подготовка комментариев, а также фактография, «*летописи*» и оформленные в виде научных статей отдельные темы этих комментариев. Особым и наиболее методологически развитым разделом науки о литературе стала текстология (труды Б.В. Томашевского, С.А. Рейсер, Д.С. Лихачева и др.). Именно эти отрасли литературоведения получили в советский период мощное развитие. Вместе с тем фактически были уничтожены или запрещены все литературоведческие школы, кроме историко-культурной, во многом разделявшей марксистские позиции. Лишь хрущевская «оттепель» в 1960-е гг. позволила возродиться вновь литературоведению, при этом – только в относительно свободной Эстонии, в стенах Тартуского университета, усилиями Б.Ф. Егорова и Ю.М. Лотмана, создавших знаменитую структурно-семиотическую школу. В 1970-е гг. она единственная из российских школ получила международное признание.

Заметим, что в странах Запада, живших вне того идеологического террора, который свирепствовал в СССР, в середине XX века также господствовали литературоведческая социология и литературоведческий марксизм. «Красное десятилетие», которое пережила мировая литературоведческая наука, окончилось только в 1940-е гг., сменившись в 1950-е гг. пресловутой «новой критикой» (еще отстававшей в методологическом отношении от достижений русских формалистов), а затем структурализмом, постструктурализмом, неомифологизмом, литературоведческой герменевтикой, нарративной поэтикой, деконструктивизмом. При всем противостоянии друг другу этих направлений они образовали научную парадигму, без освоения которой сегодня нельзя всерьез претендовать на работу с художественным текстом. В процессе проведения занятий следует акцентировать внимание обучающихся на том, что деятельность лучших ученых шла не только вне социологического учения, но и часто в активном сопротивлении ему в трудах М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и многие других выдающихся исследователей.

Литература

1. Русское литературоведение XX века: имена, школы, концепции: Материалы Международной научной конференции (Москва, 26—27 ноября 2010 г.) / Под общ. ред. О. А. Клинга и А. А. Холикова. — М.- СПб.: Нестор-История, 2012. — 320 с.
2. Современное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник, 2-е изд., испр., доп. — М.: Интрада, ИНИОН, 1999. — 315 с.
3. Козлов А.С. Литературоведение Англии и США XX века. — М.: Московский Лицей, 2004. — 256 с.
4. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Методы изучения литературы. Системный подход. — М.: Флинта: Наука, 2012. — 200 с.
5. Сегал Д.М. Пути и вехи: Русское литературоведение в двадцатом веке. — М.: Водолей, 2011. — С.167-183.
6. Федоров В.В. О природе поэтической реальности. — М.: Советский писатель, 1984. — 184 с.
7. Шкловский В.Б. Гамбургский счет. — М.: Советский писатель, 1990. С. 58-72.

Сарсекеева Н.К.

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

СТРУКТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ НАУКИ О ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Одна из знаковых тенденций филологической науки последних лет — это стремление подвести своего рода интеллектуальные итоги XX века, обширной панорамы культурной и научной жизни истекшего столетия. Так, в издании,

подготовленном кафедрой теории литературы филологического факультета МГУ им.М.В.Ломоносова по материалам одноименной Международной научной конференции, состоявшейся осенью 2010 г., приняли участие не только ученые других кафедр факультета, но и авторы из учебных и научных центров России и мира [1]. Основные векторы высказываний авторов данного сборника связаны с влиянием социально-политических факторов на развитие науки о литературе, проблемами научной традиции, спецификой «советского» периода в истории литературоведения, особенностями текущего момента в социокультурном развитии и др. В труде тщательно прослеживаются важнейшие вехи эволюции литературоведческого познания в XX столетии в России, начиная с исканий Серебряного века и кончая наиболее ощутимыми тенденциями постсоветского периода.

Необходимость подобного издания для науки о литературе обусловлена целым рядом причин. Прежде всего – потребностью в современной, освобожденной от идеологического налета, оценке индивидуального вклада выдающихся российских исследователей в развитие литературоведения прошлого столетия. Отсутствие такой оценки оставляло в несправедливом забвении труды многих ученых, не позволяло представить картину научной жизни в относительной полноте и очевидной сложности. Во-вторых, систематическое изучение ранее накопленного в XX веке знания способствует более глубокому пониманию и уточнению содержания и предмета литературоведения как развивающейся научной дисциплины, сущность и смысл ее категорий, место среди родственных наук и в культуре в целом. Кроме того, осмысление и переоценка литературоведческого наследия необходимы и для преодоления сложившегося в современных условиях теоретического и методологического кризиса, связанного с отсутствием новых идей.

В науке о литературе особое место принадлежит структурно-семиотическому методу. Напомним, что сущность его заключается в нахождении синтагматических и парадигматических связей в знаковой структуре литературного произведения за счет составления пар оппозиций, свойств внутреннего пространственно-временного мира произведения, в нахождении закономерностей, тождества и различий внутри текста и в сравнении с другими текстами (того же автора или других). Данное направление в российском литературоведении наиболее успешно сопротивлялась давлению смежных наук, возможно, именно потому, что активнее других включало научные методы теории информации, биологии, математики, психологии, эстетики и др. в свою научную парадигму, в рамки общего структурно-семиотического принципа, ориентированного на активное усвоение различных концепций и самого разного материала в выработке метода научного описания. Гибкость, отсутствие догматичности методологии наряду с жесткостью центрального общего принципа, фактически сделали его научно-

методологическим центром в литературоведении XX века, как отмечает современный исследователь [2, с. 3].

Семиотику нередко рассматривают в качестве универсального подхода в самых разных областях знания, надстройки над другими науками, в которых используются такие категории, как знак, модель, система. Например, интересы семиотики распространяются на человеческие коммуникации (в том числе и языковые), информационные, социальные процессы, сферу функционирования и развития культуры, искусство, повседневность и т.д. Задачей семиотики является также исследование способов передачи информации, свойств знаков и знаковых систем (естественные и искусственные языки, явления культуры, мифа, ритуала), коммуникации в природе (коммуникация в мире животных).

Семиотика – это наука о знаках, которая с самого начала появления в начале XX века представляла собой метанауку, располагавшуюся над целым спектром гуманитарных (и не только гуманитарных) наук, оперирующей понятием знака. Она изучает мир, культуру и социум как знаковые системы, с помощью которых осуществляется производство, хранение и передача информации. Через знаковое пространство культура моделирует сознание человека и представление его о мире. Постоянный процесс знакообразования, создания символов, пространственно-временных представлений и их трансляции является объектом семиотики, которая сегодня считается не столько *«интердисциплинарной сферой»*, сколько *интегративной*, так как опирается на конкретные данные многих наук. Ее опора на понятие знака вообще позволяет выработать общие принципы в процессах «означивания», закономерности в отношениях знаков, важные для дальнейшего развития различных наук.

При этом культура рассматривается структуралистами как всеохватная семиотическая (знаковая) система. Отсюда его тенденция к отказу от смысловых и идеологических кодов, стремление к созданию строго выверенного и формализованного понятийного аппарата, основанного на лингвистической терминологии, пристрастие к логике и математическим формулам, объяснительным схемам и таблицам. Применение этого подхода на практике в ходе анализа явлений культуры позволяет накладывать предварительно выработанную схему, взятую из основ языка, на другие сходные явления, закодированные тем или иным способом.

Основой структурализма послужила методология структурного анализа, применявшаяся с 1920-х гг. к разработке проблем лингвистики. Еще одним источником структурализма стал психоанализ З.Фрейда и теория архетипов К.Юнга, откуда были заимствованы категории бессознательного как универсального регулятора человеческого поведения. Структурализм реализуется в следующих теоретико-методологических положениях:– представление о культуре как совокупности знаковых систем и культурных текстов и о культурном творчестве как о символическом процессе; – представление о наличии универсальных инвариантных структур, скрытых от

сознания, но определяющих механизм реакции человека на весь комплекс воздействий внешней среды;
– возможность выявления и научного познания структур путем сравнительного анализа знаковых систем и культурных текстов.

Одним из теоретических положений структурализма является то, что социумом и индивидом управляет неосознанная смысловая структура, зашифрованная в языке. Соответственно сама культура структурирована как язык, и отношения между ее элементами сохраняют устойчивость при любых преобразованиях и изменениях. Структуры, алгоритмы легко устанавливаются в языке и литературе, социальных процессах, искусстве, явлениях массовой культуры. Структурная методология, возникшая в структурной лингвистике, распространилась на другие науки и получила философское осмысление. Таковы многочисленные схемы и таблицы смыслопорождения у А.-Ж. Греймаса и его последователей, различные модели сюжетосложения, предлагаемые Ж.Женеттом, К.Бремоном, ранним Р.Бартом и ранним Ц.Тодоровым и др. Семиотический подход сформировался в русле структурализма, основанного французскими лингвистами в конце 1960-х гг. с целью структурирования и категоризации реальности, придания гуманитарным наукам статуса точных. Структурализм представляет ряд различных направлений социогуманитарного знания, связанных с вниманием к структуре, которая понимается как совокупность глубинных отношений внутри текста, отвлекаясь от среды, психологизма, а также от всех частных свойств элементов. Согласно основной доктрине лотмановской школы, произведение искусства представляет собой художественную модель Мироздания, в то время как литературная деятельность – процесс моделирования (познания путем воссоздания) действительности. Задачей анализа художественного текста Лотман считал системное описание парадигматических и синтагматических осей разных уровней его структуры. Нахождение структурных инвариантов, установление определенных законов их взаимного соотношения поможет создать точное (научное) описание художественного кода произведения. Лотману принадлежит заслуга исчерпывающего описания научной концепции, определяющей место и роль литературы в системе культуры. Специфика литературы определяется тем, что ее «вторичная моделирующая система» складывается на базе естественного языка: знак в искусстве проецируется одновременно на несколько смысловых фонов, между которыми, через знак, возникают все новые и новые отношения. Художественный текст – это строгая и в высшей степени упорядоченная система. Раскрытие качества и связей между элементами, составляющими этот порядок – задача филологического исследования.

Естественно, что многие черты истории русского литературоведения совпадают с общеевропейским процессом: постоянные колебания между

мыслью о том, что литературоведение – это обладающая своим методом и научным принципом филологическая дисциплина, и предположением, что научное литературоведение невозможно (и/или ненужно). Весь спектр горячего диалога о литературе 1910-х гг. сохраняется практически и сегодня: идет борьба позитивизма (художественное произведение – это текст, полностью объяснимый средствами формальной логики) и антипозитивизма (литература – необъяснимый и единственный способ объяснить окружающий мир), социологического подхода к литературе (художественное произведение – прямое отражение социального бытия человека) и историко-культурного (литературный текст – относительная культурная и историческая ценность), неомифологизма (литературный текст – записанный или сформированный в тексте миф) и рецептивной поэтики (опорная точка в анализе текста – форма и принципы его восприятия), сторонников структурного подхода (смысл литературного текста заключен в его структуре) и литературоведческой эссеистики (строгий системный анализ только разрушает произведение, задача литературоведа – вольное размышление на заданную произведением тему), двух точек зрения: литературный текст – это модель Мироздания (Ю.М. Лотман) и – литературный текст абсурден или имеет бесконечно увеличивающееся множество равнозначных значений при отсутствии «референции» (деконструктивисты).

Характерной чертой лучших образцов русского литературоведения XX века, как и всей русской художественной мысли в целом, как отмечает исследователь, было стремление понять литературу не только как общественную функцию или вид искусства, но как способ постижения человеком окружающего его мира [3, с.24]. Испытывая устойчивый скепсис к слишком большим претензиям позитивизма, оно даже в пору наибольшей увлеченности логическими моделями (например, в 1920-е гг.) постоянно тяготело к пониманию литературного произведения как формы заинтересованного диалога между двумя точками сознания, объединенными общим Смыслом их совместного бытия. В этой связи особое значение в формировании комплекса особенностей современного отечественного литературоведения имеют труды М.М. Бахтина. Его идеи предопределили искания современных деконструктивистов и нарратологов; придавая глобальное значение диалогу как основе художественной коммуникации, Бахтин никогда не упускал из виду характер эстетической коммуникации. Фактически, задолго до Ю.М. Лотмана он сформулировал идею о литературном герое как модели Мироздания, данной с определенной точки зрения. Эстетическая коммуникация понималась им как диалог трех независимых друг от друга точек зрения, представленных автором, читателем и литературным героем. Другими словами, Бахтин первым поставил вопрос о социально-культурной незаменимости эстетической коммуникации, основанной на аксиологическом равенстве находящихся в диалоге точек зрения на мир.

Среди отечественных и российских литературоведческих школ нет ни одной, которая строила бы свою теоретическую базу на идее полного отсутствия в Мироздании какого либо смысла. Современный исследователь должен ответить прежде всего на два вопроса: *что является объектом его исследования* (художественный текст, произведение, дискурс и пр.), *и с какой целью проводится его анализ*. Существует некий набор вариантов ответов на эти вопросы: художественный текст есть объективация духа (романтики), произведение бесцельно, эстетическая деятельность есть игра (Г.Х. Гадамер, В. Фриче, постструктурализм), художественное создание есть отражение общественной реальности (социологическая школа – В.Ф. Переверзев), поэтический текст есть систематический набор определенных художественных приемов (формалисты – В. Шкловский), перевод на новый вербальный уровень мифа (мифопоэтическая школа) или сформулированная в пространстве и времени точка зрения на мир (М. Бахтин), особым образом организованная словесная структура, моделирующая действительность (Ю.М. Лотман) и др. При любом возможном ответе на эти два вопроса очевидным является признание положительного отношения этого текста и бытийной точки самого исследователя к Смыслу бытия. Данное положение, как известно, достаточно агрессивно оспаривается западными теоретиками литературы [4, с. 67].

Литература

1. Русское литературоведение XX века: имена, школы, концепции: Материалы Международной научной конференции (Москва, 26—27 ноября 2010 г.) / Под общ. ред. О. А. Клинка и А. А. Холикова. — М.- СПб.: Нестор-История, 2012. — 320 с.
2. Козлов А. В. Структурная семиотика Ю. М. Лотмана как научно-гуманитарная концепция: Автореферат кандидата филологических наук: 10.01.08.- Москва, 2000.- 27 с.
3. Федосова Т.В. Основные принципы философии постмодернизма и их воплощение в художественном тексте // Мир науки, культуры и образования.- 2010.- № 3. С.23-25.
4. Е.А.Кротков, Д.К. Манохин. Парадигма деконструктивизма: философско-методологический анализ // Общественные науки и современность. — 2006. - № 2. С. 64-69.

*Тлеубай Г.К., Джолдасбекова Б.У.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ОБ ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕПТА

Концепт как основная единица когнитивной деятельности с конца XX века стала объектом пристального внимания разных научных дисциплин. Междисциплинарное значение концепта определяет многовариантность трактовки и алгоритмов его исследования. В современном

литературоведении актуальна проблема разработки понятия «художественный концепт» и методики его анализа, решение которой позволило бы более детально изучить ключевые концепты произведений русской и зарубежной литературы, прояснить особенности мировоззрения писателей, а также установить их вклад в развитие национальной концептосферы.

Когнитивная лингвистика под концептом понимает «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [1, 34]. Отталкиваясь от трактовки концепта в работе В. И. Карасика, отмечающего, что именно «ценностная сторона концепта является определяющей для того, чтобы концепт можно было выделить» [2, 8], З. Д. Попова и И. А. Стернин обращают внимание на то, что концепты порой не имеют языкового выражения, иногда носят эмпирический характер, не всегда имеют ценностную составляющую и этнокультурную специфику. В структуре концепта эти учёные выделяют ядро (базовый слой) и периферию (интерпретационный слой), включающую «оценки и трактовки содержания ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием» [3, 97].

Среди культурологов наиболее активно и плодотворно исследовал концепты С. Ю. Степанов, результатом его работы стало издание «Константы: Словарь русской культуры». Учёный определяет концепты как «сгустки культурной среды в сознании человека», подчёркивая, что «концепты не только мыслятся, они переживаются» [4, 43]. В структуре концепта С. Ю. Степанов выделяет три компонента (слоя): 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительные, «исторические» признаки; 3) внутреннюю форму, «буквальный смысл» [4, 46].

С. Г. Воркачѳв обозначил возникновение на стыке лингвокультурологии и когнитивной лингвистики лингвоконцептологии [5, 79], которая непосредственно занимается вопросами взаимосвязи языка и концепта, языковой личности и концепта, а также разработкой методологической базы исследования концептов. С. Г. Воркачѳв, рассмотрев различные подходы к определению концепта в лингвистике, делает следующее заключение: «Концепт – это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [5, с. 93].

Впервые художественные концепты, выражающие индивидуальное видение мира, были выделены С. А. Аскольдовым-Алексеевым в начале XX

века [6]. Д. С. Лихачёв, рассматривая работу С. А. Аскольдова-Алексеева, отмечал, что «особое значение в создании концептосферы принадлежит писателям (особенно поэтам)» [7, 156]. В национальную концептосферу входят крылатые выражения из произведений классиков («Горе от ума» А. С. Грибоедова, басен И. А. Крылова, «Евгения Онегина» А. С. Пушкина), а также сами названия произведений, «которые через свои значения порождают концепты» («Обломов» И. А. Гончарова) [7, 158].

Художественный концепт отличается от познавательного не только своей творческой природой, сферой функционирования и индивидуально-авторским наполнением. В. А. Маслова определила следующие особенности художественного концепта: «Во-первых, в основе связи его лежит ассоциация; во-вторых, художественный концепт включает в себе не только потенцию к раскрытию образов, но и разнообразные эмотивные смыслы; в-третьих, художественный концепт тяготеет к образам и включает в себя их»; «в отличие от обобщенных познавательных концептов художественные концепты индивидуальны, личностны, размыты и психологически более сложны; это комплекс понятий, представлений, чувств, эмоций, иногда даже волевых проявлений, возникающий на основе художественной ассоциативности. Чем богаче культурный и эмоциональный опыт поэта, тем глубже и обширнее его концепты» [8, 34–35].

Наиболее четко литературоведческое понимание концепта сформулировано в работах В. Г. Зусмана. Обосновывая возможность и необходимость включения понятия концепта в терминосистему современного литературоведения, исследователь пишет о том, что опора на концепт открывает новые возможности в представлении литературы в качестве коммуникативной художественной системы [9, 11]. Литературный концепт, по мысли автора, выступает своеобразным «агентом» других рядов культуры в художественном тексте: «Литературный концепт – такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения» [9, 14]. В. Г. Зусман подчеркивает, что именно включенность в ассоциативную сеть культуры делает литературный образ концептом.

В. Г. Зусман акцентировал внимание на соединении в концепте индивидуального представления и общности: «Такое понимание концепта сближает его с художественным образом, заключающим в себе обобщающие и конкретно-чувственные моменты. Смысловое колебание между понятийным и чувственным, образным полюсами делает концепт гибкой, универсальной структурой, способной реализовываться в дискурсах разного типа» [10, 3]. Так, И. А. Тарасова, основываясь на положении А. Ф. Лосева об эйдосе и логосе как двух типах смысла сущности, полагает, что образ является репрезентантом синтетичности, а концепт – аналитичности [11]. Из этого предположения выходит, что художественный концепт и художественный

образ – категории одного порядка, отражающие разные мыслительные операции. Художественный концепт как единица сознания писателя много сложнее и значимее образа как средства выражения авторской картины мира. Художественный образ может выступать репрезентантом концепта в произведении, воплощая основные его компоненты, как правило, понятийно-образный, эмоциональный.

Л. В. Миллер определяет художественный концепт как «сложное ментальное образование, принадлежащее не только индивидуальному сознанию, но и... психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества», как «универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [12, с. 41–42]. Подобную трактовку художественного концепта мы видим у Л. Г. Бабенко, считающей, что каждое литературное произведение воплощает индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира. При этом, «концептуализация мира в художественном тексте, с одной стороны, отражает универсальные законы мироустройства, а с другой – индивидуальные, даже уникальные, воображаемые идеи» [13, 108]. Н. С. Болотнова под художественным концептом понимает «единицу поэтической картины мира», которая имеет «эстетическую сущность и образные средства выражения, обусловленные авторским замыслом» [14, 74]. Ученая выделяет следующие слои художественного концепта: предметный, понятийный, образно-символический, эмоционально-оценочный, признавая приоритет ассоциативного слоя, актуализирующего в сознании читателя выше обозначенные компоненты концепта [14, 75].

Под художественным концептом мы понимаем ментальное образование сознания писателя, реализующее своё смысловое значение в семантико-ассоциативном контексте литературного произведения. Художественный концепт находит своё вербальное выражение в художественном образе, символе, является единицей картины мира писателя, пронизывает всю структуру произведения, выходит за его пределы, связывая определенный художественный текст с другими произведениями писателя, художественной литературы, культурными константами нации. Художественный концепт потенциален, он «запускает движение смыслов на стыках разных рядов – исторического, социального, бытового и собственно литературного» [9, 10].

При изучении художественного концепта интерес представляет его ценностная составляющая, а также сопутствующий эмоциональный комплекс, способствующий определенному контекстуальному восприятию художественного смысла. Символичность, «ассоциативная запредельность» художественных концептов говорит о сложности их анализа. Сцепление концептов в литературном произведении делает его

открытой системой, раскрывающей не только авторский замысел, но и выходящий за его пределы.

Изучение художественного концепта позволяет проникнуть не только в природу литературного творчества (порождение художественного смысла), но и исследовать художественную коммуникацию, рассмотреть вклад литературы в развитие концептосферы народа: «Концепт оказывается инструментом, позволяющим рассмотреть в единстве художественный мир произведения и национальный мир» [9, с. 19].

Литература

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 315 с.
2. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. С. 3-16.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
4. Степанов С. Ю. Константы: словарь русской культуры. 3-е изд. М.: Академический проект, 2004. 992 с.
5. Воркачёв С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, 2002. Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. С. 79-95.
6. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории к структуре текста: антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
7. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология / Ин-т народов России; под общ. ред. В. П. Нерознака. М., 1997. С. 147-165.
8. Маслова В. А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособие. М.: Флинта, 2004. 256 с.
9. Зусман В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. 2003. № 2.
10. Зусман В. Г. Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка. Нижний Новгород, 2001. 168 с.
11. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 464 с.
12. Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2007. Вып. 2 (65). С. 74-79.
13. Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. М., 2000. № 4. С. 39-45.

Утепова Р.И.

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

ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ТЮРКИЗМА В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

Олжас Сулейменов известен как автор ряда работ, посвящённых Слову о полку Игореве. Он заинтересовался этой темой ещё в 1960, будучи студентом Литературного института, публиковал работы о «Слове» с 1962.

Общая линия работ Сулейменова была направлена на выявление в «Слове» обширных пластов тюркской лексики и целых тюркских фраз, и получила наиболее законченное выражение в получившей большую известность книге «Аз и Я. Книга благонамеренного читателя»

О своей концепции Сулейменов говорил: «Я впервые заявил, что «Слово о полку Игореве» было написано для двуязычного читателя двуязычным автором. Допустим, русским, который владел и тюркскими языками. Значит, на Руси тогда существовал билингвизм. Я попытался это доказать, опираясь на данные многих древнерусских источников. В советской исторической науке считалось, что в русский язык за время половецкого и татаро-монгольского нашествия попало всего несколько тюркских слов, таких как аркан или кумыс. Я же говорил о НЕВИДИМЫХ тюркизмах, которые всегда считались русскими. Вот это и потрясло академиков. Я, как ни странно, оказался первым двуязычным читателем «Слова о полку Игореве». [1 – С.257].

Книга вызвала характерные для того времени идеологические «проработки», основанные на советских политических обвинениях в «национализме», «пантюркизме», «методологических ошибках» и т. п.

Тогда же было проведено особое заседание Академии наук СССР по книге «Аз и Я» в зале Отделения общественных наук на Волхонке. По списку пропустили в зал сорок семь академиков, членов-корреспондентов и рядовых докторов наук. Обсуждение длилось с 9 часов утра до 18, без перерыва на обед. Открыл его академик Б. А. Рыбаков словами: «В Алма-Ате вышла яростно антирусская книга — «Аз и Я» стотысячным тиражом». Его поддержал виднейший специалист по «Слову» академик Д. С. Лихачев.

«В июне 1976 года, вскоре после своего 40-летия, поэт получил оскорбительную выволочку от ЦК Компартии Казахстана, а книга была запрещена и изъята по указанию цензурного ведомства из библиотек и продажи не только в Казахстане, а и по всему Союзу. Хотя, если употребить современную терминологию, это была сильнейшая PR-акция — книга стала бестселлером и продавалась из-под полы за большую — 50-кратную цену, например, в той же самой Москве». (Нурсултан Назарбаев. «Слово о моем друге Олжасе». «Казахстанская правда», 18.05.2006 г.).

В статье Л. Шашковой «Под знаком Олжаса» в газете «Мегаполис»,

10.04.2006 г. утверждается, что за эту книгу номиналом 74 копейки в то время в Баку предлагали автомобиль «Москвич».

С другой стороны, построения Сулейменова вызвали и конкретную научную критику, без политических обвинений (слависты Д. С. Лихачев, Л. А. Дмитриев и О. В. Творогов и др.), где указывалось на любительский уровень этимологий и трактовок Сулейменова (хотя тот готовил тогда докторскую диссертацию именно по «Слову»). Наличие в «Слове о полку Игореве» целого ряда редких тюркских элементов было известно и до Сулейменова, но поддержки со стороны профессиональных тюркологов, в том числе занимавшихся тюркизмами «Слова» (например, Н. А. Баскакова), его работа также не встретила. По оценке Дмитриева и Творогова, «он создает новые слова, не считаясь с тем, известны ли они древнерусскому языку, создает новую грамматику, противоречащую грамматике древнерусского языка, новую палеографию, не подтверждаемую ни единым примером из рукописей — и все это для того, чтобы иметь возможность предложить новые прочтения в тексте «Слова» [2 – С.257].

В интервью Олегу Цыганову Сулейменов приводит сведения, по которым личное отношение Д. С. Лихачёва к нему и его работам, несмотря на публичную критику, было более доброжелательным: «Московский телережиссер Ионас Марцинкявичус, делавший мое двухчасовое выступление в зале Останкино в 80-м году, поехал в Ленинград взять интервью у Лихачева. Снимал его дома. И рассказывал потом, как удивился, увидев в его книжном шкафу, — «Аз и Я» стояла не корешком, как обычно в ряду других книг, а развернутая за стеклом, всей обложкой». Оппоненты встречались несколько раз и, как вспоминал Сулейменов, "очень по-доброму". Из того же интервью: «С Дмитрием Сергеевичем мы встречались и в дни съездов народных депутатов. На одном из съездов, кажется, на первом, в конце мая восемьдесят девятого, выступая, академик вдруг сказал, что русская культура издревле взаимодействовала с восточными, в частности с тюркскими степными культурами. О чем ясно свидетельствует «Слово о полку Игореве». [3– С.164].

Десятки писателей и ученых переводили «Слово» с древнерусского на современный язык. Во главе этого перечня имен можно было бы поставить имя Переписчика XVI века (П-16), если бы оно было известно. Он первым предпринял попытку перевести «Слово» на язык своего века. Литературное произведение исторически обусловлено, неповторимо; между оригиналом и списком не может быть полного тождества, невозможно сохранить полностью специфичность подлинника. Такая задача практически граничила бы с требованием фотографической дословности, машинного копирования. Такого уровня дублирования не могли достичь даже ученые — переписчики XVIII века, которые уже относились к «Слову» как к памятнику бесценному. Расхождения между мусин-пушкинским и екатерининским списками значительны. Перед П-16 не ставилось требования натуралистически точно

передать оригинал со всеми подробностями «ошибок». «Слово» предназначалось не для науки, (которой еще не существовало), а для бытового чтения. И потому задача П-16 формулировалась просто — старую повесть сделать понятной читателю XVI века. Он выступал одновременно как переводчик и как комментатор. Такой подход приводил к художественному пересозданию типичных черт оригинала. В частности, к переосмыслению непонятных образов, к домыслу. Литературное произведение черпает содержание из общественного сознания, а реализует его с помощью средства общения — языка; эта конкретизация не искажает действительности, только если общественное сознание и средство общения у автора и читателя едины. По мере развития общественного сознания народа, в среде которого возникло произведение, содержание его в некоторых частях устаревает, становится непонятным и вызывает превратные толкования: так устаревают исторические реалии, особенности отношений между людьми и пр. Развивается и язык, главным образом, его стилистика: выражение, использованное автором, как просторечие, так и воспринимающееся современным автору читателем, может потерять просторечный характер, а то и вовсе превратиться в архаизм. Поэтому нынешний читатель воспринимает подлинник искаженно, а переводчик должен бы исходить из первичного — неискаженного — восприятия, — говорит теоретик перевода Иржи Левый. Переписчик, как читатель XVI века, воспринимал многое в подлиннике XII века искаженно. Специфические выражения, характерные для авторского диалекта, представляли бессодержательную форму, поскольку не могли быть конкретизированы в восприятии Переписчика. Он не всегда заменял форму, но наполнял ее новым содержанием, используя все доступные ему средства. Расхождения между лаконичными фразами подлинника и описательным пространственным толкованием в списке-переводе одна из труднейших проблем при работе над древнейшими поэтическими текстами. Здесь очень часто один и тот же персонаж или предмет обозначается по-разному, порой просто намеками или косвенными указаниями, которые понятны лишь тем, кто хорошо знает историю и мифологию. И, добавим, — палеографическую традицию. При решении проблемы Переписчика, которая существует, к сожалению, незаметно для исследователя, необходимо учитывать и следующие практические моменты, возникающие в процессе работы переводчика. От оригинального художника требуется постижение действительности, которую он изображает, от переводчика — постижение произведения, которое он передает. Хороший переводчик должен быть хорошим читателем. Проникновение переводчика в смысл произведения проходит, грубо говоря, на трех уровнях:

Первой ступенью является дословное понимание текста, т. е. понимание филологическое. Филологическое постижение не требует от субъекта никаких особых данных, кроме специальной подготовки и ремесленной практики.

Вторая ступень проникновения в авторский замысел. При правильном прочтении читатель постигает стилистические факторы языкового выражения, т. е. настроение, ироническую или трагическую окраску, наступательный тон или склонность к сухой констатации и пр.

Третья. Через постижение стилистического и смыслового наполнения отдельных языковых средств и частных мотивов переводчик приходит к постижению художественных единств, т. е. явлений художественной действительности произведения: характеров их отношений, места действия, идейного замысла автора. Этот способ постижения текста наиболее труден, поскольку переводчик, как и каждый читатель, тяготеет к атомистическому восприятию слов и мотивов, и необходимо развитое воображение, чтобы целостно воспринять художественную действительность произведения. Не составляет труда, например, схватить стилистический строй одной реплики, но трудно из всех реплик и действий персонажа составить себе представление о его характере. Воображение необходимо переводчику не менее чем режиссеру, без него трудно добиться целостного постижения подлинника. Под обычным требованием к переводчику — ознакомиться с реалиями среды, изображенной в оригинале — подразумевается необходимость непосредственно изучить действительность, отраженную автором, чтобы воссоздать ее отражение при переводе.

Литература

1. Сулейменов О.О. Язык письма: Взгляд в доисторию (о происхождении письменности и языка малого человечества)// Сулейменов О.О. Собрание сочинений в 7 томах. –Т.5, -251с.
2. Дмитриев Л. А., Творогов О. В. «Слово о полку Игореве» в интерпретации О. Сулейменова // Русская литература. 1976. № 1. С.257).
3. Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций/ Под ред. проф. В.Ф. Габдулхакова. Казань, 1998. 208с.
4. Кодар А.А. Казахстанская культура: от миражей к реальности // Альманах «Тамыр», №1 (2), 2000., а также в Электронном варианте журнала «Арба». Интернетресурс. http://www.arha.ru/a_art/articles/2000356-2.html. 22.12.2000.

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

Алтаева А.Ш., Абилова Р.Д.

*Казахский национальный исследовательский
технический университет им. К.И. Сатпаева*

(Алматы, Казахстан)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Диалог (от греч. dialogos - беседа) представляет собой форму речи, при которой происходит обмен высказываниями между двумя (реже несколькими) лицами. Речевая ситуация, в которой употребляется диалог, определяет ряд особенностей этой синтаксической конструкции. Для определения признаков диалога и его оформления следует определить смысловой тип текста, его стиль и отграничить реплики одну от другой.

Процесс диалогического общения является одной из важнейших сфер, где используется логика. Сознание человека, по мнению ряда ученых, диалогично. Взаимодействие людей, которое вызвано их потребностями и совместной деятельностью можно считать диалогическим общением.

Поэтому, когда мы говорим о роли логики в общении, было бы желательным рассмотреть диалог в его словесных проявлениях. Слово включает смысл и значение, понятие же – содержание и объем.

Чем содержательнее диалог, тем богаче духовно становится каждый из его участников, стимулируется выработка некоторых необходимых качеств личности. Диалог – наиболее простая и древняя форма обмена информацией.

Мы живем в чрезвычайно сложном и противоречивом мире, степень его сложности, полемичности дошла в наше время до небывалой отметки. Стало очевидным, что судьба человечества во многом зависит от умения организовать конструктивный диалог – диалог в политической сфере, между учеными различных отраслей, между народами и государствами, между различными партиями и движениями, между властью и народом, и, конечно, между поколениями [1, с. 90].

Проблема культуры диалога является вечной. В наши же дни стало еще более ясно, что выступления в различных сферах общественной жизни далеко не всегда сопровождается взвешенностью, выдержанностью и соблюдением этических норм.

Первое, что необходимо сделать при ведении диалога – это правильно выбрать его стратегию - основную цель обсуждения, к которой каждый из участников должен стремиться как к результату.

Второе, на что необходимо обратить пристальное внимание при обсуждении проблемы – это правильный выбор тактики, которая полностью

соответствовала бы уже определенным стратегическим целям. Верный выбор тактических средств ведения диалога ведет к его оптимизации, к эффективному решению поставленных стратегических задач. Если же тактика диалога выбрана неудачно, то она может привести к поражению данного участника или безрезультатному окончанию диалога. Кроме того, тактические ошибки в диалоге приводят к нарушению этических норм.

И, наконец, третье, о чем не нужно забывать – это разработка комплекса психологических методов формирования позитивных оценок в убеждении участников диалога – противника, слушателей или арбитров.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке – одна из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи - научить учащихся вести беседу на изучаемом языке - не всегда и не в полной мере выполняются.

Создавшееся положение требует новых поисков более рациональной методики обучения диалогической речи, при которой желаемые практические результаты достигались бы кратчайшим путем, с минимальной затратой времени и усилий, а сам процесс обучения стал бы посильным, интересным и увлекательным самим обучающимся.

Несмотря на то, что диалогическая речь сложнее монологической, и с точки зрения напряженности внимания, и с точки зрения разнообразия и качества используемых речевых образцов, и по ряду других причин с точки зрения последовательности в обучении устной речи, все же предпочтение следует отдать диалогической речи. Ведь именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи.

На каждом этапе обучения русскому языку студенты могут, а преподаватель должен им помочь приобрести умение активно пользоваться изучаемым языком для общения.

На первом этапе устное начало создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка с учётом способностей студентов к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного, приближая процесс обучения к условиям реального общения, что вызывает интерес к языку и создает высокую мотивацию к его изучению.

Говоря о задачах обучения диалогу, надо отметить, что методика обучения диалогической речи не так давно выделилась в самостоятельный аспект обучения устной речи. В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования. К ним можно отнести соотношение диалогической и монологической речи, принципы и

приемы создания коммуникативной ситуации на занятиях, особенности восприятия речи в процессе диалога [2, с. 171].

Требуют исследования и отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения, способы создания диалогической речевой ситуации на уроке, возможности использования ТСО и отбор материала для обучения диалогу.

В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность. По цели общепринято выделять повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания, каждое из них может быть утвердительным и отрицательным. Повествование состоит в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии.

Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Для нее характерно употребление вводных слов, междометий, штампов, оценочных выражений, отражающих реакцию говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т. п.

Для диалога характерно использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение — облегчает общение, способствует экономии языковых средств

При обучении студентов диалогической речи решаются следующие основные задачи:

- во-первых, дать понятие о диалоге во всем его многообразии;
- во-вторых, обучающиеся должны убедиться, что вопросно-ответная форма это лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения;
- в-третьих, обучить нужным репликам, натренировать их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.
- в-четвертых, научить обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т. е. научить их вести собственно диалог.

Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов, помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов. На различных примерах следует показать обучающимся, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов [3, с. 108].

Эффективным средством создания мотивации у обучающихся к иноязычному общению являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры и прием инсценировки. Нетрадиционные методы обучения диалогической речи придают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал всех этапов обучения. Студенты могут быстро овладеть речевыми конструкциями и автоматически оперировать ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода.

Для развития навыков неподготовленной речи очень полезно проводить беседу – диалог по прочитанному или прослушанному тексту. На каждом уровне обучающиеся с удовольствием заучивают наизусть вопросы, короткие диалоги. Здесь можно искусственно вызвать: реакцию – восклицание, реакцию – вопрос, реакцию – просьбу, реакцию – удивление.

Все возрастающий интерес к языкам, стремление и необходимость изучать иностранный язык объясняется рядом причин, одна из которых – желание путешествовать по миру, обогащать свои знания и расширять кругозор в общении с представителями различных стран и культур.

При обучении иностранным языкам диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов, так как большую часть разговорной речи занимает именно диалогическая речь (около 70 процентов). Без умения вести беседу невозможно полноценное общение. Диалогическая речь является формой социально-речевого общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности

Диалог представляет собой процесс общения двух или большего количества собеседников-партнеров, поэтому в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве говорящего и слушающего. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого [3, с. 167].

Таким образом, обучающиеся могут намного быстрее приобрести чувство языка. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования, позволяют студентам знакомиться с литературой страны изучаемого языка; способствуют их эстетическому воспитанию и приобщению их к культуре страны изучаемого языка.

Литература

1. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с. // С. 88-91.
2. Старичёнок В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811с. // С. 171–172.
3. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. – М., 2007. – 320 с.

*Абаева Ж.С., Баянбаева Ж.А.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Изучение профессионально-ориентированного русского языка направлено на формирование и совершенствование речевых навыков и умений на русском языке, связанных с научной сферой коммуникации. В связи с этим основное внимание уделяется анализу текста по специальности, обобщению научной информации и продуцированию собственных высказываний. В случае эффективного усвоения материала восприятие текста совершенствуется, студент четко видит смысловую организацию текста и языковые элементы, сигнализирующие об особенностях подачи информации и ее развития, соответственно, лучше запоминает и даже воспроизводит ее в процессе собственного устного или письменного высказывания. Иными словами, фонд его знаний успешно дополняется и расширяется. Как отмечают авторы методики структурно-смыслового членения, концепция обучения пониманию научного текста на базе моделирования смысловых связей разработана для облегчения понимания развития информации текста [1;3].

Как показывает практика проверки экзаменационных работ студентов по указанной дисциплине, существует проблема отсутствия единого понимания и объяснения темы «Структурно-смысловое членение научного текста». Кроме того, тексты, предлагаемые для анализа, должны подкреплять и демонстрировать основные положения изучаемой темы, соответственно, быть результатом тщательного отбора преподавателя. Вспомним ключевое требование методики: речевой материал должен служить демонстрацией, яркой иллюстрацией языкового или теоретического.

Одной из основных тем, изучаемых при знакомстве со структурно-смысловым членением, является «коммуникативная задача текста». В своих схемах студенты на экзаменах дают названия микротемам и декларируют их как коммуникативную задачу. Однако коммуникативная задача – это *отражение задачи автора, которую он ставит, раскрывая тему*. Например, он говорит об истории происхождения рассматриваемого понятия, либо презентует различные виды предмета, анализирует структуру или описывает функции и т.д.

Как известно, коммуникативных задач в научных текстах встречается довольно много, при этом важно выделить 6-7 основных. Необходимо обратить внимание и на речевые конструкции, характерные для КЗТ. Рассмотрим тексты для естественных и гуманитарных факультетов различных специальностей и алгоритм определения коммуникативной задачи.

Текст 1.

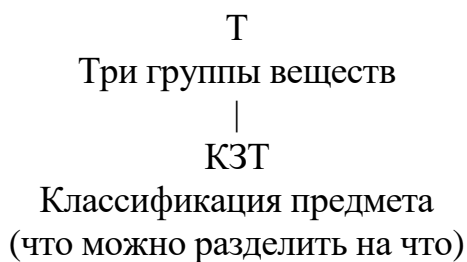
Электризация определяется природой вещества. Все вещества можно разделить на 3 группы:

1. Проводник – это тело, внутри которого содержится достаточное количество свободных электрических зарядов, способных перемещаться под действием электрического поля. В проводниках возможно возникновение электрического тока под действием приложенного электрического поля. Все металлы, растворы солей и кислот, влажная почва, тела людей и животных – хорошие проводники электрических зарядов. Такие вещества электризоваться не способны. Это металлы, сажки, электролиты.

2. Антистатическое вещество – позволяет избавиться от статического эффекта, присущего всем полимерам. Избавиться от него иногда не просто желательно, но иногда и просто необходимо. Например, при изготовлении корпусов под аудио и видеотехнику. Действующим веществом, чаще всего, служат алкиламины. Эти вещества электризоваться не способны и заряд другого тела через них отведен быть не может. Это ацетон, бумага, древесина, стекло, кожа и др.

3. Диэлектрики (изоляторы) – это вещества, в которых практически отсутствуют свободные носители зарядов.

Коммуникативной задачей данного текста является классификация, поскольку речь идет о трех группах веществ, для которых характерна или не характерна электризация. Речевая модель классификации представлена в тексте, в частности, во втором предложении – *что можно разделить на что (все вещества можно разделить на три группы)*. Схематично его можно представить следующим образом:



Далее рассматриваются микротемы, в каждой из которых характеризуется одна из групп – проводник, антистатическое вещество и диэлектрики.

Текст 2.

Механика — часть физики, которая изучает закономерности механического движения и причины, вызывающие или изменяющие это движение. Механическое движение – это изменение с течением времени взаимного расположения тел или их частей. Развитие механики как науки начинается с III в. до н.э., когда древнегреческим ученым Архимедом (287-212 до н.э.) формулируется закон равновесия рычага и законы равновесия плавающих тел. Основные законы механики устанавливаются итальянским физиком и астрономом Г. Галилеем (1564-1642) и окончательно формулируются английским ученым И. Ньютоном (1643-1727).

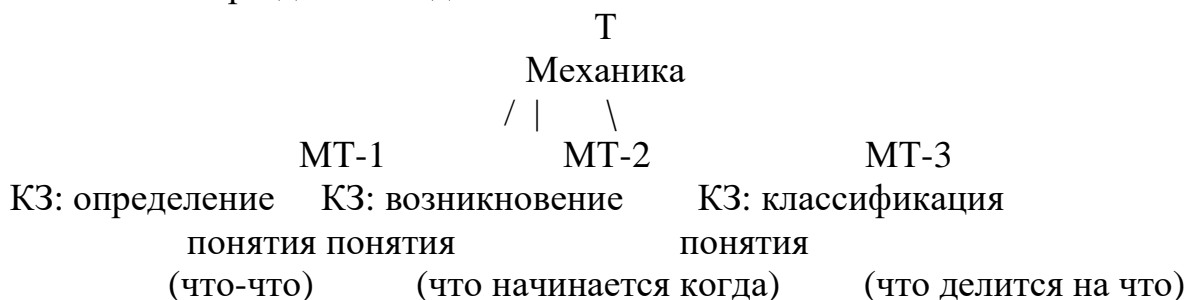
Механика делится на три раздела: 1) кинематику; 2) динамику; 3) статику.

Кинематика изучает движение тел, не рассматривая причины, которые это движение обуславливают.

Динамика изучает законы движения тел и причины, которые вызывают или изменяют это движение.

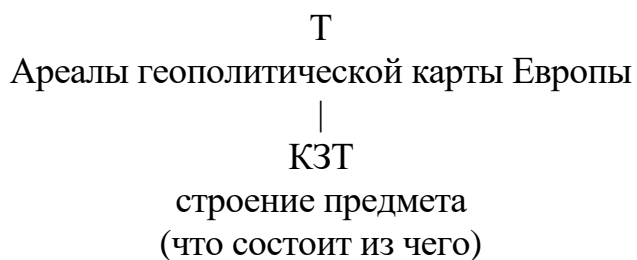
Статика изучает законы равновесия системы тел. Если известны законы движения тел, то из них можно установить и законы равновесия. Поэтому законы статики отдельно от законов динамики физика не рассматривает.

Несмотря на количество абзацев (5), в данном тексте четко выделяются три микротемы, каждая из которых имеет свою коммуникативную задачу. При этом общей коммуникативной задачей текста можно назвать характеристику механики. Умение распознавать коммуникативную задачу способствует правильному делению на микротемы. В первой микротеме объясняется, что такое механика, во второй указывается, когда и кем развивается механика, в третьей – на какие разделы она делится.



Текст 3.

Геополитическая карта Европы состоит как минимум из трех крупных образований (ареалов). Первое – континентальный запад, ядром которого можно назвать прежде всего Францию, Испанию, Португалию. К островному Западу чаще всего относят Англию и США. Второе образование – Средняя Европа. Сюда входят Австрия, Венгрия, Германия, Италия. Третье образование – Европейская Россия. Названные геополитические регионы создают на континенте зоны напряженности: постоянно возникают противоречия между континентальным и островным Западом; Средняя Европа часто противостоит островному Западу и Восточной Европе, куда включают и Россию.



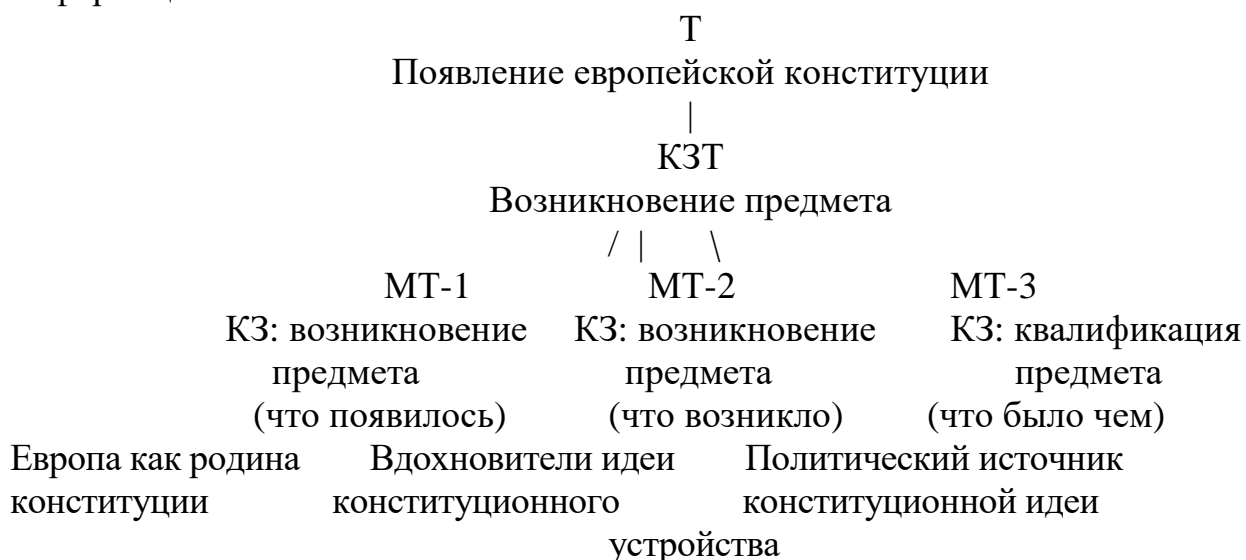
В тексте рассматриваются три части Европы.

Текст 4.

Европейская конституция появилась не на пустом месте. Она имеет глубокие исторические и теоретические корни, уходящие вглубь европейской

истории. Европа – родина конституции, конституционного устройства. Идея конституционного устройства Европы не нова. Она возникла в середине XIX века и была выдвинута великим Виктором Гюго. Если Вольтер и Монтескье внесли определенный вклад в развитие демократии, но не были демократами, то в отличие от них Жан-Жак Руссо был идеологом демократии, вдохновителем Французской революции XVIII века. Политическим источником европейской конституционной идеи была всем известная Декларация прав человека и гражданина, величайшего продукта Французской революции XVIII века. Всемирно известные принципы, провозглашенные в этой Декларации, а именно: свобода, равенство и братство, - вошли во все демократические конституции.

В данном тексте задача автора заключается в том, чтобы рассказать где, благодаря кому и благодаря чему возникла конституция. Соответственно, выделяются три микротемы. Отображение смысловой структуры данного текста в виде модели помогает четко уяснить особенности развития информации:



Таким образом, в процессе отображения смысловой структуры научного текста в виде модели/схемы студенты сканируют главные внутритекстовые связи, помогающие понять развитие информации. Иначе говоря, они видят, как развивается тема, в каком направлении, какую задачу ставит автор, раскрывая ее. Анализируемый научный текст по специальности при этом должен стать яркой и наглядной иллюстрацией рассматриваемого. Надо отметить, что не всякий текст по специальности способен выполнить такую функцию, поэтому требуется предварительная подготовительная работа преподавателя по поиску и отбору подходящего иллюстративного материала. Это является одним из главных условий успешности восприятия и усвоения студентом научной информации и изучаемой темы.

Литература

1. Вишнякова С.А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста. – СПб., 2001.

*Ахметжанова А.И., Нурмолдаев Д.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Сегодня страны СНГ, как никогда ранее, нуждаются в стабильности и укреплении государственности, в объединении граждан для решения сложных политических, экономических, нравственно-этических, этнокультурологических и национальных проблем.

Огромную роль в этом призван сыграть русский язык как важный интегрирующий и консолидирующий фактор, стимулирующий развитие ближнего зарубежья на новом историческом этапе. Общеизвестно, что русский язык активно используется в качестве средства межнационального общения и понимания, достижения духовной общности и согласия в постсоветских странах. Одновременно русский язык выполняет многие другие важные и полезные общественно-социальные функции: способствует взаимосоприкосновению и взаимопроникновению других культур, является одним из языков европейского и мирового значения, содействует укреплению мира и прогресса, юридически признан рабочим языком ООН.

Войдя по праву в «Клуб мировых языков» и являясь его достойным представителем, русский язык становится важнейшим технологическим фактором в общественно-социальной жизни, необходимой принадлежностью мировой системы социально-технической коммуникации (радио - и телепередач, авиа - и космической связи, телефаксов, факс-модемов, телеконференций, сканеров, различных переговорных и модифицированных устройств).

Во всех вузах нефилологического профиля, а также в колледжах и лицеях многих стран ближнего (и даже дальнего) зарубежья стало обязательным преподавание курса «Русский язык» как условие общественного прогресса.

Однако, несмотря на, казалось бы, общепризнанное значение русского языка в жизни общества и учебном процессе вуза, приходится только удивляться и поражаться тревожной тенденции, когда часто к нормам русского языка все же относятся, мягко говоря, с долей пренебрежения и неуважения. Складывается противоречивая, двойственная картина: с одной стороны, мы стремимся возвеличить роль русского языка в духовной жизни страны и планеты, а с другой - сознательно (а иногда и бессознательно) сами его принижаем. Невольно задумываешься над причинами такого странного явления и приходишь ко многим выводам, обусловившим эти обидные, незаслуженные, несправедливые моменты.

1. Крупные социальные потрясения, затрагивающие основы общественного устройства, всегда оставляют заметный след в языке. Поэтому

при ломке общественных структур, правосознания, культуры, интеллектуальной и духовной жизни общества (а все эти явления происходят именно сейчас) русский язык оказывается в эпицентре всех этих потрясений.

Как же ему не «колебаться», как сохранить первоизданную чистоту литературных норм?

2. В программах и планах довузовской подготовки и обучение все же, как нам кажется, недостаточно полно раскрывается история развития русского языка и его преемственность для норм современной и перспективной устной и письменной русской речи. Спрашивается, как можно изучать дисциплину, толком не зная ее корней и истоков, не испытывая гордости за изменения и достижения в конкретной сфере и аспекте образования?

3. Часть отечественных средств массовой информации в буквальном смысле слова обрушивает на нас новации, ставшие модными в устах удачливых дельцов и политиков. Кому удастся устоять против новых речевых штампов, не повторять их вслед за «авторами-новаторами» в условиях нынешней вседозволенности СМИ?

4. В школьной и студенческой среде особенно широко используется жаргон, основная цель которого - сделать речь непонятной для «чужих» (правда, отдельные жаргонные слова и устойчивые словосочетания в настоящее время не воспринимаются как жаргонные, поскольку они давно вошли в литературный язык, относятся к разговорным или нейтральным оборотам, используются для придания речи выразительности и экспрессивности, например: шпаргалка, настрой, сникерсы, быть в ударе, тусовка, беспредел, дойти до ручки, брать на пушку и др.). Но как отделить эту грань условности, как доказать, почему одни жаргонные слова можно употреблять, а другие нежелательны?

5. Игнорирование (а порой и элементарное незнание) этических норм речевой культуры. Не нужно далеко ходить, достаточно послушать, как и о чем студенты разговаривают в коридорах, аудиториях, транспорте.

Все приведенные выше противоречия существенно снижают культуру речи в любой сфере - бытовой, учебной, профессиональной. Между тем, владение устной и письменной речью становится существенным признаком деловой квалификации специалиста, обязательным условием его профессиональной подготовки.

Что же нужно сделать, чтобы повысить речевую культуру студента, уровень его владения русским языком?

Думается, что в первую очередь следует научить молодежь пользоваться богатством русского языка в полной мере. Это можно осуществить параллельно и в рамках традиционного (классического) вузовского курса, и за рамками учебного процесса (например, в клубе «Друзья русского языка», «За красоту русского языка» и т.д.; когда-то члены движения «Гербоблафф» с гордостью носили значок-символ процветающей фирмы. Почему не заимствовать этот

элемент сторонникам, выступающим за чистоту русского языка?). При этом очень важно привлечь к работе студенческих клубов-кружков юношей и девушек, пользующихся авторитетом, популярностью и особым уважением среди сверстников, являющихся лидерами в кругу студенческой молодежи.

На наш взгляд, имеется множество способов, позволяющих в интересной, познавательной форме развить коммуникативные качества речи студентов.

1. Нужно глубже проследить историю формирования русского языка (начиная с петровских реформ, открывших широкий путь заимствованиям из западноевропейских языков, и кончая событиями, произошедшими в нашей стране во второй половине 80-х г.г. и в 90-е г.г., оказавшими большое влияние на лексические нормы русского языка). Желательно подробнее остановиться на значимости русского языка (как это сделано нами в начале статьи), а также на перспективах развития письменной русской речи (в частности, на необходимости новой редакции правил правописания и ожидаемых орфографических новшествах).

2. Поскольку активный словарь современного человека составляет 7-13 тысяч разных слов, его необходимо обогатить за счет систематического изучения и применения большого количества русских пословиц, поговорок, крылатых слов в виде конкурсов, расширенных тестов-заданий и самостоятельного составления студентами рассказов на их основе. Подобным образом, можно организовать работу студентов с различными парами - синонимов, антонимов, а так же метафорами, сравнениями, позволяющими найти путь к сердцу слушателя, завоевать его расположение и уважение.

3. Следует разнообразить задания-упражнения по звуковой организации речи. По наблюдениям психологов, в средней в день мы отводим на чтение 16% времени суточного бодрствования, на восприятие звучащей речи - 45%, на говорение - 30%. Особенно ярко представляется звучание поэтической речи. Поэтому нужно предложить студенту проанализировать поэтический стиль и самостоятельно составить собственный вариант поэтической речи. Конечно, многие из студенческой молодежи не призваны быть поэтами, но подобные занятия разовьют вкус и интерес, а главное, привычку к красивой, звучной речи. При этом следует обратить пристальное внимание студента на чередование гласных и согласных (по примеру благозвучия, состоящего в подборе слов близкого звучания).

4. Как ни парадоксально, но повседневные ответы студентов в ходе учебного процесса не анализируются на качество произношения. И преподаватели, и студенты по инерции, словно так и надо, воспринимают скучный, монотонный, невыразительный голос. Представляется, что и на занятиях, и на факультативах, и в кружках первоочередной задачей становится обучение дикции, выразительной информативной, насыщенной речи, разработке звучности голоса, его нормальному темпу, тембру, артикуляции, должной высоте, бережному отношению к языку писателя или поэта,

драматурга, критика и т.д. Причем, применение видеокамер при проведении подобных занятий может дать неплохие результаты, увидеть себя «со стороны».

5. Весьма полезна диалогическая работа студентов на предмет соблюдения речевого этикета с помощью употребления речевых формул. Рекомендуется разыграть и воспроизвести типичные ситуации при обращении и привлечении внимания собеседника; знакомстве и приветствии; прощании; извинении и благодарности; поздравлении и пожелании; одобрении и комплименте; сочувствии и соболезновании; приглашении и предложении; совете и просьбе; согласии и отказе. Уверены, что студенты откроют в данных случаях для себя много нового, несмотря на то, что, на первый взгляд, предлагаемая методика покажется им известной и знакомой (здесь также уместно применять видеокамеру!).

Конечно, в одной статье не охватить и не решить всех наболевших проблем, связанных с употреблением русского языка в вузовском курсе. Но даже те немногие поиски и находки, которые мы предлагаем, помогут в определенной мере донести до нового поколения будущих студентов дух, реалии, мысли, чувства и описания нашей сегодняшней современной жизни и деятельности.

Литература:

1. Адскова Т.П. Русский язык в техническом вузе: Практикум по научному стилю речи: Учебник - Алматы: ЛЕМ, 2004. - 212 с.
2. 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.
3. Данцев А.А. Русский язык и культура речи для технических вузов. - Изд. 4-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 317 с.

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

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В комплексе гуманитарной подготовки в современном вузе языковая подготовка является одной из основных задач, так как открывает студентам более широкие перспективы культурного развития и помогает стать более конкурентоспособными специалистами, способными без посредников решать свои профессиональные проблемы на международном уровне. Именно поэтому такие дисциплины как «Профессионально-ориентированный русский язык» и «Культура речи и языковая коммуникация» и играет особую, если не основную роль в

достижении таких современных целей высшего технического образования, как гуманизация и гуманитаризация.

Гуманитаризация образования, особенно технического, направлена на повышение общекультурного уровня студентов. Преподаватели гуманитарных дисциплин на языковых факультетах, хорошо знают, что знания, имеющиеся у студентов технических специальностей к моменту их поступления в университет в сфере как родного, так и русского языка, гораздо хуже, чем у студентов-гуманитариев. Для студентов неязыковых специальностей характерна низкая культура речи, неумение четко, грамотно формулировать свои мысли, работать с научной литературой, слабо развита способность к самокритике, потребность в самообразовании и самовоспитании. Обделенность гуманистическими ценностями проявляется нередко в ослаблении интеллектуально-духовного развития, в распространении технократического снобизма. Именно поэтому процесс обучения студентов технических специальностей языковым дисциплинам протекает гораздо тяжелее и результаты его гораздо менее значительны, чем результаты студентов гуманитарных факультетов. В целом такие студенты знают и осваивают языки плохо из-за такого психологического момента, как сугубо технический склад ума, и отсутствия языкового чутья, без которого сложно воспринимать чисто языковые реалии. Студенты-гуманитарии имеют лучшее представление об устройстве языковой системы, правилах использования языковых единиц принципах их сочетания. Это представление может быть интуитивным, когда студент чувствует язык в целом и интуитивно избегает неправильных грамматических конструкций, хотя объяснить, почему надо говорить именно так, а не иначе, он не сможет. Б. В. Беляев называет такой тип людей «интуитивно-чувственный» [1,54]. Представители этого типа активно взаимодействуют в совместной деятельности, стремятся овладеть речью, у них развита слуховая память, они быстро усваивают основные стереотипы речевого общения, овладение языком происходит на основе чувства языка. Однако, говоря о чувстве языка, следует отметить, в психологической науке отсутствует четкое общепринятое определение данного феномена и его сущности. Традиционно оно рассматривается как интуитивный компонент, обеспечивающий восприятие и порождение речи, мгновенное осознание качественных компонентов высказывания и контроль его правильности [2,72]. Эту ситуацию можно сравнить с ситуацией абсолютной грамотности, когда человек пишет правильно, не зная правил.

Для студентов неязыковых специальностей характерны такие свойства личности, как сдержанность, сухость, робость, замкнутость и напряженность, которые являются большой помехой на занятиях по языку, так например, фонетическая зарядка, диалоги, ролевые игры вызывают у них смех, стеснение, они боятся выглядеть смешными в глазах одноклассников. Студенты-филологи, наоборот, предпочитают такие виды работ, так как здесь они могут продемонстрировать свою артистичность, открытость, коммуникабельность. По данным исследования В. Н. Куницыной, личностные качества, такие как

застенчивость, отчужденность, глубокая интровертированность, аутичность, повышенная сенситивность, препятствуют общению и обучению. Трудности в общении испытывают лица с заниженным самоуважением, авторитарные, агрессивные, конфликтные и истероидные личности [3,207]. Низкое самоуважение, социальная тревожность, внутренняя скованность, страх перед возможностью быть непонятым или отвергнутым, пассивность, безынициативность затрудняют обучение и изучение языкам. Цели изучения языкам также играют немаловажную роль. Так, Зимняя А. Н. Щукин отмечает, что конечной целью подготовки студента-нефилолога по изучению русского языка является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями языка по профилю вуза [4,63].

Важную роль в освоении языков играет мотивация. М. Сигуан и У. Ф. Макки выделили два типа мотивации, наблюдаемые при усвоении языка: осознание полезности и стремление к интеграции в говорящую на этом языке группу [5,126]. Несмотря на различие указанных мотивов, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. При изучении языка в надежде на определенные преимущества индивид вместе с тем желает стать членом группы тех, кто на нем говорит, воспринимая ее как в своем роде привилегированную. Кроме того, процесс формирования мотивации связан с различными личностными образованиями, возникающими по мере развития человека, и имеет определенные особенности, характерные для каждого возрастного этапа. В процессе развития доминирующие потребности, идеалы, ценности и другие мотиваторы, определяющие общую направленность личности и в различные возрастные периоды играющие ведущую роль в объяснении оснований поступков, периодически изменяются. Большое значение в формировании мотивации имеют и гендерные особенности. Студенческий возраст (18–25 лет) совпадает с началом периода ранней зрелости. Это возраст формирования устойчивых свойств личности, стабилизации всех психических процессов, высокой способности к творчеству, интеллектуальной активности и т. п. Для данного периода характерны становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни, а соответственной активизация процессов профессионального и личностного самоопределения, самопознания, саморазвития, построения жизненных перспектив.

В ходе нашего исследования мы выявили, что для всех студентов, независимо от их пола и курса обучения, доминирующими являются мотивы, связанные с профессиональной деятельностью и учебой. Приведем цитаты студентов из проведенного опроса: «Получить хорошую, современную специальность», «Найти достойную, интересную работу», «Быть хорошим специалистом», «Закончить вуз и начать работать», «Сдать успешно сессию», «Найти высокооплачиваемую работу» и т. д. К сожалению, наши наблюдения показывают, что у студентов технических

специальностей мотивация, связанная с познанием вообще и изучением русского языка в частности, достаточно низкая. Кроме того, студенты технических вузов часто относят языковые дисциплины к «второстепенным», «неважным», «не основным», «легким» дисциплинам, не имеющим особого значения для будущей профессиональной деятельности, и поэтому не уделяют им должного внимания. Настроившись таким образом, студент проявляет интеллектуальную пассивность при изучении языка, что в конечном счете сказывается на уровне владения языком. По-видимому, все, что находится вне рамок будущей профессии, будущего «технаря» почти не интересует. Это можно объяснить в данном случае тем, что студенты видят свою задачу в овладении специальными техническими дисциплинами – на них и направляется основное внимание и силы, в то время как «второстепенные» предметы остаются без надлежащего внимания.

Мы считаем, что на мотивацию к обучению языков большое влияние оказывают также такие факторы, как жизненные перспективы, представление о будущей профессиональной деятельности, прошлый опыт личности, объективные потребности в различных видах деятельности, содержание образования и престижность специальности. Таким образом, преподавателю языка необходимо сначала разрушить сложившееся мнение о ненужности этого предмета и создать положительное эмоциональное отношение к нему, помочь осознать всю необходимость изучения языка, и только потом, приступать к практическим занятиям, на которых необходимо упоминать как можно чаще о практическом владении русским языком как средства получения специальной информации по профилирующему предмету. Целенаправленное формирование позитивного отношения к освоению русского языка у студентов технических специальностей возможно в случае осознания актуальной значимости, прагматической ценности и перспективности использования его в широком социальном контексте, положительной реакции на необходимость обращения к русскому языку в реальных жизненных ситуациях, стремления использовать русский язык в своей основной трудовой деятельности. Формированию позитивного отношения способствует социально-психологическая подготовка обучающихся, которая будет не только способствовать эффективному усвоению предмета, формированию социально-ценностной мотивации, чувства эмоционального удовлетворения, компетентности, но и на основе индивидуального, позитивно окрашенного отношения к изучению русского языка корректировать негативные эмоциональные проявления, снимать психологические барьеры, снижающие готовность субъекта к эффективному освоению языка. Эффективность обучения, заинтересованность в высших достижениях возникают тогда, когда деятельности сопутствует успех, когда учение вызывает положительные эмоции, осознание своего роста и развития, а педагогическая деятельность приносит удовлетворение. Преподаватель также не способен получать удовлетворение от своего труда, если этот труд непродуктивен, конфликтен, однообразен. Очень важными для успешного освоения языка являются хорошее настроение, ощущение радости, успеха. Положительные эмоции облегчают

постоянные усилия, направленные на запоминание, удержание в памяти разнообразных мелких явлений, соблюдение условий, постоянную смену видов деятельности и мыслительных операций. На наш взгляд, необходимо выполнять больше коммуникативных упражнений, ролевых игр, связанных с будущей профессиональной деятельностью. При недостатке учебного времени восполнить пробелы в знаниях и выработать умения и навыки не удастся, а попытки сделать живой богатый язык примитивной схемой приводят к тупиковой ситуации. Такая работа становится неинтересной для студента, а работать с языковым материалом на высоком уровне ему сложно, так как не преодолены начальные трудности, азы языкознания. «Беспредельность» иноязычных знаний либо не осознается, либо плохо воспринимается изучающими язык. Это приводит к пессимизму и отказу от попыток усвоить лингвистические знания («Сколько ни учи, все равно ничего не знаешь» или: «Мы уже учим русский язык десятый год») или к ложному оптимизму, когда, владея только разговорным языком, студент уверен, что он хорошо «знает» русский язык. Обе эти крайности осложняют изучение. Низкая самооценка также отрицательно сказывается на изучении. Мы предполагаем, что низкая самооценка может быть связана с оценкой студентом своих способностей на основе действительных или мнимых неудач в этой сфере. Под влиянием заниженной самооценки студенты слишком критично относятся к имеющимся у них способностям в овладении кажущимся им слишком сложным предметом. Им кажется, что «Я никогда не смогу этого сделать», «Никогда не буду говорить на языке хорошо», «Никогда не выучу эти правила, текст, слова» и так далее. Вероятно, такие чувства вызваны отчасти тем, что методика преподавания языкам в вузе отличается от школьной методики преподавания, имеет другие цели и задачи, а сам материал охватывает более сложные темы. При этом достаточно часто возникают трудности, связанные с необходимостью применять теоретические знания для выполнения практических заданий, например трудности с использованием лексики и грамматических конструкций для построения устных высказываний; трудности, связанные с пересказом выученного текста. В итоге сначала появляется состояние эмоционального дискомфорта при выполнении заданий и самостоятельной работе, который позже перерастает в психологический барьер – возникает ситуация, которую отражает ответ одного из студентов: «Не хочу учить то, чего не понимаю», и, как следствие, возникает нежелание в дальнейшем заниматься языком. Студенты-первокурсники, поступившие в вуз с целью получить техническую специальность, имеют различную базовую подготовку по русскому языку. Студенты представляют собой различные группы населения, они росли и учились в разных условиях. Кто-то закончил городскую школу или гимназию, а кто-то сельскую школу, часто на технических специальностях обучаются студенты-оралманы, которые даже не умеют читать. В итоге они попадают в одну группу, где через некоторое время студенты теряют интерес к изучению языка – одни из-за того, что это все слишком сложно и непонятно, другие – из-за того, что не владеют базовым уровнем языка. Не принимаются во внимание лингвистические знания,

умения и навыки предыдущего этапа подготовки студента, степень выработанности у него этих умений и навыков. Поскольку лингвистические знания, умения и навыки студентов технического вуза, как правило, недостаточны, они начинают испытывать негативные эмоции, пессимизм и растерянность. Преподаватель языка также часто приходит к осознанию безуспешности и неэффективности своей деятельности, так как продолжение занятий крайне затруднено.

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что специфика обучения русскому языку в национальной аудитории достаточно сложна и многогранна, поэтому преподавание должно основываться на законах и закономерностях психологии восприятия, когнитивной психологии, психолингвистики, педагогической психологии [6,167]. С точки зрения современной психологии наиболее эффективным представляется комплексный подход к изучению языка. Психологические особенности студента технического вуза как субъекта овладения русским языком также требуют поиска психологически обоснованных интенсивных технологий освоения языка. Освоение языка вносит определенные изменения в индивидуальную психологическую реальность субъекта учебной деятельности: расширяется кругозор, повышается толерантность, изменяется когнитивный стиль, повышается вербальная компетентность. Успешность освоения определяется совокупностью факторов мотивационного, эмоционального, когнитивного, личностного, психофизиологического и интерактивного порядка.

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
2. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения ИЯ в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие: Пер. с фр. – М.: Педагогика. 1990. – 184с.
6. Самыгин С.И. Психология и педагогика высшей школы. – Ростов на Дону.: Феникс, 1998. – 544 с.

Жубаназарова К.А.

Западно-Казахстанский государственный медицинский университет имени Марата Оспанова (Актобе, Казахстан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ И ПРИЁМА СХЕМАТИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Каждый педагог сталкивается на уроках с проблемой включённости в урок всех учащихся. Как оживить урок, поддержать интерес к

предмету? Наверное, эти вопросы волнуют каждого преподавателя.

Использование опорных схем на уроках считаю важным моментом в моей работе. Почему я обратилась к данной теме? На мой взгляд, одно из самых важных современных умений ученика - это умение кодировать большой объём информации, выстраивать логические цепочки для рассуждения, а значит, осваивать новые способы деятельности, чего так не хватает в современном, изобилующем большим объёмом информации образовании.

Изобилие различного рода «подсказок» тормозит как речевое развитие, так и грамотность школьника и далее не развиваются такие умения как способность самостоятельно мыслить, выражать свои чувства, доказывать свою точку зрения.

Трудно добиться положительных результатов при изучении русского языка, если учащиеся не активны на уроках. Следовательно, у них пропадает мотивация к изучению предмета, что ведёт к снижению качества знаний.

Как облегчить восприятие теоретического материала и способствовать быстрому его запоминанию, осмысленному и более прочному? Как заставить мыслить учащихся, рассуждать, сопоставлять и, более того, самостоятельно делать определённые выводы?

Роль преподавателя в том, чтобы помочь учащимся активизировать свою деятельность, формировать умение использовать теоретические сведения в практике

Всё новое – это хорошо забытое старое. Вспомним методику крупноблочной подачи материала, разработанной Ю.С.Меженко.

Сущность методики Ю.С.Меженко заключается в следующем: во-первых, теоретический материал группируется в крупные блоки, и появляется возможность значительно увеличить объём изучаемого на уроке материала без перегрузки учащихся, что в значительной степени активизирует познавательную деятельность учащихся.

Во-вторых, кодирование учебной информации, умение читать опорные сигналы, представить материал то в сжатом, то в развёрнутом виде - это важные навыки творческого процесса, позволяющие реализовать требования развивающего обучения.

Такой подход соответствует современным психологическим рекомендациям, получившим подтверждение в многочисленных экспериментах Л.В.Занкова, где была доказана эффективность движения от абстрактного к конкретному.

Введение крупных блоков теоретического материала осуществляется с помощью опорных сигналов. Опорный сигнал по Шаталову – это «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение; он способен мгновенно восстановить в памяти известную и ранее понятую

информацию». Под опорным конспектом понимается «система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов».

Данная технология отвечает всем современным требованиям: активизация мыслительной деятельности учащихся, а, следовательно, мотивация к предмету; формирование навыков восприятия информации, соотнесение её с ранее усвоенной; развитие умений увидеть большую тему в целостном виде; повышение интереса к изучаемому материалу.

Обучение по опорным конспектам требует активной мыслительной деятельности учащихся. Они должны обладать навыками восприятия информации, соотнесения её с ранее усвоенной, умением выделять главное, видеть большую тему в целостном виде без схематизированного краткого конспекта довольно трудно. Схема представляет собой приём, облегчающий восприятие темы и её понимание.

Как известно, у каждого человека работают в разной степени все три механизма памяти: слуховая, зрительная, двигательная. И если в процессе обучения все они целенаправленно используются, то уровень усвоения нового материала повышается. При объяснении нового материала с помощью опорных сигналов работают зрительная и слуховая память, причём способ запоминания не механический, а основанный на установлении смыслового понимания сигналов. При воспроизведении опорных конспектов как контрольном моменте усвоения знаний подключается двигательная (моторная) память.

Ценность технологии заключается ещё и в следующем:

- лаконичность (максимум закодированной информации при минимуме визуальных или графических знаков);

- структурность (один блок содержит несколько тем. Например, раздел «Морфология», раздел «Словообразование» и т.д.);

- удобство восприятия и воспроизведения, непохожесть опорных конспектов между собой (разнообразие форм, структурирования, цвета и т.д.);

- занимательность, парадоксальность имеет большое значение в опорных конспектах;

- цветное оформление - важная деталь опорного конспекта. Правильно оформленный конспект манит, привлекает, заостряет внимание на главном, т.е. воздействует на ученика своим эстетическими и психологическими качествами.

Опорные конспекты не только разнообразят формы проведения уроков, делают их более запоминающимися, эмоциональными, но и развивают логическое мышление учащихся, способствуют глубокому и

последовательному усвоению материала, служат подспорьем в практической деятельности учащихся для закрепления умений и навыков, развития речи.

Из всех существующих форм наглядности сейчас наиболее распространены схемы. Систематическое и целенаправленное использование опорных схем на уроках русского языка способно не только заложить определённый уровень знаний, но и хорошо развивает память, мышление, внимание, эти качества в последнее время западают у большинства учащихся. Самое важное достоинство схем в том, что в одной тетради может уместиться 9 учебников теории с 1 по 9 класс(!)

Требование избегать в схеме лишних слов, ненужной информации ни в коем случае не препятствует включению в неё материала, имеющего важное значение для усвоения текущей учебной информации, а также сведений, которые обязательно пригодятся в будущем.

Итак, схема как средство наглядности в обучении является не столько иллюстрацией, которая даётся параллельно с устным или письменным изложением материала, сколько ключом к решению практических задач, схема активизирует не только познавательную, но и мыслительную деятельность учащихся, тем самым мотивируя их на успех.

Работа со схемой учит умению выделять главное в изучаемом материале, способствует развитию логического мышления учащихся, формирует умение в конкретном лингвистическом факте видеть языковую закономерность.

Схема привлекает простотой составления (это может сделать каждый преподаватель и порой ученик) и простотой применения, поскольку знакомить с ней можно учащихся с помощью классной доски, компьютера, интерактивной доски, а для этого не нужно специального времени, как на изготовление некоторых других пособий.

Схема уместна на разных этапах обучения : при вводе нового понятия, знакомстве с орфографическим правилом, при отработке, закреплении и повторении учебного материала.

Систематическая работа со схемами, составление их при непосредственном участии самих учащихся приводит к тому, что на определённом этапе обучения они уже могут самостоятельно, опираясь на схемы, изложить тот или иной лингвистический материал. Сначала с таким заданием справляются только сильные ученики, затем инициативу проявляют и более слабые.

Работа со схемами, несомненно, даёт определённые результаты.

Во-первых, значительно увеличился объём изучаемого на уроке материала, сформировался навык самостоятельной работы, исследовательские и проектные умения, учащиеся показывают более прочные знания и умения по предмету.

Во-вторых, использование данной технологии способствует повышению творческого потенциала учащихся, развитию речи, мышления.

По мнению самих учащихся, применение опорных схем, таблиц намного разнообразило занятия, им легче воспринимать изучаемые языковые явления, орфографические и пунктуационные правила.

Литература.

1. Денисенко И.В. Заучивание наизусть. – Литература в школе, № 4, 2001.
2. Международный конкурс учителей. Сборник материалов 1-го пед.семинара. "Артек", 2000. - 68с.
3. Конспекты Ю.С. Меженко

Мейрамгалиева Р.М.

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

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА

Обращение коммуникативной функций профессионального языка определяется необходимостью изучения и преподавания русского языка на всех специальностях казахских отделений бакалавриата. Тем важно, что появление в информационном пространстве новых инновационных технологии, концепций, идей, парадигм требует поиска новых средств выражения, и это обуславливает необходимость вовлечения в круг исследовательских интересов профессиональной лексики.

На примере научных текстов для студентов 1 курса механико-математического факультета попробуем разобраться в том, насколько профессиональная лексика как коммуникативное пространство специалиста, будущая среда его языкового обитания, обладающая собственной терминологической системой, являющаяся знаковым представлением знаний, обеспечивает взаимопонимание в профессиональной сфере этой точной науки. Профессиональный русский язык специалиста рассматривалась лишь в отдельных аспектах, поэтому необходимым является определение коммуникативного синтаксиса и функциональной грамматики, выявление характерных особенностей профессиональной лексики, функций и т.д.

Коммуникативный подход в сфере применения научного стиля открывает широкие возможности для изучения профессиональной лексики в контексте таких понятий, как термины – глоссарий как мы учим студентов, научная картина данного мира, профессиональные знания языковой личности. Данный принцип изучения человека в языке и обратный принцип - языка в человеке стал насущным, главенствующим в современных лингвистических кругах.

В свете Послания Президента Республики Казахстан о полиязычии данная проблема также актуальна и требует коммуникативного подхода в решении данной проблемы.

Язык, применяясь в различных областях жизни и деятельности студента, приспособливается к различным формам коммуникаций, о разновидностях языка, которые выбираются как наиболее соответствующие той или иной ситуации писали учёные Бархударов Л.С., Виноградов В.В., Никольский Л.Б., Марченко А.Н. и др.

Для изучения русского языка студенты механико-математического факультета делятся условно на группы, имеющие в перспективе общий социальный признак, выполняющие необходимую функцию в общей структуре общественного разделения деятельности. Именно на 1 курсе бакалавриата у студентов отсутствуют четкие границы между социальными группами и их наложения (территориальный, социальный, и наконец, профессиональный), которые влекут за собой появление многочисленных терминов, обозначающих форму языка, выполняющие конкретные функций в коммуникативной сфере: у одних появляются диалекты, жаргоны, арго, у других сразу вырабатываются профессиональная лексика.

Задача преподавателя направить студентов в ту социальную группу, помочь выработать профессиональный язык, которая поможет в будущем найти общий язык с коллегами, быть востребованными специалистами, и главное, быть компетентным специалистом. Решение данной проблемы, пожалуй, начнем с того, что языковые социальные группы обозначим словом «социолект» [1, с.6], которыми становятся студенты в первый год обучения.

Важно учитывать то обстоятельство, что речевая коммуникация происходит в 3 речевых ситуациях по схеме:

1. Где говорим? - в официальной обстановке; в неофициальной обстановке.
2. С кем говорим? – с одним человеком; со многими людьми.
3. С какой целью? – общение; сообщение; воздействие; долженствование.

Студент выбирает и употребляет языковые средства в зависимости от ситуации, в которой происходит речевое общение. Предмет речи (т.е. то, о чем говорится или пишется) может быть различной. Трудность состоит в том, как заставить студента говорить, используя вышеназванные ситуации. Ведь говорение – это такой вид речевой деятельности, который реализуется в процессе потребности в речевом воздействии на собеседника. Теоретически мы помним, что говорение имеет следующие факторы: тема общения; время и место общения; цель, ради которой происходит речевое воспроизводство; отношения между собеседниками (так как речь идет о научном стиле, то должны быть официальные отношения); социально-коммуникативная роль собеседников (готовим студента на роль между начальником и подчиненным).

Обучение устному общению, т.е. говорению, предполагает овладение коммуникативной компетенцией, когда происходит воспроизведение своих мыслей из имеющегося запаса языковых средств. Поэтому при обучении говорению включаем все 3 составные части говорения:

1. Конспектирование вводит в память языковой материал.
2. Выработка навыков и умений студента оперировать этим материалом.
3. Развитие умений в использовании речи для реальных коммуникативных целей.

Следует напомнить студенту, что при этом говорение происходит в 2-х речевых формах: диалогической и монологической.

Несомненно, силу преподавания научного стиля нас должно больше интересоваться – сообщение, так как сфера применения научного стиля – научные труды, то студенты в последующие годы столкнутся с языками лекции, докладов, статей, монографий, учебников и справочников.

Как и в любой отрасли знаний, в механико-математической науке активно используются термины, т.е. слова и словосочетания, обозначающие специальные понятия или термины, которые обеспечивают предельную точность и без того точной механико-математической науки, а также однозначность выражаемых понятий.

На пути развития профессиональной лексики выявляются следующие задачи:

- Студент, после казахской школы должен неоднократно прочитывать научные тексты.
- Выписывать непонятные и неизвестные слова.
- Особое внимание уделить терминам и по возможности выучить их.
- Использовать профессиональные термины при анализе научного текста.
- Выработать как устную, так и письменную профессиональную речь, не исключая пересечения в области профессиональной разговорной речи признаков научного и разговорного стилей, указывая на то, что объём понятия профессионального языка шире системы терминов той или профессии. Понятие профессионального языка подразумевает включение в него лексики, существующей в устной речи профессионалов.

Учёные Л.В.Успенский и И.Б. Краснова указывают на пересечение признаков научного стиля и разговорной речи в ситуации общения профессионалов в неофициальной обстановке, что обозначено термином «профессиональная разговорная речь» [2, с.12].

Исходя из этого положения, следует, что коммуникативная сфера научного стиля обслуживается особой функциональной разновидностью языка, обозначаемой как функциональный стиль научной литературы. Необходимо сразу подчеркнуть, что профессиональная литература для казахских отделений издаются на русском языке, поэтому работа осложняется не только

пониманием и толкованием, но и переводами с учетом встречающихся глоссариев.

Рассмотрение основных особенностей и закономерностей в вопросе функционирования разных типов научных текстов в учебно-профессиональной сфере общения, а также специфика стиля учебно-научной литературы и является одним из направлений современных исследований русистики.

Преподаватели кафедры русской филологии и мировой литературы работали и работают в этом направлении долго и плодотворно. Учебно-научные тексты подбираются преподавателями, потому что ответственность за получение знаний студентом возлагается на преподавателя, следовательно, тексты используются с учебников по специальности на русском языке и по ним составляются учебно-научные тексты, которые направлены на постепенное раскрытие системы научных знаний, снабжены научным аппаратом в виде комментариев и ссылок.

Исследование научных текстов с точки зрения их коммуникативной организации обусловлено теорией актуализации и актуального членения, которые имеют текстовую теорию и проявляются в текстовом пространстве. Поэтому целесообразно начинать работу с микротекста. Лингвист И.Е.Краснова считает, что «микротекст представляет собой структурно-оформленную текстовую единицу из фраз и их объединений, где реализуется тематический компонент и наблюдается исчерпанность целевой установки» [3, с.44].

Важно студентам уловить, что микротексты являются коммуникативно-смысловыми центрами научного текста, определяющими его проблематику и содержательно-композиционное развитие – манифестацию темы, постановку проблемы, утверждение, тезис, обобщение и вывод. В структуре текста данные текстовые единицы служат показателями членения текста на крупные смысловые отрезки, обозначающие дальнейшее развитие информации: отдельные темы, проблемы. Модификации этих важных композиционных блоков включают в свой состав микротексты другого уровня: микротекст-конкретизацию, микротекст-дополнение, микротекст-иллюстрацию, микротекст-обобщение-вывод. Об этих уровнях писалось в предыдущих статьях.

Следовательно, цель обучения второму языку конкретизируется: не обучение общению вообще, а обучение профессиональной, то есть интеллектуальной коммуникации, основой, которой является научный текст.

На кафедре русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета имени аль-Фараби актуальная проблема решена в вопросах о том, как подобрать научный текст и как использовать их в учебном процессе на всех специальностях бакалавриата. И в этом аспекте роль русскоязычных научных текстов в обеспечении студентов казахских отделений позволит им получить не только профессионально-ориентированную научную информацию, но и возможность заявить о себе как о субъекте, способном к профессиональному международному общению посредством русского языка

[3, с.72].

Любая профессия относится к числу коммуникативных профессий, поэтому ориентация на собеседника как на равноправного человека имеет большое значение.

Литература

1. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1982.
2. Краснова И.Е. О некоторых проблемах профессиональной речи в социолингвистическом освещении.// Теоретические проблемы социальной лингвистики. М.: Наука, 1981.
3. Екшембеева Л.В. Обучающееся пространство и способы его моделирования. // Актуальные проблемы функционирования и преподавания языка и литературы. Караганда, 2003.

Салханова Ж.Х.

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

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ЮРИСТА

Юридическая речь состоит в значительной степени из профессиональной лексики, которая не является общеупотребительной и используется лицами, объединенными профессией. Большую часть профессиональной лексики образуют термины – слова и словосочетания, дающие официальные научные наименования специальным понятиям или предметам какой-либо области знания. Термины в пределах определенной науки всегда однозначны. Исследователи отмечают, что наряду с терминами существуют профессионализмы, используемые для обозначения производственных процессов[1, с.9].

Законодательный язык, выполняющий функцию долженствования, представляет собой подстиль официально-делового стиля, для которого характерны, точность, краткость, логичность, официальность. Предельная точность языка права, обусловленная содержанием и назначением Уголовного кодекса, достигается в первую очередь использованием юридической терминологии. Для языка права недопустимо инотолкование, на что указывал еще Л.Щерба: «...Язык законов не допускает каких-либо кривотолков»[2, с.18].

Термин в профессиональной речи юриста – это слово или словосочетание, имеющее юридическое значение, выражающее правовое понятие, применяемое в процессе познания и освоения явлений действительности с

точки зрения права. Выбор и функционирование терминов определяются также экстралингвистическими факторами, в результате чего обнаруживается семантическая и терминологическая «двойственность» лексических единиц, наличие разговорных и эмоционально окрашенных элементов. Таким образом, терминологическая система юридической речи представляет собой своеобразное явление, требующее основательного изучения.

В юридической науке и законодательстве следует различать основные группы понятий и терминов:

- 1) обиходные слова и выражения повседневной речи, которые без всякого своего изменения своего обычного литературного содержания используются и для обозначения юридических понятий. Например, такие слова как, «строение», «здание», «документ», «родители», «находка», они применяются как в обычном смысле, так и в специальном;
- 2) общеупотребимые слова и выражения, которым юристы придают специальное значение, наделяя терминологические слова или словосочетания особым смыслом. Например «эмансипация», у обычного человека ассоциируется с представлением женщинам равноправия в общественной или семейной жизни, а в гражданском праве означает объявление несовершеннолетнего полностью дееспособным в случаях, если он работает по трудовому соглашению, либо он вступил в официальные брачные отношения;
- 3) профессиональные понятия и термины из других сфер социального регулирования. Они включены в понятийный аппарат юриспруденции из других научных областей, оперирующей специальной терминологией (в частности, из техники, медицины, экономики, биологии и т.д.). Примерами могут служить используемые в юридических текстах такие слова, как депозит, кредитный договор, промышленное предприятие, гражданский брак, эвтаназия и т.п.;
- 4) собственно юридические термины и понятия, используемые в юриспруденции и правоприменительной практике для обозначения специфических государственных и правовых явлений и отношений. Среди них, в частности, «абдиция»- официальное отречение монарха от престола; «кассация»- обжалование и опротестование в вышестоящий суд судебных решений, приговоров, не вступивших в законную силу; дактилоскопия – установление личности по отпечаткам пальцев алиби – доказательство того, что в момент совершения преступления находился в другом месте и т.д.;
- 5) полисемичные термины и понятия, применяя юридическую терминологию, следует помнить, что различный смысл имеют не только одни и те же слова, общеупотребимые как в повседневном, так и правовых аспектах. Например, многозначные слова: статья, склонение, захват, защитник, суд являются юридическими терминами в определенном контексте. Разными по вложенному в них содержанию могут быть и специальные термины, используемые в одной или нескольких областях права. В конституционном и гражданском праве по-

разному воспринимают термин «гарантия», поскольку в гражданско-правовой отрасли гарантия предстает и одним из способов обеспечения исполнения обязательств. Равным образом, «задержание» в гражданском праве означает понятие, совершенно отличное от понятия «задержания» в уголовном праве;

б) профессионализмы или юридическое арго – речь относительно открытой социальной или профессиональной группы, которая отличается от общеразговорного языка особым составом слов и выражений. Это условный язык, понятный только в определенной среде, в нем много искусственных, иногда условных слов и выражений. Юристами жаргон применяется не только для разнообразия своей речи, но и в правотворческом процессе и правоприменении.

Среди подобных особенностей юридического языка следует обратить внимание на корпоративное ударение (дОговор, договОр), профессиональные сокращения и аббревиатуры (МВД, КНБ, ДВД), профессиональный сленг (зеркальные условия договора, агентская комиссия, арестанское дело, опер, следак, вещдок). Также как и у представителей многих других профессий, у юристов существует свой профессиональный жаргон нередко юристы используют слова, вошедшие в их язык от общения с криминальными элементами (следак, висяк, важняк, ствол).

Будущий юрист для того, чтобы хорошо владеть и излагать сложнейшие правовые материалы, должен владеть юридической терминологией. В этом процессе целесообразнее обращаться к существующим специальным словарям-справочникам, содержащих совокупность юридических терминов как по общим вопросам государства и права, так и в сфере правового регулирования отдельных общественных отношений. Точность официально-делового стиля общения, в том числе юридического, способствует развитию стандартизованности речи, порождению речевых стандартов – юридических клише и штампов.

Клише – это стандарт, обладающий четкой семантикой и экономно выражающий мысль, способствует быстрому, точному и однозначному выражению мысли, облегчает общение, является нормативным позитивным явлением в деловой речи (например: довожу до вашего сведения; на основании вышеизложенного; в силу сложившихся обстоятельств; мы, нижеподписавшиеся, и т.д.). Клише следует отличать от штампа, который, который представляет собой негативное явление речи, неуместный шаблон, избитую форму выражения мысли.

Универсальные слова: мероприятие, вопрос, факт, определенный, некоторый, проблема. Парные слова: критика резкая, успехи большие, аплодисменты бурные, обстановка теплая и т.д. Образные или «модные» слова и выражения: преступление совершено под покровом ночи, цепь неопровержимых улик, смерть вырвала из наших рядов и т.д. Устойчивые словосочетания, имеющие в структуре избыточную лексику: стал пинать

ногами, беспричинно, из хулиганских побуждений, следователь следственного отдела РОВД, уголовное дело производством прекратить, уголовное дело по обвинению по статье УК РК[3, с.78].

Итак, клише – это помощник профессионала, а штамп – его вредитель. Клише усиливает точность, краткость, однозначность деловой речи, а штамп ослабляет смысл высказывания, выражая его неконкретно, неточно, завуалированно.

Формирование профессиональной юридической лексики, безусловно, длительный процесс и может осуществляться в течение многих лет. Но первый шаг в этом направлении следует сделать уже на студенческой скамье, ведь профессионализм проявляется не только в знании законодательной базы, но и на уровне профессиональной речи.

Литература

- 1.Абишева А.Н. Примерные образцы процессуальных документов предварительного следствия и дознания – Алматы: Юрист, 2010.
2. Введенская, А.А., Павлова, Л.Г. Деловая риторика: учебное пособие для вузов /А.А.Введенская, Л.Г.Павлова. - Ростов-на-Дону, 2012.
3. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста. – М.: Флинта, 2010.

*Тлеубай Г.К. , Жусанбаева А.Т.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В условиях бурного развития современных средств массовой коммуникации, небывалого роста объема и оперативности получения знаний происходят определенные изменения в роли, функциях и содержании различных форм и средств информации. На этом основании некоторые ученые приходят к выводу, что роль книги снижается, что уже в ближайшем будущем большая часть человечества обратится к новым аудиовизуальным средствам массовой коммуникации и лишь отдельные группы населения будут пользоваться печатными источниками.

В свете вышесказанного формирование культуры чтения печатной литературы по специальности и представляет собой необходимую ориентацию на сотворческое восприятие, на работу воображения, постоянное улавливание подтекста. И это в должной мере может устранить высказанные опасения ученых о снижении роли книги. Следовательно, роль преподавателей языков в этом плане возрастает, поскольку они помогают учащимся ориентироваться в

большом литературном потоке, развивая не только вкус к чтению, но и пропагандируя умение самостоятельно работать с книгой, ведь настоящая книга всегда направлена на то, чтобы заставить читателя думать. А книгу по специальности учащийся читатель должен сам суметь воспроизвести содержание, внося в него проекцию собственного понимания. В этом процессе первостепенную роль играет не только постоянное чтение литературы по специальности, но и обучение его всем приемам восприятия прочитанного.

Большое внимание в процессе обучения русскому языку на неязыковых факультетах должно уделяться повышению эффективности обучения чтению учебно-научного текста. По словам О.Д.Митрофанова «роль русиста в современном обучении студентов-нефилологов видится в том, чтобы «наводить мосты» между учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельностью учащихся, учитывая при этом специфику мыслительных процессов, личностные устремления обучающихся. В связи с этим преподавателю необходимо формировать у студентов внутренние мотивы познавательной деятельности, превращая требования будущей профессиональной деятельности в «перспективу сегодняшнего дня».

Ставя перед студентами задачу, прочитать тот или иной текст необходимо максимально конкретизировать цели, исходя из тех функций, которые присущи чтению как виду речевой деятельности: читать, чтобы знать (познавательная функция); читать, чтобы уметь (регулятивная функция); читать, чтобы получить эмоциональное наслаждение (эстетическая, ценностно-ориентационная функция).

Если учебной задачей является выработка определенных умений и навыков, то чтение реализуется в регулятивной функции. Задания для студентов будут направлены на осознание правил, на овладение приемами действий при решении учебных задач: прочитать и определить, как нужно действовать при применении правила; прочитать и определить, что неправильно сделано и почему; прочитать и составить план выполнения задания. В процессе выполнения подобных заданий студенты учатся действовать по образцу на основе чтения и осмысления текстов инструктивного характера. В данном случае студент должен пользоваться приемами ознакомительного чтения.

В процессе решения учебных задач на уроках русского языка необходимо воздействовать на эмоциональную сферу студентов, показать им красоту и выразительность русского языка. С этой целью осуществляется чтение текстов, анализ особенностей употребления в них языковых средств. В данном случае реализуется, прежде всего, ценностно-ориентационная функция чтения. Чтение сопровождается заданиями типа: прочитать наиболее понравившиеся вам строки; выразить свое отношение к прочитанному, найти разгадку выразительности прочитанного; объяснять смысл того или иного выражения и т.п.

Четко сформулированная задача определяет выбор вида чтения, Следовательно, необходимо провести предварительную специальную работу, обеспечивающую овладение теми или иными приемами чтения.

Необходимо научить студентов приемам осмысления и анализа текста, способствующим более глубокому проникновению в его содержание.

Одним из основных способов достижения этой цели является постановка вопросов после прочтения либо до прочтения (предварительные вопросы). Очевидно, что наиболее эффективна постановка предварительных вопросов, так как с их помощью можно добиться:

- 1) Целесообразного изменения плана текста при его пересказе;
- 2) Сравнения содержания изученного текста с ранее усвоенным материалом;
- 3) Установления причинных связей между явлениями;
- 4) Развития умения рассуждать и делать самостоятельные выводы.

Следовательно, вопросы к тексту должны требовать от учащихся не простого воспроизведения прочитанного текста, а осмысления, осознания изучаемых фактов и явлений. Кроме того, вопросы должны быть направлены на их осмысление структуры текста, особенностей его построения и языкового оформления.

Вопросы подобного характера позволяют подготовить студентов к воспроизведению текста.

Целенаправленный и правильно сформулированный предварительный вопрос существенным образом влияет на характер чтения, хотя не следует думать, что студенты легко и просто справятся с поисками верного ответа. Научить и научиться этому можно лишь в том случае, если работа, направленная на осмысление текста, будет проводиться систематически, а не от случая к случаю. Но более важным средством углубления понимания текста являются не вопросы преподавателя к тексту, а «владение приемом самопостановки вопросов к нему». Этот прием позволяет рассматривать чтение и понимание учебного текста как решение мыслительной задачи, суть которой заключается в умении обнаруживать и решать те проблемы, которые составляют содержание текста.

С методической точки зрения суть данного приема заключается в следующем: необходимо научить студентов читать текст так, чтобы по ходу чтения они ставили перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознавали логическую структуру текста, выделяли в нем главное, основное. Конечная цель в данном случае – пробудить у студентов стремление лучше понять текст, разобраться в неясном.

Таким образом, достигается более глубокое осмысление текста студентами, осознанно воспринимая и, следовательно, более точно и правильно действуя на этапе формирования и совершенствования тех или иных навыков.

Навыки просмотрового чтения реализуются в работе с текстами

упражнений, составленных на основе научных, научно-популярных текстов. Как правило, задание к подобным упражнениям предусматривает определение темы высказывания, его стилистической принадлежности, выделение основных частей.

Студент, читая текст, должен получить общее представление о содержании того или иного материала либо найти ответ на какой-то один конкретный вопрос; определить стиль высказывания; вид связи между предложениями; о чем говориться в тексте.

Таким образом, организуя работу по развитию речи студентов на занятиях русского языка, необходимо уделять пристальное внимание совершенствованию и развитию навыков чтения. Совершенствование навыков чтения как одного из важнейших видов речевой деятельности человека будет способствовать формированию у студентов таких общеучебных и жизненно важных умений, как умение работать с книгой, самостоятельно получать знания в процессе обучения, ориентироваться в текстах при чтении, при подготовке к сообщениям, докладам и т.п.

Итак, текст в данном случае является основным дидактическим средством освоения речеведческих понятий и формирования коммуникативных умений. Он используется в качестве иллюстрации изучаемых явлений, как материал для наблюдений при подготовке студентов к выводам и обобщениям, способствующим усвоению норм оформления текстов. Анализ текста в единстве всех его компонентов – универсальный прием подготовки студентов к написанию вторичных текстов: аннотаций, тезисов, конспектов, рефератов. И, наконец, обучение правильному, грамотному чтению текстов обеспечивает развитие всех видов речевой деятельности в единстве, что позволяет реализовать комплексное, взаимосвязанное формирование различных коммуникативных умений.

Литература:

1. Фоломкина С.К. Чтение как цель обучения. – М., 2007.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. –М., 1990.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ФОРМЫ И СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ.

Алтынбекова О.Б.

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

КРИТЕРИИ ВАЛИДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Применительно к учебному процессу понятие *педагогический контроль* имеет несколько аспектов. С одной стороны, педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности. Эта взаимосвязанная совместная деятельность преподавателя и студента при руководящей и организующей роли педагога направлена на выявление результатов самого учебного процесса и повышение его эффективности. С другой стороны, под контролем по отношению к повседневному учебному процессу подразумевают выявление и оценку результатов учебной деятельности студентов (учащихся).

Когда контроль проводится традиционными методами, в каждой оценке преподавателя присутствует весомый элемент субъективизма. Соответственно и каждая оценка, особенно неудовлетворительная, воспринимается обучаемым как выражение субъективного мнения о нем преподавателя. Хорошие, даже не всегда обоснованные оценки могут повысить мотивацию к учебе, а несправедливо низкие оценки ведут, как правило, к нежеланию учиться, к полному нарушению контактов между преподавателем и студентом. Следствием субъективизма в педагогическом контроле к тому же может явиться прагматическое отношение к предмету, когда у студента появляется стремление изучать его для оценки, а не по существу.

Несмотря на рекомендуемые общие критерии оценки, уровень требований различных преподавателей совершенно индивидуален. У каждого имеется свое понимание принципов требовательности и справедливости, свои критерии качества знаний. На оценку преподавателя влияют и предыдущий процесс общения с обучаемым, и его личностные установки по отношению к студенту. Определенное воздействие может оказывать даже внешний вид студента, его манера излагать свои мысли, а также ряд многих других факторов, условно называемых *эмоциональной составляющей*[1].

В отличие от субъективных оценок и отметок, *измерение* предполагает проведение объективного количественного сопоставления оцениваемого свойства студента с неким эталоном, принятым в качестве единицы измерения.

При педагогическом измерении роль оцениваемого свойства отводится знаниям, умениям или навыкам студента, а вместо единицы измерения используются контрольные задания по проверяемому содержанию предмета. Среди различных форм и методов контроля наиболее важное место по праву отводится научно обоснованным *тестам*. Именно тесты открывают новые возможности в процессе проведения педагогического контроля, поскольку они обеспечивают оценки, обладающие необходимыми свойствами – обоснованностью, объективностью и сопоставимостью.

Обоснованность тестовых оценок достигается репрезентативным отображением требований стандартов в содержании аттестационных тестов. В отличие от обычных экзаменов, где сплошной опрос заменяется выборочным, тесты позволяют включить задания на все или, по крайней мере, почти на все требования стандартов и тем самым повысить обоснованность аттестационных оценок. Объективность тестовых оценок трудно поставить под сомнение, так как в процессе их получения используются стандартизованные средства измерения, четкие критерии, а участие преподавателя минимизировано, здесь практически исключены все моменты, порождающие субъективизм и несравнимость, характерные для оценок, выставленных традиционным путем. В этом случае близость тестовых оценок к объективным зависит от того, насколько профессионально сделаны тесты.

Применение тестов в учебном процессе имеет несомненный положительный эффект, так как создает дополнительные стимулы у обучаемых к качественному изучению предмета, а у преподавателей – к качественной работе. С помощью тестов субъективизму и связанным с ним различным нарушениям можно противопоставить такую систему тестового контроля, которая бы опиралась на объективные методы и радикально могла бы повысить качество подготовки студентов.

Педагогические тесты представляют собой особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области. Объективность и измеримость качества образования открывают большие возможности для управления учебным процессом – от корректировки содержания образовательных стандартов и программ до совершенствования методов преподавания и повышения эффективности стимулирования самостоятельных занятий студентов.

Несомненно, тестирование не заменяет и не отменяет традиционных форм педагогического контроля, основанных на непосредственном общении преподавателя со студентом. Такой контроль выполняет важные обучающие функции, вооружает педагогов информацией об уровне знаний студентов, пробелах в их подготовке и даже об эмоционально-психологическом состоянии студенческой группы. Тем не менее, традиционные формы педагогического

контроля, как отмечалось, носят во многом субъективный характер и не позволяют получить сопоставимые данные, необходимые для совершенствования процесса образования.

Как и все технологии, основанные на достижениях науки, тестирование требует серьезной подготовки со стороны разработчиков педагогических тестов. Неправильно разработанные, не прошедшие апробации тесты способны давать лишь ошибочные результаты, поэтому их использование станет шагом назад, а не вперед. Тест должен представлять собой научно обоснованный метод оценки знаний учащихся.

Достоинства тестовых методов – объективный характер оценок, сопоставимость и возможность их перепроверки – обеспечиваются не автоматически, а благодаря выполнению определенных требований к качеству заданий и теста в целом. Если эти требования не выполнены, то использование тестов будет не менее субъективной процедурой, чем обычный экзамен. В некоторых случаях такое тестирование может оказаться даже менее объективным, чем традиционный экзамен, позволяющий скорректировать впечатление о знаниях студента в процессе общения с помощью дополнительных вопросов.

В отличие от экзамена, тесты такой возможности не предоставляют. Плохой тест, не отвечающий по тем или иным характеристикам определенным критериям качества, послужит источником искаженного впечатления о знаниях студентов. Причем скорректировать это впечатление в процессе тестирования невозможно, если, конечно, оно носит массовый характер, а не организовано в адаптивном режиме.

Таким образом, разработка качественных тестов требует использования научных методов отбора содержания, теории педагогических измерений, современных математико-статистических методов, применяемых для проверки соответствия теста определенным научно обоснованным критериям качества.

К одному из основных критериев качественных тестов относится *дискриминативность (discriminatory power)*, т.е. способность задания дифференцировать студентов на лучших и худших. Высокая дискриминативность – важная характеристика удачного тестового задания. Это утверждение становится вполне понятным, если вспомнить, что достижение дифференцирующего эффекта – это главная цель нормативно-ориентированных тестов, поэтому хороший тест должен быть составлен из заданий с высокой дискриминативной способностью. Интересна взаимосвязь показателей трудности и дискриминативности заданий теста. Задания с высокой дискриминативностью обычно имеют среднюю трудность, поскольку именно для них характерен в первую очередь высокий дифференцирующий эффект.

Содержание заданий теста должно также отвечать свойству *гомогенности (homogeneity)*, которое указывает на степень его однородности с точки зрения оцениваемого качества учащегося или студента. Таким образом,

гомогенность (однородность) – это характеристика задания, отражающая степень соответствия его содержания уровню подготовки по определенному предмету. Однако при выполнении теста по любой дисциплине неизбежно привлекается более или менее широкий круг знаний и умений по другим предметам, поэтому создать полностью гомогенные тесты не представляется возможным. *Степень гомогенности* содержания оценивают обычно с помощью факторного анализа: она считается приемлемой, если доминирующий фактор, в основном определяющий результаты выполнения теста, ориентирован на проверяемый предмет.

Следующий критерий качества теста – его *надежность* (*reliability*), которой называется характеристика теста, отражающая точность тестовых измерений, а также устойчивость тестовых результатов к действию случайных факторов. Таким образом, термин *надежность* имеет 2 значения: во-первых, тест считается надежным, если он обеспечивает высокую точность измерений; во-вторых, тест обладает надежностью, если он дает при повторном выполнении близкие результаты при условии, что подготовка студента не изменилась за время до повторного выполнения теста.

Одним из важнейших признаков качества гомогенных тестов является *валидность* (*validity*). В трудах теоретиков-тестологов валидность трактуется как характеристика качества теста, ориентированная на оценку адекватности теста поставленной цели его создания. Другими словами, валидность – это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения: *что* тест измеряет и *насколько хорошо* он это делает. Валидность любого теста определяет, какие выводы можно сделать из полученных по нему показателей [2, с. 133]. При разработке тестов, безусловно, на первом плане находится *содержательная валидность*, т.е. характеристика репрезентативности содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаниям и умениям. Если тест позволяет проверить все, что задумано составителями, он считается валидным относительно контролируемого содержания курса. Тест валиден по содержанию, если он обеспечивает высокую дифференциацию результатов испытуемых и в нем отображено все то главное, без чего нельзя говорить о знании курса.

Зачастую бывает важна оценка *прогностической валидности*, которая указывает меру вероятности прогноза успешности дальнейшего обучения по результатам выполнения теста. Высокой прогностической валидностью должны обладать тесты для приема абитуриентов в вузы. В этом случае результаты по тесту коррелируют с результатами поступивших абитуриентов после окончания первого года обучения в вузе. Высокая корреляция означает, что разработанные тесты прогностичны для отбора абитуриентов в вуз.

По принятой в отечественной и зарубежной научной литературе классификации тестовых заданий выделяют:

1. задания *закрытой формы* (с множественным выбором), в которых студенты (учащиеся) выбирают правильный ответ из данного набора ответов;
2. задания на дополнение (*открытые задания*), требующие при выполнении от студента самостоятельного получения ответов;
3. задания на установление соответствия (с множественным выбором), выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;
4. задания на установление правильной последовательности, в которых от студента требуется указать порядок действий или процессов, перечисленных преподавателем.

Эти четыре формы тестовых заданий являются основными и наиболее распространенными. При итоговом контроле предпочтение обычно отдается заданиям в закрытой форме, получившим наибольшее применение в практике массового тестирования. В закрытых заданиях студенту для получения ответа приходится задействовать цепочку знаний и умений как на репродуктивном, так и на продуктивном уровне, а лишь затем выбрать путем узнавания правильный ответ.

Закрытые задания имеют ряд достоинств, которые делают их наиболее привлекательными при проведении итогового контроля. Их основные преимущества связаны с быстротой тестирования, с простотой подсчета итоговых баллов студентов. С помощью закрытых заданий можно более полно охватить содержание проверяемой учебной дисциплины и, следовательно, повысить обоснованность итоговых оценок студентов. Закрытая форма заданий используется в учебном процессе наиболее широко, особенно в условиях массового аттестационного тестирования, когда необходимо привлечь эффективные компьютеризованные технологии для подсчета баллов студентов и принятия определенных решений по результатам выполнения теста.

В заданиях закрытой формы выделяют основную часть, содержащую постановку проблемы, и готовые ответы, сформулированные преподавателем. Неправильные, но похожие на правильные и потому правдоподобные ответы называются *дистракторами*. Если дистракторы являются неправдоподобными, они перестают выполнять свою функцию, и на деле получается задание не с гипотетическим, а с реально меньшим числом ответов.

Дистрактор, который никто не выбирает в качестве правильного ответа, считается *неработающим*. Его необходимо удалить, что позволит выявить не формальное, а реальное число ответов к заданию теста. Если все дистракторы в задании не работают, то все испытуемые верно выполнят даже очень трудное задание, выбрав единственный правдоподобный,

правильный ответ. Тогда можно считать, что задание полностью не состоялось, и начинать работу сначала, с формулировки новых неправильных ответов.

Поэтому дистракторы и основная часть заданий должны удовлетворять ряду требований, к которым в научной литературе относят следующие:

- в тексте задания должна быть устранена всякая двусмысленность или неясность формулировок;
- основная часть задания формулируется предельно кратко, как правило, не более одного предложения из семи-восьми слов;
- задание имеет предельно простую синтаксическую конструкцию, в основной текст задания вводится не более одного придаточного предложения;
- все ответы к одному заданию должны быть приблизительно одной длины либо правильный ответ может быть короче других, но не во всех заданиях теста;
- из текста задания необходимо исключить все вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки;
- частота выбора одного и того же номера места для правильного ответа в различных заданиях теста должна быть примерно одинаковой либо номер места для правильного ответа выбирается в случайном порядке;
- основная часть задания формулируется в форме утверждения, которое обращается в истинное или ложное высказывание после подстановки одного из ответов;
- ответ на одно задание не должен служить ключом к правильным ответам на другие задания теста, т.е. не следует использовать дистракторы из одного задания в качестве ответов к другим заданиям теста;
- если задание имеет среди прочих альтернативные ответы, не следует сразу после правильного приводить альтернативный ответ, так как внимание отвечающего обычно сосредоточивается только на этих двух ответах;
- все ответы должны быть параллельными по конструкции и грамматически согласованными с основной частью задания теста [1–3].

Выполнение указанных основных требований, предъявляемых в современном учебном процессе к тестовым заданиям, обеспечит их валидность, сопоставимость и научную обоснованность.

Литература

1. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2012.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2011.
3. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2012.

*Аманбаева Ю.К., Абдильда Д.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагог ведет занятия с практической целью, чтобы учить и воспитывать студентов. Цель занятий может быть практической или познавательной. При этом он получает знания и те приемы в данных обстоятельствах, которые дают лучший результат. Такое знание – стихийно - эмпирическое. Если ставится научно – познавательная цель, то выявить эффективность того или иного научно – обоснованного метода обучения.

Во-первых, это цель познавательная и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Во-вторых, выделение специального объекта исследования. Ранее говорилось о несводимости объекта педагогической науки с объектом педагогического воздействия. Объект нашей работы определяется как образовательный, т.е. как педагогическая деятельность. Здесь отдельно взятое педагогическое исследование лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение студентов в ситуативной речи, но не сама ситуативная речь.

В-третьих, применение специальных средств познания. В практической работе педагог применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование и т.д.

В-четвертых, однозначность терминологии. Это неременное требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу, невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс, но в рамках одного научного труда: дипломная работа, диссертация, статья, монография и т.д. Автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться их до конца. Без специальной оговорки он не имеет право употреблять термин в разных значениях.

Итак, принадлежность какого-либо сочинения или изложения к науке определяется по следующим признакам: характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих определить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект

исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значения для науки, значение для практики.

Постановка проблемы предлагает ответ на вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Необходимо отличить научную проблему от практической задачи. В проблеме находит отражение пробел в научном знании. Это, как иногда говорят, значение о незнании.

Формулируя тему исследования, мы отвечаем на вопрос: как назвать то, чем мы собираемся заниматься. Нужно так обозначить тему, чтобы в ней нашло отражение движения от старого к новому, т.е. с одной стороны, чтобы было понятно, с какими более широкими категориями и проблемами тема соотносится, а с другой – какой новый познавательный и практический материал предполагается освоить.

Обосновать актуальность исследования – значит, объяснить, почему данную проблему нужно в настоящее время изучать. Нужно различать практическую и научную актуальность. Начинать исследование имеет смысл лишь в том случае, если они совпадают. Может случиться так, что в науке вопрос решен, но по тем или иным причинам полученные наукой знания не дошли до практики. Это значит, что к уже имеющимся научным трудам не стоит добавлять еще один. Лучше сосредоточить усилия не на исследовании того же самого, а на внедрении уже состоявшегося научного решения проблемы.

Определить объект исследования, значит, выяснить, что именно рассматривается в исследовании. Получить новые знания об объекте во всех его аспектах и проявлениях практически невозможно, поэтому необходимо определить предмет исследования, обозначить как рассматривается объект, какие отношения, свойства, аспекты скрыты в нем, какие функции раскрывает данное исследование. Объект принадлежит всем, а предмет – личное достояние исследователя, его собственное видение объекта. Он целенаправленно конструирует предмет, выделяет в объекте то, что только он намерен получить новые научные знания. Например, исследователь, изучая какой-либо предмет, может рассматривать его как средство систематизации знаний учащихся. Другой выделит в качестве предмета, например, изучаемый материал как средство развивающего обучения.

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представления о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представления исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие. Типичная ошибка – тривиальность гипотезы, самоочевидность такого, что выдвигается как научное предположение. Не нужно доказывать и защищать истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем там, где работают «традиционно», т. е. кое-как.

Подводя итоги, исследователь имеет возможность сказать о новизне полученных результатов, что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.

На этом этапе устанавливается значение исследования для науки: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения; обосновываются новые идеи, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание. Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но и в более широкую область.

Определяя значение проведенной научной работы для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие недостатки практической, педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?»

Здесь необходимо отметить, что все методологические характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение достигнутого наукой от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвинутые проблемы и формулировки темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет – аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, каким образом исследователь намеревается получить.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу и взаимно дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем ее качества.

Учебный процесс в высших учебных заведениях требует критического пересмотра деятельности преподавателя, деловой их оценки, а главное – интенсивного поиска путей активизации учебной деятельности студентов. На основе анализа подходов к пониманию сущности понятия «активизация учебной деятельности» мы определили его следующим образом.

Активизация учебной деятельности – это процесс взаимодействия обучающего и учащегося в оптимальных психолого-педагогических условиях, заданных первым с целью перевода на необходимый уровень мыслительной активности. Таким образом, перед Высшей школой ставится задача: творчески переосмыслить опыт педагогических коллективов, перенести все положительное, приумножить его. Отказаться от всего, что порождает формализм, шаблоны, стереотипы мышления и дела, сковывает инициативу и творчество студентов.

Литература

1. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения//Советская педагогика. – 1961. - №8.- С.34-43
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: - МОДЭК, 2001. – 328с.
3. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2007. – 46- 61с.

*Екшембеева Л.В., Сансызбаева С.К.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИНТЕГРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Интегрированная модель обучения языку базируется на соблюдении системы правил. Это правила принятия решений и правила организации учебной деятельности. Правила принятия решений основаны на принципах партнерства и развития творчества каждого преподавателя и студента. Правила организации учебной деятельности детерминированы принципами компетентностного подхода. Важнейшими из них являются ориентация на результат обучения и обязательная включенность этого результата в действительность, в которой живет студент.

Ярким примером реализации этой модели на практике является образовательная программа Флагман, направленная на достижение результатов, сформулированных в Требованиях к третьему уровню владения русским языком как иностранным. [1] Основная учебная цель – формирование коммуникативной компетенции во всех сферах общения, достаточной для осуществления профессиональной деятельности на русском языке в русскоязычном коллективе.

Компетентностная составляющая образовательной программы определяет направление основной учебной деятельности. Многоаспектность и комплексность содержания коммуникативной компетенции данного уровня владения языком как объект может быть усвоен только в учебном процессе интегративного типа. Кроме того, социально-культурный фон реализации программы Флагман в Казахстане, где признано евразийство как культурный феномен интегративного типа, не может не оказывать влияния на формирование поведенческих, речевых, социальных и предметных компетенций. Именно поэтому важнейшим параметром академической стратегии программы Флагман в Казахстане определена интегрированная модель образовательной деятельности.

Программа Флагман как признанный лидер образовательных программ языковой подготовки в мире, имеющий свои учебные традиции, богатейший

методологический арсенал, учебный комплекс, способный обеспечить решение учебных задач и достижение цели, в условиях реализации в лингво-социокультурном пространстве Казахстана приобретает новый качественный опыт интегрированного обучения в мультикультурной среде.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, осуществляющий профессиональную подготовку иностранцев с начала восьмидесятых годов XX века, важнейшей составляющей которой является и языковая подготовка, способен обеспечить качественную реализацию программы Флагман. И это подтверждается тем, что второй набор американских студентов из университетов разных штатов США – Висконсин, Калифорния, Орегон – успешно повышают уровень владения русским языком в ведущем университете нашей страны.

В Казахстане академическая стратегия программы Флагман выстраивается как система правил, соблюдение которых обеспечивает качественную реализацию учебного процесса.

Эти правила можно разделить на два типа: правила принятия решений и правила организации учебной деятельности.

На основе правил принятия решений, во-первых, вырабатывается концептуальное основание и общий план по организации учебной деятельности по конкретной лексической теме. Разработчик темы предлагает своё видение содержания учебного процесса, направленного на достижение конкретных результатов обучения, которые рассматриваются как промежуточный результат достижения цели обучения. Концептуальный подход и предлагаемые средства его реализации обсуждаются всеми преподавателями, работающими в группах на программе. На обсуждение выносятся вопросы выбора учебного материала, его методического решения и дидактического обеспечения, распределения по видам речевой деятельности и аспектам обучения. Критериями оценки плана организации учебного процесса являются направленность на промежуточный и конечный результаты, соблюдение принципов интеграции и дополнительности, внутренней непротиворечивости и направленности на перспективу развития как внутри темы, так и на связь с другими темами. Кроме того, обязательным определено включение к учебную программу страноведческой и лингвокультурной информации о Казахстане. Фактически система учебных текстов формирует содержание образовательного процесса как полилог культур. Полилог культур, реализованный средствами русского языка, становится не только контекстом, способствующим решению основных образовательных задач программы, но и способом включения и адаптации американских студентов в культуру принимающей страны.

Важнейшим в этой работе является принцип партнерства преподавателей. Мнение каждого участника учебного процесса важно. Каждый преподаватель анализирует предложенный разработчиком учебный материал, оценивает его направленность и достаточность для решения задач и достижения учебной

цели, вносит свои предложения. После анализа в предложенный план вносятся коррективы, и утверждается Сетка занятий по данной теме. Она становится основным планом работы для студентов и преподавателей в группе. С ориентацией на этот план организуется и работа индивидуальных преподавателей.

Каждый студент получает Сетку занятий и возможность планировать собственную учебную деятельность. Весь период изучения конкретной темы (от одной до двух недель) представлен в Сетке в системе параметров. Важнейшими параметрами являются аспекты учебной работы, система интенций, которыми должен овладеть студент, и языковые и речевые средства их реализации, комплекс текстов и заданий, которые формируют содержание учебного процесса; домашнее задание и тесты; названия и ссылки на учебный аудио- и видеоматериал.

Сетка занятий позволяет не только организовать образовательный процесс, но и создает условия для рефлексии каждого студента по осознанию степени и причин личной успешности / неуспешности в овладении языком. Это позволяет студенту чувствовать себя равноправным партнером не только в отношениях с другими студентами, но и в отношениях с преподавателями.

Таким образом, правила принятия решений, основанные на принципах партнерства и развития педагогического творчества каждого преподавателя, позволяют разработать единый план организации учебной деятельности по каждой лексической теме программы, рекомендованной учебным комплексом «В добрый путь!» [2], в новой редакции – «Русский язык. Учебник для продвинутых» [3]. Однако, как уже отмечалось, в Казахстане образовательная ситуация для программы Флагман детерминирована социально-культурным фоном, методическими традициями в области преподавания РКИ и КазКИ, сформированными в стране за несколько десятилетий обучения иностранцев языкам. Это и предопределяет планирование и организацию учебного процесса по казахстанской модели программы Флагман, которая формируется как интегративная модель учебных действий, направленных на достижение результатов, сформулированных в Требованиях к третьему уровню владения русским языком как иностранным.

Другая система правил интегративной модели академической стратегии программы Флагман в Казахстане – это правила организации учебной деятельности и участия в ней как студентов, так и преподавателей. Базовым принципом организации учебной деятельности определены принципы компетентного подхода. Компетенции студентов формируются как результат интеграции в учебном процессе различных видов речевой деятельности, реализованных языковыми и текстовыми средствами в устной и письменной формах речи. Сформированность компетенций и достаточная обеспеченность их языковыми и речевыми средствами выражения, а также понимание социально-культурного контекста личностного и

профессионального (во время работы на спецкурсах и на практике) общения обеспечивают включенность студентов в коммуникативную среду естественного функционирования русского языка в поликультурном Казахстане.

Интересно, что сам компетентностный подход впервые как принцип оценки профессиональных качеств специалистов зародился в США в середине XX века. Было заявлено, что эффективность в работе можно предсказать не только на основе тестов когнитивного интеллекта, но и через наличие сформированности компетенций как «достигнутой способности». Сначала выделялись и оценивались поведенческие типы компетенций, основанные на психо-социальных характеристиках личности – отношения, поведение, привычки, способности, личностные особенности. Затем к ним добавились функциональные навыки и знания, которые способны проявляться в различных ситуациях в течение длительного времени. Вполне возможно, что именно это определило тот факт, что компетентностный подход из менеджмента экстраполировал и в профессиональное образование.

Казахстан после подписания декларации Болонского процесса перестраивает свою систему высшего образования. Компетентностный подход в образовании заявлен как основной наряду со знаниецентрическим подходом ещё в 2007 году. [4] Но полностью перестроить образовательный процесс пока не удастся даже ведущим вузам Казахстана. Следует, однако, отметить, что в сфере языковой подготовки иностранцев в Казахстане ориентация на формирование коммуникативной компетенции давно стала нормой.

Американские студенты, воспитанные в естественной среде компетентностно-ориентированного образования, чувствуют себя уверенно и комфортно только при условии осознания полученных результатов обучения. Поэтому жесткая ориентация на результат обучения становится нормой и требованием ко всему учебному процессу: учебная деятельность направлена на получение конкретного результата с учетом перспектив развития личностного языкового, социального, культурного знания, обеспечивающего должный уровень владения языком на основе языкового мышления и выбора поведенческих тактик в ситуациях реального общения. Поэтому важнейшей составляющей академической стратегии программы Флагман становится включенность результата обучения в действительность, в которой студент живет.

В философии понятие включенности человека в действительность трактуется в числе прочего и как его способность выявлять, понимать и интерпретировать смыслы окружающего его мира.

Глубокое понимание смысла слова, фразы, текста должно стать инструментом развития языкового сознания студента. «... язык и его речевое проявление используются людьми для выражения смысла, отражения

состояния сознания, проявления психологического содержания внутреннего мира человека. Бесспорно, в этом суть и смысл языка и речи.» [5]

Именно текст как средство обучения языку и единица речевой деятельности обеспечивает основной результат, к которому стремятся студенты: полноценная социальная адаптация в иноязычной среде, полноценная включенность в социум. Критериями оценки такой включенности является способность к выбору программ речевого поведения и их реализации языковыми и речевыми средствами, адекватными ситуации общения и культурному контексту.

В философии понятие включенности человека в действительность трактуется в числе прочего и как его способность выявлять, понимать и интерпретировать смыслы окружающего его мира.

Человек живет в мире смыслов. Этот мир формируется как результат кодирования / декодирования смыслов. Между смыслами устанавливается иерархия, они систематизируются на основе логической соотнесенности или на когнитивной основе – через процедуры категоризации и концептуализации.

Понимание и интерпретация смыслов становятся возможными при условии сформированности индивидуальной концептуальной системы обучаемого, которая представляет собой его видение мира, в том числе и мира иной культуры. [6] Использование элементов этой системы в речемыслительной деятельности осуществляется посредством родного языка как системы кодирования / декодирования смыслов. При овладении неродным языком индивидуальная концептуальная система приобретает не только дополнительный код – языковые средства и грамматику изучаемого языка, но и новые лингвокультурные концепты.

Если работа с явными смыслами, формирующими предметно-логическое (денотативное) содержание текста, знакома студентам, и они легко пересказывают основное содержание, то работа с имплицитными смыслами становится стратегически важной.

Актуализация имплицитных смыслов учебного текста, с одной стороны, необходима при развертывании программ речевого поведения. Все интенции, коммуникативные цели и задачи участников общения при выборе косвенной стратегии языкового выражения намерения не могут быть правильно поняты вне прагматического контекста именно с силу имплицитности выражения. При работе с такими смыслами требуется элементарный прагматический или конверсационный анализ текста. Дидактически это реализуется как система наблюдения и анализа программ речевого поведения героев и соотнесение их с коммуникативными целью и задачами.

Распознавание имплицитных смыслов логического типа возможно через обучение интерпретировать содержание текста на основе обобщения

информации, формулирования вывода, соотнесения с определенной категорией, выявления причинно-следственных отношений, отношений иерархии и т.д.

Интерпретация глубинных ментальных смыслов невозможна вне знаний социально-культурного, лингвокультурного, научного контекстов. Это подтверждается работой в аудитории с прецедентными именами и текстами, метафорами, фразеологическими единицами, интенциональным дискурсом определенных научных сфер, с анекдотами, загадками, шутками и т.д.

Понимание и актуализация имманентных смыслов в речемыслительной деятельности обучаемых определяются как стратегическая задача программы языковой подготовки, решение которой способно обеспечить полную социальную и культурную адаптацию студентов в новой языковой среде.

Таким образом, академическая стратегия программы *Флагман* в Казахстане представляет собой интегрированную модель учебных действий, направленных на формирование коммуникативной компетенции во всех сферах общения, достаточной для осуществления профессиональной деятельности на русском языке. Реализация академической стратегии осуществляется в системе правил. Важнейшими из них являются правила принятия решений, основанные на принципах партнерства и развития педагогического творчества каждого преподавателя и студента, а также правила организации учебной деятельности на основе принципов компетентного подхода. Ориентация на результат обучения и обязательная включенность этого результата в действительность, в которой живет студент, является доминантой компетентного подхода. Реализация правила включенности в действительность осуществляется через систему смыслов, доступных пониманию, интерпретации и использованию в процессе социальной и культурной адаптации.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. – М. ; СПб.: Златоуст, 1999. – 22с.
2. В добрый путь! Учебный комплекс по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа: в 4-х книгах / Под ред. К.А. Роговой. – 2008.
3. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып. / Под ред. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2015.
4. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» //www.zakon.kz
5. Павилёнис Р.И. Проблема смысла / Р.И. Павилёнис – М.: Мысль, 1993. – 286с.

*Какильбаева Э.Т., Шанаев Р.У.
Казахский национальный университет
им.аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СРС ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Казахстанская высшая школа в последние годы переживает ряд кардинальных перемен, напрямую связанных с потребностями общества. Все больше внимания уделяется приемам и методам, которые учат студентов самостоятельно добывать новые знания, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Новизна проектной методики, используемой в образовательном процессе, обусловлена своеобразием ее организационных форм, обеспечивающих формирование самостоятельной творческой учебной деятельности студента.

Еще Сократ говорил о приоритете стратегии познания, направленной на самостоятельный поиск информации, предлагал заранее продумать, как и где добыть информацию для достижения поставленной цели. В античные времена были разработаны три основных признака, которые позже легли в основу любого проекта: а) ориентация на самостоятельное получение знаний в ходе осуществления проекта; б) разработка практической задачи в условиях, близких к реальной жизни; в) ориентация на применение знаний различных областей наук для достижения запланированного результата.

По мнению большинства и теоретиков, и практиков, метод проектов всегда предполагает наличие либо субъективно значимой, либо социально значимой проблемы; он всегда прагматичен по своей сути: осуществляется не просто исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическая реализация полученных результатов в том или ином продукте деятельности. То есть автор проекта должен осознать, где и как он может применить полученные знания и обосновать своё решение; он должен изучить разные точки зрения, разные подходы к решению проблемы; приобретая собственное знание, он должен «сконструировать» его, и это знание должно стать *его знанием*. Исследователь И.П. Тарасова считает, что в структуре проектного метода лежат «пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» – это портфолио, то есть папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты и др.» [1, 26]. Е.Н. Ябстребцева воспринимает метод проектов как исследовательскую технологию, ориентированную «не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых» [2, 6].

По мнению В.А. Доманского, проектный метод наиболее продуктивен в сфере преподавания гуманитарных дисциплин, в частности, литературы. По его мнению, «гуманитарное мышление – это бесконечное познание мира и его оценка, включение личности в процесс мышления и извечный диалог, полилог культуры,

логик, сознаний. Человек гуманитарного мышления как бы общается с людьми разных стран и эпох, разными «разумами» по «последним» вопросам бытия. Гуманитарное мышление - это умение понимать и принимать разные точки зрения, разные логики, разные типы сознания» [3, 12]. Именно поэтому литература, составляющая значимую часть гуманитарного образования, является наиболее приемлемой экспериментальной площадкой для проектной методики.

Для иллюстрации вышесказанного продемонстрируем возможности технологий проектного метода при самостоятельном изучении студентами-филологами интегрированной историко-литературной темы «Петербург в русской литературе XIX века». Проектная методика выступает здесь как один из эффективных способов погружения в культурную эпоху и в ее семантические пласты. На эту тему в рабочей учебной программе отводится не более двух аудиторных часов и 6 часов самостоятельной работы студента. В методических указаниях к СРС предложено воспользоваться разнообразным материалом: фотографиями архитектурных памятников; фотографиями интерьеров помещений; гравюрами художников XVIII - XIX веков, портретами исторических деятелей, поэтов и писателей, репродукциями картин эпохи классицизма, романтизма и реализма, фотографиями скульптур. Задания ориентированы на самостоятельную подготовку развернутых ответов в разных жанрах: создать сценарий слайд-фильма или киноверсии по свободной теме; подготовить экскурсию по Петербургу XIX века.

Эти творческие «отчеты» позволяют избежать столь распространенного в последнее время копирования уже готовых источников. Преподаватель корректирует работу участников проекта, помогает им выбрать траектории исследований, отобрать методически выверенный и информационно значимый материал, то есть является и консультантом, и помощником студента. Каждый из участников проекта отвечает за свою часть работы и находится в постоянном творческом общении с остальными. Выполнение проекта также требует использования современных информационных средств и технологий, в частности, SMART-доски и мультимедийного проектора, также необходимо знакомство с языками конструирования и разметки документов HTML, умение составлять сценарии JavaScript.

Замысел исследовательского проекта о городе в русской литературе возник у меня после многократных попыток «втиснуть» эту тему в жесткие рамки календарно-тематического плана истории русской литературы первой половины 19 века. При этом отправной точкой послужило утверждение О. Шпенглера, который в «Закате Европы» писал, что «всемирная история есть история города» [4], то есть город обладает ментальной силой, способной формировать сознание людей и придавать определенный характер возникшей в нем культуре. Таким сакральным городом в русской культуре является Петербург.

На лекции было подчеркнуто, что уникальность Петербурга не случайна, что Петр I мечтал не просто «в Европу прорубить окно», но и о «русском Амстердаме

или Венеции» на севере России, что он передал своему детищу черты своего характера: размах, широту, мощь и странную красоту. Петр I заложил основы художественного восприятия этого города, которые продолжила русская литература в лице А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Н.А. Некрасова и Ф.М. Достоевского и др.

Участники проекта в процессе работы над своими индивидуальными и групповыми темами выработали свое представление об этом городе, который представлен как город триумфа человеческой цивилизации, с одной стороны, и место фальшивых идеалов, галлюцинаций, обманов и страданий личности, с другой. Авторы презентации «Петербург А.С. Пушкина» построили свою концепцию на утверждении, что, по мнению поэта, над этим городом довлеет рок в виде водной стихии, и он жесток по отношению к своим обитателям. Анализ фольклорных, эсхатологических и библейских сюжетов при изучении поэмы «Медный всадник» позволил им прийти к мнению о Петербурге как «городе конца света», «городе Антихриста», который возникает вдруг, как по волшебству, среди лесов и болот. Это и вызов природе, что придает его облику нечто трагическое из-за присутствия inferнальных сил, этим объясняется катастрофичность действий, происходящих в нем.

Следующая группа, обратившаяся к Петербургу Н.В. Гоголя, обстоятельно проанализировала мотив «реальной нереальности» «странного» города: «все обман, все мечта, все не то, что кажется». Студенты на основе анализа петербургских повестей доказывали, что Петербург Гоголя контрастен, таинственен, фантастичен и в то же время полон бытовых подробностей. Он выступает символом бездушия и безразличия к человеку и олицетворяет бюрократическую, административную власть России. Изображенный Гоголем город осмысливается как «закрытое», замкнутое, материальное пространство зла, мелочности, пошлости, приводящее людей к отчужденности друг от друга и потере человеческих качеств.

Современные мультимедийные средства позволили студентам организовать виртуальную экскурсию по Петербургу Н.В. Гоголя, показать мистический город самого мистического русского писателя. Подготовка этой презентации, несмотря на обилие методических материалов, потребовала много времени. Определенное место в данной презентации занимают, наряду с иллюстрациями и другими наглядными документами, письма Гоголя и воспоминания современников о Петербурге. Это необходимо для того, чтобы ученики поняли, каким представлял себе Петербург будущий писатель, и как встретила его столица. При демонстрации тех или иных мест Петербурга основное внимание уделялось разным лицам города: его пленительной притягательности, с одной стороны, и Петербургу - губителю человеческих душ, городу, где царствует пошлость. Петербургский климат, петербургский ветер, петербургские площади и улицы позволяют понять мысль Н.Г. Чернышевского, считавшего, что «...Гоголю обязаны те, кто нуждается в защите...». Цель этой виртуальной прогулки по

гоголевскому Петербургу – погрузить студентов в созданный писателем мир, показать Петра творенье в разных ипостасях.

На завершающем этапе этой интерактивной технологии был составлен портрет Петербурга глазами «маленького человека» и осуществлена экскурсия по петербургским улицам вслед за известным гоголевским героем – Акакием Акакиевичем Башмачкиным. Это задание носило творческий характер, ибо предполагало самостоятельный поиск студентами иллюстративного материала, хорошее знание текста и умение творчески интерпретировать услышанную, увиденную и прочитанную информацию.

С этой целью были использованы картины Саввы Бродского, где на первом плане – не Башмачкин, а его шинель. Авторы презентации доказывали, что именно она является главным героем повести: шинели чиновников департамента, где служил Башмачкин, старый капот на плечах героя, старая и новая шинели Акакия Акакиевича, сброшенная на пол новая шинель главного героя. Основная гипотеза авторов презентации: герой без шинели выглядит униженно и жалко. Они дают свою версию ответа на вопрос: «Почему Савва Бродский не изобразил чиновников, а только одни шинели?»: в иллюстрации «Новая шинель», в соответствии с гоголевским замыслом, художник показал прежнюю и новую жизнь героя. К прежней жизни своей Башмачкин относится презрительно (капот небрежно брошен на спинку кровати). Новой жизнью он гордится: художник показывает его лицо, отраженное зеркалом, самодовольное и высокомерное. Отмеченная деталь: новая шинель только отражается в зеркале, лишь краешком, - подчеркивает ее призрачность.

Цель «хождения» за гоголевским героем - подчеркнуть трагическое одиночество Акакия Акакиевича Башмачкина. Кульминацией картин Саввы Бродского безоговорочно считают последнюю, где герой, затерянный в бесконечных просторах Земли, показанной в виде шинели, бежит навстречу зрителю, читателю и, воздев руки, словно просит о помощи. Эта гипотеза позволила авторам проекта о гоголевском Петербурге показать петербургского чиновника Башмачкина как истинное порождение этого мистически странного города и ответить на вопрос: «Акакий Акакиевич Башмачкин несчастный человек или посмешище?», то есть реализовать цель, поставленную в СРС - «увидеть и услышать» разные полюса в авторской оценке героя: гоголевский герой ничтожен и комичен, трогателен и страшен.

Авторы проекта доказывают, что герой – «последняя грань обмеления Божьего создания», и виновата в этом среда, сам город, заставляющий героя воспринимать вещь источником беспредельной радости и уничтожающего горя. Шинель делается трагическим *fatum* в жизни существа этого жалкого существа, созданного по образу и подобию Вечного.

Их оппоненты, пытаясь решить вопрос о том, сочувствует ли Гоголь герою, возвышает ли Башмачкина над окружающими, вспоминают голос, полный сострадания и христианского человеколюбия: «Оставьте меня, зачем вы меня

обижаете?»). В ходе выступления команды звучит светлая и нежная музыка, и голос тоскливой скрипки передает настроение тревоги и обреченности на фоне серой и однотонной панорамы Петербурга.

На завершающем этапе этой презентации основное внимание было уделено идее возмездия, реабилитации человеческого существования в гоголевском Петербурге. Униженный и жалкий Акакий Акакиевич преображается, выпрямляется в другом пространстве, а Страшный суд для значительного лица – это компенсация за «никем не примеченную» человеческую жизнь, не примеченную даже самим человеком. И в итоге звучит мысль о том, что человек не должен жить так бесполезно на свете; у него должна быть вера, любовь, дружба, цель в жизни, тогда вещь вроде шинели не станет для него идеей фикс, а ее утрата не обернется трагедией, стоившей герою жизни.

Анализ результатов презентаций позволил сделать вывод о том, что проектные технологии более эффективно используют отведенное учебное время, мультимедийные средства значительно снижают нагрузку как лектора, так и студента. Применение аудиовизуальных средств дает возможность соотнести разные виды искусства, сопоставить видение писателем, режиссёром и актёрам или иных героев и ситуаций. Компьютерные презентации PowerPoint позволяют соединить в одном документе написанный текст, графические схемы и видео-изображения. То есть проектный метод превращает учебную среду студентов во время выполнения заданий по СРС в творческую лабораторию.

Литература

- 1 Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004. – №12. – 110 с.
- 2 Ястребцева Е.Н. Как рождается проект: из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений. – М., 1995. – 109 с.
- 3 Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе методическое пособие для учителей-словесников. – Томск, 2002. – 298 с.
- 4 Шпенглер О. Закат Европы // http://az.lib.ru/s/shpengler_o/zakat_evropy.shtml

*Какишева Н.Т., Баратов Ш.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА "КУЛЬТУРА РЕЧИ"

Интерактивные методы обучения позволяют студентам свободно обмениваться знаниями, мнениями, идеями, а также способствуют сплочению коллектива учебной группы. В ходе творческой работы создается особая

атмосфера познавательной активности, основанная на обратной связи, коллективном опыте (являющимся суммой индивидуальных усилий каждого участника образовательного процесса), взаимной оценке совместной деятельности. Таким образом, интерактивное обучение – это способ организации процесса познания в форме совместной деятельности обучающихся, при котором все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно изучают общие проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества, направленного на решение познавательных задач.

Интерактивная технология обучения способствует решению трех основных задач: учебно-познавательной, коммуникационно-развивающей, социально-ориентационной.

Сегодня педагогика обладает большим арсеналом интересных и эффективных методов проведения интерактивного занятия (как лекционного, так и практического). Это обучающие игры, творческие задания, различные формы работы в малых группах, методы полемического обсуждения проблем, социальные проекты и т.д., однако некоторые из них не всегда представляется возможным применить на практике. Иногда это вызвано отсутствием определенных технических средств, иногда – тем, что для некоторых интерактивных методов необходима существенная «трансформация» учебной аудитории: перестановка мебели, разделение помещения на секторы, частые переходы студентов из одного сектора в другой, что занимает довольно много времени и ухудшает дисциплину.

Опыт проведения занятий по курсу «Культура речи и речевая коммуникация» для студентов-нефилологов показывает, что наиболее оптимальными и простыми методами интерактивного обучения здесь могут стать игровые и творческие задания.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний и возможность самореализации служат достаточным стимулом для активного участия студентов в работе подобного рода.

Рассмотрим два вида таких заданий.

1. Ролевая игра

В курсе «Культура речи и речевая коммуникация» ролевая игра может быть использована при закреплении материала, связанного с изучением речевого этикета, принципов кооперативного и вежливого общения, прагматики в целом. Цели и задачи ролевой игры могут варьироваться в зависимости от направления деятельности и специальности студентов. Участниками ролевой игры могут стать все студенты группы или некоторые из них (по решению преподавателя). Подобная интерактивная форма проведения занятия позволяет студенту приобретать навыки поведения в

моделируемой ситуации (например, навыки делового профессионального общения).

Приведем пример деловой ролевой игры «*Собеседование при приеме на работу*».

Для ее проведения студенты разбиваются на пары. Преподаватель оговаривает цели и условия игры, заключающиеся в следующем. Один студент играет роль работодателя, другой – кандидата на должность. Соискатель имеет высшее образование, но не имеет опыта работы в выбранной им сфере деятельности. Цель работодателя – всеми силами убедить соискателя, что он непригоден для такой работы (некомпетентен, не имеет необходимого опыта работы и т.д.), цель соискателя – постараться заставить работодателя изменить решение (акцентировать его внимание на своих навыках и знаниях) и получить работу.

Работодатель и соискатель совместно могут обсудить лишь сферу деятельности придуманной организации (финансы, образование и т.д.) в течение 2-х минут. В оставшееся время они самостоятельно (не совещаясь друг с другом) продумывают и набрасывают в рабочих тетрадях стратегию своих действий (вплоть до конкретных речевых средств).

Важно напомнить студентам, что им необходимо будет применить на практике знания о речевом этикете, реализации принципов кооперации и вежливости, проявлении категоричности и способах ее смягчения и т.д.

По истечении 10 минут первая пара выходит к доске со своими записями (которые разрешается использовать в качестве подспорья) и пытается построить диалог. Остальные участники игры наблюдают за процессом.

Обычно диалог длится не более 5-7 минут. Студентам приходится столкнуться с ситуацией спонтанного развития событий (ведь ни один из них не знает, какие именно вопросы или аргументы подготовил другой для реализации своих целей), применять все свое речевое мастерство, чтобы парировать выпады оппонента и достойно выйти из сложной ситуации. Практика показывает, что, как только один из участников теряет или не находит больше способов отстаивания своей позиции, он вынужден признать поражение (соответственно, принять кандидата на работу или покинуть место собеседования точно зная, что ему откажут в должности).

По окончании диалога преподаватель спрашивает «работодателя» и аудиторию, получит ли «соискатель» место в организации. Студенты аргументируют свой ответ, опираясь на работу пары. После этого к доске выходит следующая пара и все повторяется.

По окончании ролевой игры преподавателю необходимо отметить, что ценность ее заключается в моделировании реальной ситуации собеседования при приеме на работу, поэтому каждому необходимо проанализировать полученный опыт, выявить и запомнить свои «сильные» и

«слабые» стороны в процессе коммуникации, повышать уровень коммуникативной компетентности, чтобы добиться успешной реализации поставленных целей.

2. Дискуссия

Одной из традиционных и плодотворных форм проведения интерактивного занятия является дискуссия. Она способствует активизации ментальных усилий студентов при изучении сложной проблемы, часто не имеющей однозначного решения. Обычно проблематика учебной дискуссии является новой лишь для студентов, то есть будущих специалистов в данной сфере. О принципах, методах и целях проведения дискуссии в специальной литературе было сказано уже очень много.

Ядром любой дискуссии является аргументированное, открытое и свободное обсуждение проблем или вопросов. В качестве объединяющего начала выступает тема, а не тезис. Полемическая ситуация позволяет студенту точно и аргументировано выражать свои мысли, приводить контраргументы на доводы оппонента, приобретать и совершенствовать навыки публичного общения.

Существует несколько форм проведения. На наш взгляд, в курсе «Культура речи и речевая коммуникация» уместными будут как фронтальная (предполагающая участие всех студентов), так и групповая дискуссии. Как отмечают исследователи, лучше всего проводить такую форму работы в начале (для активизации интереса к рассматриваемой проблеме) или конце занятия (для закрепления материала и формирования у студентов собственной позиции).

Ценность дискуссии заключается в том, что она формирует у студента представление о множественности точек зрения на проблему: «не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов

подходов, предложенных преподавателем». Дискуссия может носить более и менее спонтанный характер. Так, преподаватель может предложить студентам заранее подготовиться, прочитать специальную литературу, чтобы на следующем занятии те выступили в качестве сторонников определенной концепции или гипотезы. Приведем пример провокационной (на первый взгляд) дискуссии на тему: *«Нужен ли курс «Культура речи и речевая коммуникация» в учебной программе студентов (конкретной специальности)?»*.

Преподаватель предлагает студентам разбиться на 2 группы. 1 группа будет аргументировано отстаивать необходимость изучения курса, 2 группа станет ее оппонентом, высказывая противоположные взгляды, подкрепленные контраргументами. 2-3 человека от каждой группы войдут в состав жюри, которое вместе с преподавателем аргументировано и объективно будет оценивать работу групп. На подготовку можно отвести около 15 минут.

Цель дискуссии – убеждение всех учащихся в том, что без хорошего знания культуры речи им не обойтись. Даже если контраргументы 2-й группы будут убедительными, а изложение позиции – соответствовать риторическим канонам, преподаватель должен акцентировать внимание аудитории на пользе изучения предмета и справедливо убедить учащихся в том, что благодаря хорошей культуре речи, владению стратегиями и тактиками ведения полемики, умению убедительно и красноречиво донести свою позицию до аудитории можно отстоять свою точку зрения.

Литература

1. Русский язык. Учебное пособие для студентов казахских отделений университета. (Под ред. Ахмедьярова К.К. Жаркынбековой Ш.К.) – Алматы, 2008.
2. Мухамадиев Х.С., Какишева Н.Т. Русский язык. Научный стиль речи - Алматы, 2014
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Р-на-Д, 2005. – 576 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. – М.:Логос, 2012. – 432 с.

*Касымова Р.Т., Баратов Ш.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В XXI веке, несомненно, увеличивается поток информации, проводятся научные изыскания в самых разных сферах гуманитарного знания. Достижения в области таких смежных наук, как психолингвистика, когнитивная лингвистика, герменевтика, лингвистика текста, синергетическая лингвистика, коммуникативная лингвистика, лингвопрагматика, лингвистика текста, в определенной степени обогащают методику преподавания русского языка.

Известный филолог и методист М.В. Панов так писал о тесной связи традиции лингвистики с методикой: «Нет ни одного крупного языковеда-русиста, который не заботился бы о нуждах учителя и ученика. С другой стороны, все авторитетные деятели педагогики, преподаватели русского языка видели в лингвистике свою надежную и желанную опору» [1, с. 31].

И методика преподавания русского языка как наука тоже не стоит на месте. Как справедливо отмечает Е.И. Пассов, «необходимо не на словах, а на деле признать (а доказать это не сложно), что методика – совершенно особая, самостоятельная и очень сложная наука, имеющая все признаки подлинной науки, наука, имеющая решающее значение для образования и тем самым заслуживающая того, чтобы заниматься ею всерьез, разрабатывая ее методологию, философию и логику, ее категориальный аппарат,

терминосистему и все сущностные, а не поверхностные и надуманные проблемы» [2, с. 9-10].

Одной из актуальных проблем казахстанского образования является формирование конкурентоспособной личности, обладающей такими качествами, как креативность, активность, социальная ответственность, функциональная грамотность, устойчивая мотивация познавательной деятельности. В системе современного высшего образования Республики Казахстан в контексте гуманизации образовательного пространства для решения проблемы повышения качества образования особое внимание уделяется компетентностному подходу к определению целей, задач и результатов обучения. Данный подход связан с поиском новых моделей подготовки специалистов с высшим гуманитарным образованием. Современная методика преподавания русского языка ставит основной целью обучения теоретическую и практическую подготовку студентов-филологов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве учителя русского языка в учебных заведениях разных типов.

Курс методики преподавания русского языка в средних и старших классах предусматривает подготовку учителя русского языка и литературы, хорошо владеющего современным русским литературным языком, знающим содержание программного материала, учебников, методических пособий, умеющего сочетать обучение русскому языку с задачами воспитания и развития, способного применять эффективные технологии, методы и приемы обучения. По мнению Б.С. Гершунского, «ошибочно оценивать методическое знание лишь как знание вспомогательное, промежуточное, необходимое только для обслуживания теории, перевода ее на язык, понятный практике» [3, с. 353].

Принципы построения и проведения практических занятий по методике преподавания русского языка должны обеспечивать профессиональную подготовку будущих учителей-словесников. Целью практических занятий по методике преподавания русского языка является выработка тех или иных профессиональных умений и навыков, И для их реализации необходимым условием эффективности обучения является применение дидактически обоснованного моделирования организации учебного материала, форм и методов работы с ним.

В этих условиях в результате освоения дисциплины должны быть сформированы знания, умения и компетенции, необходимые будущему учителю словесности для работы в школе. Поэтому одной из актуальных задач становится определение содержания практических занятий по методике преподавания русского языка, которые могли бы обеспечивать профессиональную подготовку учителей-словесников в вузе.

Обучение планированию и организации учительской деятельности направлено на формирование профессиональных умений студентов: *гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских,*

коммуникативных, используя которые студент не только воспроизводит имеющиеся знания, но и расширяет их. Система методической подготовки учителя словесности наряду с лекционными, практическими занятиями, педагогической практикой, выполнением и защитой дипломных работ включает и самостоятельную работу студентов.

Для повышения эффективности обучения необходимо повышать познавательную активность и самостоятельность студентов. Методическая подготовка будущего учителя русского языка происходит за счет включения студентов «...в созидательную деятельность, в результате чего складывается его сознание и самосознание. Именно последнее и определяет все необходимые для становления человека «само»: переход обучения в самообучение, дисциплины в самодисциплину, организации в самоорганизацию, определения в самоопределение и др. и, наконец, образования в самообразование» [Пассов, Кузовлева.С.36].

Само слово «самостоятельность» обязано своим происхождением слову «сам». Что же это означает? Это означает, что в условиях реформирования образовательной системы в рамках Болонского процесса основной упор делается на самостоятельную работу студента, и для формирования методической компетенции слово «сам» означает:

- сам формулирует цели (познавательные, практические, воспитательные) урока русского языка;
- сам отбирает учебный материал для урока, на основе которого будет учить учеников думать, мыслить;
- сам определяет последовательность синхронного выполнения вместе с учащимися учебных действий;
- сам будет оценивать успехи (свои и студентов в роли учеников) в достижении целей урока;
- сам будет рефлексировать после проведенного фрагмента урока в учебной аудитории.

Рассмотрим конкретное содержание организационных форм проведения практических занятий по методике преподавания русского языка. На первых занятиях студенты анализируют методическую литературу, изучают работы известных методистов, составляют таблицу «Этапы развития методики преподавания русского языка», анализируют действующие программы, учебники, готовые разработки уроков.

Самостоятельная работа студентов требует от преподавателя четкой организации, учебно-методического обеспечения и контроля, создания учебных материалов.

Приведем примеры некоторых заданий, включенных в проводимые срезы методических знаний студентов:

- (1) Выразите свое отношение к следующим высказываниям Ф. И. Буслаева («О преподавании отечественного языка»): «*Надобно отличать*

ученую методу от учебной... Для учебника мало одной науки: нужна еще педагогическая метода. Здесь-то и сказывается великий недостаток грамматик Востокова и Греча, несмотря на все их ученые и научные достоинства. Оба эти филолога смотрят на грамматику только с ученой стороны, не обращая внимания на учебную, забывая личность учащегося, между тем как постепенное развитие сей последней составляет важнейшую часть отечественной грамматики...».

(2) Ф.И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка» писал: «Способ преподавания двоякий: или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет преподаваемый дается ему готовый, без всякого с его стороны пытания. Первая метода называется *гейристическою*, а вторая – *историко-догматическою*». Какое значение имеет это высказывание в наши дни? О чем оно свидетельствует (сохранило ли актуальность в системе методов обучения противопоставление *гейристической* метода и *историко-догматической*)?

В качестве основной задачи профессионального образования выдвигается обеспечение такой организации учебного процесса, при которой дается установка не только на усвоение информации, но и на активное участие студентов в применении знаний в новых условиях, в формировании способности к самостоятельной творческой деятельности.

Литература

1. Панов М.В. Лингвистика и методика преподавания русского языка // Вопросы языкознания. 1989. №1. С. 31-42.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.: ил.

*Мухамадиев Х.С., Азизова А.О.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ЯЗЫКОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Игра не просто развлечение, а особый способ постижения сложных языковых явлений, способ обучения речи.

Определение игры: Языковая игра – *речевое поведение с установкой на достижение дополнительных эффектов воздействия, обычно с целью развлечения, забавы, отдыха.* Осуществляется с помощью конкретного преобразования использования языковых средств

К учебным играм относятся: *языковые, словесные, интеллектуальные, деловые*. Творческий процесс создания игрового контекста требует и творчества адресата по его расшифровке. Языковая игра – это обоюдное творчество речевых партнёров, это активизация словаря [1, с.4].

Одним из эффективных заряжающих учебных игр является *словесная разминка*, составленная в форме загадок, в которых знаки осознанно выводятся за пределы их обычного использования, чтобы они, подвергаясь тем или иным преобразованиям, создавали эффект необычности, а в результате обеспечивали усиленное стимулирующее воздействие на отвечающих. Например:

Словесная разминка: **Байга**.

Ктобыстрее даст правильный ответ:

1. Буквы, расположенные в определённой последовательности -
2. То, что из песни не выкинешь, как бы этого не хотелось -
3. Литературный жанр, как отношение между мужчиной и женщиной -
4. Головной убор, который передают по наследству -
5. Всегда стою в конце я слова, меняя форму, не образуя новые слова
6. В повестях тружусь я динамичность тексту придавая -
7. Слова, точно обозначающие научно-технические понятия -
8. Краткий жанр вторичного текста, похожий на алгоритм -
9. В двух планах выступаю я, не может книга состояться без меня -
10. Справочное издание, где слова расположены в алфавитном порядке -
11. Жанр вторичного текста, который я составляю для себя -
12. В словах всегда стою я перед корнем и образуя новые слова -
13. Чабан, который говорит по-русски -
14. Жанр вторичного текста, который может быть и первичным -
15. Пастух, который говорит по-английски -
16. Изменяюсь по числам, падежам, но не изменяюсь по родам -
17. В словах стою всегда я после корня и образуя новые слова
18. В словесных описаниях встречаюсь часто я
19. Жанр вторичного текста как своего рода паспорт книги -
20. Деталь книги, куда не следует попадать - (*материалы авторского пособия*

М.Х.С.).

Ответы: 1) алфавит, 2) слово, 3) роман, 4) корона, 5) флексия, 6) глагол, 7) термины, 8) план, 9) композиция, 10) словарь, 11) конспект, 12) префикс, 13) пастух, 14) тезисы, 15) ковбой, 16) существительное, 17) суффикс, 18) прилагательное, 19) аннотация, 20) переплёт.

В методике языка *игра* определяется как род деятельности человека, имеющий большое значение в формировании личности, особенно в детстве и отрочестве, поэтому на занятиях по языку игра рекомендуется в качестве источника повышения эффективности обучения. Игра способствует усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, *повышая интерес* к самому учебному предмету.

Языковая игра предполагает речевое поведение учащихся с установкой на достижение дополнительных эффектов воздействия, обычно с элементами занимательности. Словесные игры осуществляются с помощью контекстного преобразования используемых языковых средств. В языковых играх знаки

осознанно выводятся за пределы их обычного использования, они бывают неординарно представлены или подвергнуты преобразованиям для создания необычного эффекта, в результате чего обеспечивается усиленное воздействие на речевого партнёра. Чаще всего такое воздействие носит эстетический и занимательный характер.

Например, такой вид интегративной словесной игры:

1. Определите общее количество букв в русском и казахском алфавитах.
2. Определите общее количество согласных звуков в названиях нашей страны и столицы страны изучаемого языка.
3. Определите, сколько согласных и гласных звуков совпадают в названиях нашей страны и её столицы.

Как видно, подобная языковая игра меняет ассоциативные стереотипы восприятия языковых знаков с помощью включения знака в новый ассоциативный контекст. При этом используется ассоциативный потенциал языкового знака, в конкретной речевой коммуникации контекст строится, как правило, на актуализации того или иного потенциального компонента ключевого знака (1 – буквы; 2 – звуки).

В лингвистической науке существуют два направления в определении феномена языковой игры: *широкое и узкое*. В широком понимании языковая игра – сам язык в процессе его усвоения и употребления индивидом, особая форма лингвокреативной деятельности, которая допускает свободное использование разнообразных языковых приёмов.

Например, в языковой игре отражается творческое начало, стремление к речевой раскованности и находчивости: *учащиеся сами могут предлагать формулировки заданий по предложенным моделям*.

В более узком понимании языковая игра – это осознанное отступление от языковой нормы, неординарное использование языкового знака, некоторая языковая неправильность или необычность. Все эти признаки, осознаваемые говорящим, намеренно допускаются для создания остроумных высказываний с целью придания занимательного эффекта.

С этой точки зрения выделяются несколько типов языковой игры.

1. *Лексический тип* строится на обыгрывании явлений (синонимии, антонимии, омонимии, многозначности, паронимии): *Бизнес малый – вес большой* (о развитии малого бизнеса); *Мяч маленький – эмоции большие* (о футболе); *Пишут три перста, болит всё тело* (поговорка).

2. *Графический тип* – это актуализация посредством употребления различных шрифтов, кавычек, скобок, тире, дефисов той части слова, которая должна быть воспринята как активный смыслоформирующий элемент: «Молоко на**100**ящее», «**Яблоко** за яблоко».

3. *Морфологический тип* базируется на использовании слова в другой, не свойственной ему морфологической категории: *джентельмены у дачи*

(собственники дачных участков); *море у дачи и удачу у моря* (шутливое пожелание – *море удачи и дачу у моря*).

Словесные игры – отличная находка для учителей. В них можно играть в классе, в аудитории на любую тему. Это универсальные и быстрые игры, не требующие особой подготовки. При этом игры со словами несут в себе огромный потенциал – они помогают развивать связную речь и пополняют словарный запас, тренируют память, внимание, быстроту реакции.

При этом используется ассоциативный потенциал языкового знака. В конкретном игровом акте *контекст* строится, как правило, на актуализации того или иного потенциала компонента - ключевого знака, обеспечивающего его логичность и связность.

Например: Расположите в логической последовательности части «рассыпавшегося» текста (ключевые знаки выделены жирным шрифтом, ответы даны в конце каждого предложения).

- Без **остатка**, естественно, что все **числа** делятся на единицу или на самое себя (4).
- Со временем слово «**примус**» превратилось в пример и стало означать **задачу** с числами (9).
- Греческие математики очень любили **поиграть с числами** (1).
- Но есть такие **натуральные числа**, которые не имеют других множителей, кроме единицы и самого себя (5).
- В **такой игре** многие **числа** можно **разделить без остатка** на единицу или на самое себя и на меньшие множители. Например, $24 = 2 \times 3 \times 4$ (3).
- Например, **натуральные числа** 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29 и т.д. не делятся ни на какое другое число (6).
- Одна из **таких игр с числами** интересует и современных математиков до сегодняшнего дня (2).
- Этот **ряд** продолжается до бесконечности: вот почему вопросы теории таких чисел занимают **современных математиков** до сих пор (11).
- Такие **натуральные числа** называются **простыми числами** (7).
- Думается, что интересы **античных математиков**, подхваченные и **арабами**, и сегодня вдохновляют **современных математиков** на игры, решение которых способствует научному прогрессу (12).
- Для составления таких **задач** в 50-е годы были составлены **ряд** таблиц простых чисел, доведенные до 10 млн (10).
- По-латыни **простые числа** называли «**нумерус примус**» - первое число (8).
- Так, игры **античных математиков**, трансформированные затем **арабами** в задачи, стали основой теоретических разработок в наши дни (13) (*материалы авторского пособия М.Х.С.*).

В лингвистической науке *языковая игра* – сложное и многоплановое явление, получившее такие названия, как *языковая игра, игра слов, языковая эксцентрика, словесные интеллектуальные игры*.

Так, например, игра «Метод словесных ассоциаций» отвечает всем названным критериям [2, с. 68].

Цель игры – тренинг оперативной и долговременной памяти. Для придания динамики в игре используется *мячик*, который ведущий бросает любому из учащих, называя исходное слово (например, *телефон*).

Первая группа. Выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесённое ведущим, необходимо называть только прилагательные.

Вторая группа. Выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесённое ведущим, необходимо называть только глаголы.

Третья группа. Выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесённое ведущим необходимо называть только существительные.

Очень важно, что игра даёт возможность учащемуся оценить себя на фоне других. Умение оценить себя правильно – эта способность человека, помогающая ему в жизни: недооценка своих способностей мешает ему проявлять инициативу, быть творчески активным, уметь выразить своё мнение. Например, написать занимательное эссе о ТЕЛЕ?

Человек побеждает пространство

Ты сидишь и работаешь. Вдруг тебе захотелось поговорить с товарищем. Ты берёшь телефонную трубку, прикладываешь её к уху и набираешь нужный номер. И сейчас же слышишь голос своего приятеля, говоришь с ним, шутишь, споришь, смотришь высланное тебе фото. По радио ты слушаешь музыку, чудесную сказку, по телевизору следишь за ходом футбольного матча.

Дальних расстояний теперь не существует. Современная техника побеждает пространство (*материалы авторского пособия М.Х.С.*).

Языковые игры в классе, в аудитории становятся частью технологии не только обучения, но и воспитания, требуя от участников проявления интеллектуальных и творческих способностей. Между тем игра требует сотрудничества, что воспитывает чувство коллективизма. Игра создаёт атмосферу здорового соревнования, мобилизует творческие возможности учащегося, так как от его ответа зависит не только его личная оценка, но и оценка команды [3, с. 196].

Например, учебная группа делится на две команды, каждая из которых должна *прокомментировать по два данных суждения*.

Так, суждение *муха больше слона* неверное, оно связано с фразеологизмом *делать из мухи слона*, в значении сильно преувеличивать.

<i>Суждение</i>	<i>Фразеологизм?</i>	<i>Значение?</i>
<i>1. Муха больше слона</i>	<i>Делать из мухи слона</i>	<i>Сильно преувеличивать</i>
<i>2. Одолжить деньги под любое слово</i>	<i>Под честное слово или под любые гарантии</i>	<i>честно вернёт деньги</i>
<i>1. Рукава выше плеч</i>	<i>Засучив рукава</i>	<i>Работать усердно</i>
<i>2. Рукава ниже колен</i>	<i>Спусти рукава</i>	<i>Работать небрежно</i>

Таким образом, словесные игры тренируют, развивают память, внимание, активизируют и расширяют словарь, речевые клише, способствуют проявлению творческих способностей, а также развивают их. Системное проведение языковых игр способствует не только постижению сложных языковых явлений, но и повышает мотивацию к самостоятельному изучению языка. Словесные игры настолько эффективны, что играют не потому, что надо, а потому, что интересно. Во всем мире творческие игры используются в качестве чрезвычайно действенного приема обучения.

Литература:

1. Пирогова Л.И. Сборник словесных игр по русскому языку и литературе. – М., 2004. – 144 с.
2. Вагапова Г.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М., 2007. – 460 с.
3. Тарабарина Т.И., Соколова Е.И. И учёба, и игра. Русский язык: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 1998. – 208 с.

Sarsekeeva N.K., Zhenis N.N.

Kazakh national university named after al-Farabi, Almaty

INTERACTIVE TEACHING METHODS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE HIGHER SCHOOL

The objective needs of modern society actualize the problem of the widespread introduction of developmental and personality-oriented technologies. In connection with this modernization of higher education aimed at changing attitudes to teaching methods, expanding the arsenal of teaching methods, the revitalization of the students in the class, and others. Today, it is especially important that students were not a passive object of influence, and could on their own find the information and exchange views on a specific topic with their peers; participate in discussions, to find reasonable arguments. Interactive training is a knowledge, aimed at discovery: students learn to practice new skills, gain experience in analyzing and solving problems.

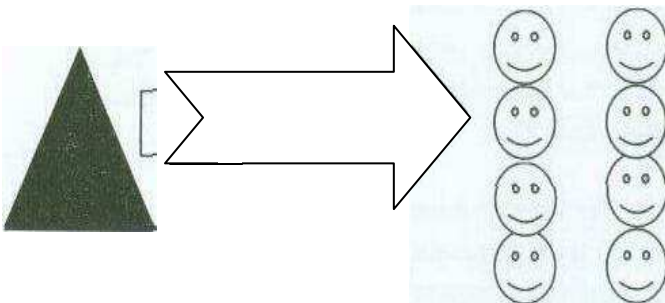
Many methodological innovations today are connected with the use of interactive teaching methods. The term "interactive" is derived from the word "interact" (Eng.), where the "inter" – mutual, "act" – to act. "Interactivity" means the ability to interact with or be in dialogue. Therefore, interactive learning – is a training dialog. The dialogue is possible with traditional teaching methods, but only on the lines of "teacher – student" and "teacher – a group of students (the audience)", as reminds the researcher [1, p.5]. With interactive learning dialogue is built on the lines of "student

– student" (work in pairs), "student – a group of students" (group work), "student – audience" or "group of students – the audience" (presentation of group work), "student – computer", etc.

Interactive learning is a special form of organization of cognitive activities, when the learning process takes place in such a way that almost all the students are involved in the learning process: they have the ability to understand and reflect on about what they know and think. Joint activity of students in the learning process, development of teaching material means that everyone makes their own individual contribution, goes the exchange of knowledge, ideas and methods of activity. The atmosphere of goodwill and mutual support allows students not only to obtain new knowledge, but also to develop their communication skills: ability to listen to another opinion, weigh and evaluate different points of view, to participate in the discussion, to develop a joint solution. Educational opportunities of interactive forms of work also contribute to the establishment of emotional contact between students, teach to work in a team, contribute to the formation of understanding and own success, as noted by researchers [2, p. 26].

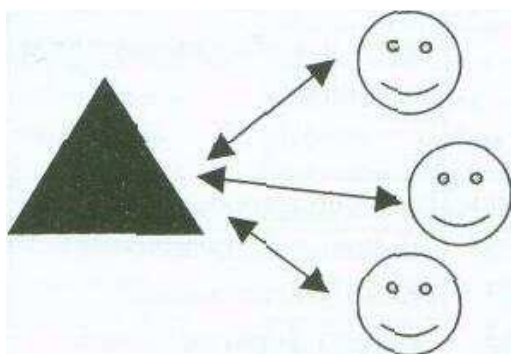
In comparison with traditional learning in an interactive learning activity the teacher gives students a place of activity, and the task of the teacher is to create conditions for the initiative.

Passive strategies or methods of linear effects. Table 1



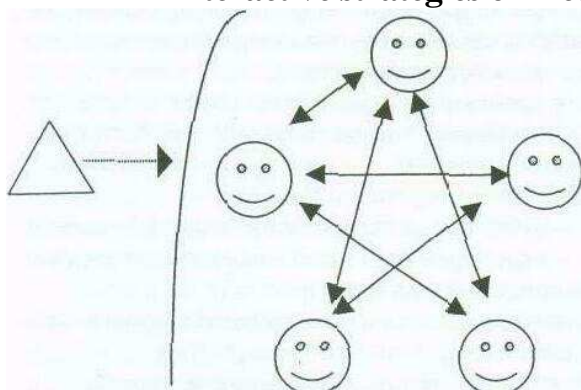
In the case of strategies of information character process of teacher interaction with students turns into a one-way linear effects, as shown in table 1. The teacher or supervisor is the main organizers; they distribute the work, offer a pre-compiled plan, personally supervise all activities of students, and individually distribute the necessary information. Research problem is not discussed during the joint work, and offers students as the most current and relevant thing. The impact of the teacher to audience has not differentiated nature – they are perceived as the total mass, and is not intended to take into account their response or the individual characteristics of each.

Active strategies or methods of circular action. Table 2



The nature of interaction between teacher and students is changing in the case of the use of active learning strategies. Although the teacher is the main and only source of information and expert, but the students are no longer passive listeners: they can ask questions, clarify the necessary provisions, and offer their own solutions. Classes do not have a rigid structure. during it can be arisen additional topics for discussion. Formulation of the problem also occurs during the joint discussion. Table 2 shows the number of a bilateral nature of teacher and students communication, along with it teacher's role in active methods is still main.

Interactive strategies or methods of circular interaction. Table 3



During an interactive strategy the teacher's role is changing dramatically – ceases to be central, it only regulates the educational process and deals with its general organization, defines the general direction (prepare in advance the necessary tasks and formulates questions or topics for discussion in student groups), controls the time and order performing scheduled work plan, gives consultations, explain complex terms and helps in case of serious difficulties as I.V. Reshetkin notes [3, p.115]. At the same time, the students have additional sources of information - books, dictionaries and encyclopedias in Russian language, culture, literature and history of Russia, the search computer programs. They also refer to the social experience – his and his comrades, come into communication with each other, jointly solve the tasks, overcome conflicts, find common ground, and if necessary – go on compromises. It is essential that in the group were involved in all its members, was not suppress initiative or assigning responsibility to one or more of the leaders [4, p. 12]. Also for interactive methods, it is important that groups existed between jobs interdependence, and their results complement each other. The diagram shows that the impact of the teacher is not the direct and indirect, which is not yet characteristic of the education system in higher education. The task of the teacher is to take care of the direction of the efforts of students to achieve positive results, counseling and assisting in the organization of reflection.

Basic principles of interactive learning strategies

Basic principles	Commentaries
The cooperation of the teacher and students	It is necessary to create an atmosphere of cooperation and mutual responsibility: only if audience wants to get new knowledge is possible a positive result.
The effectiveness of teaching strategies	The use of certain teaching strategies should be determined by the willingness of all the participants of the learning process to the similar nature of the interaction. Applicable at a class methods are defined the objectives, features and level of training students, abilities and interests of the teacher.
Teaching strategy should be targeted and appropriate	Method should work to perform a specific task, for which it is necessary to ask: <i>"Why lesson will be built in this way and not in another?"</i> Using either method be commensurate with the expected result and forces spent time.
Variability	It should not be too often abused even the most efficient and successful way of working. In the teaching of Russian language and literature, need a variety of both content and methodology. It is necessary to change forms of students' activity, which should be maximally varied.
Creative approach	There are not any congealed dogmas and rigid rules in teaching methods: teacher, depending on the chosen theme, goals and other factors may change the algorithm of their actions.
Availability of the algorithm	It is necessary to have developed sequence of using teaching methods on a particular lesson. Every method must have a clear structure of its application with justification and careful study of all stages.
Democracy	The use of any method must be built on democratic values (respect for other points of view, correct behavior and statements, etc.). Preference should be given to methods that have the greatest influence in shaping the personality of

each student. [5]

In conclusion, we distinguish a few methods of interactive learning, actively used in the practice of teaching Russian language and literature in KazakhNationalUniversity. This "brainstorm" interview "meeting of literary heroes", debates, general discussions, the method "cinquain", "the INSERT" (active reading), "reading with the feet", the technique of cooperation ("cooperative learning"), the project activity and others.

References:

1. Dinasilova A. A. Effektivnost' ispol'zovaniya interaktivnogo metoda obucheniya na urokah russkogo yazyika i literaturyi // Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii: materialyi IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Kazan, may, 2016 g.). — Kazan: Buk, 2016. S. 4-6.
2. Korotaeva E. V. Psihodidaktika interaktivnogo obucheniya // Russkiy yazyik v shkole. – 2008. – №4. S.22-26.
3. Reshetkina I. V. Interaktivnoe obuchenie v kontekste sovremennyih tendentsiy razvitiya shkolnogo i vuzovskogo obrazovaniya / I. V. Reshetkina, S. V. Selivonik // Wissenschaft und Bildung im Kontext von Kultur und Gesellschaft: materialyi Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Omsk, 13 maya 2008 g. / Omskiy gos. ped. un-t. Redkollegiya: D. M. Fedyaev (otv. red.) i dr. – Omsk, 2008. – S. 114–118.
4. Zvezdina A.Ya. Interaktivnyie metodyi kak sposob povyisheniya motivatsii v obuchenii russkomu yazyiku i literature // Master – klass.– 2006.– №10.S.11-17.
5. Bondarevskaya E.V. Kontseptsii lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya i tselostnaya pedagogicheskaya teoriya //Shkola Duhovnosti.– M., 1999.- №5.S.41–66.

*Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИННОВАЦИИ В КАЗАХСТАНСКИХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Уже продолжительное время в Республике Казахстан на всех ступенях обучения применяются учебники нового поколения, созданные в рамках Целевой программы подготовки и издания учебников и учебно-методических комплексов для общеобразовательных школ, в их числе базовые и альтернативные учебники, прошедшие апробацию и экспертизу на разных уровнях. Учебно-методические комплексы (УМК) по русскому языку для школ республики впитали в себя ценный опыт создания учебников и учебных пособий, накопленный учебной русистикой в течение многих десятилетий.

Одним из обязательных требований к УМК по русскому языку стала опора на национально-культурный компонент в их содержании.

Сейчас казахстанская учебная русистика располагает обширным опытом создания учебников, многие из которых прошли уже серьезную, длительную и успешную апробацию при обучении казахстанских школьников русскому языку. Так, авторы настоящей статьи являются создателями нескольких учебников для общеобразовательных школ Казахстана, в том числе базового учебника русского языка для 7 класса, а также альтернативного учебника для 8 класса школ с русским языком обучения. Эти два учебно-методических комплекса, каждый из которых включает в себя учебник “Русский язык”, “Сборник текстов для диктантов и изложений” и “Методическое руководство для учителей” [1–2], выдержали уже четыре издания и получили положительную оценку методистов и учителей общеобразовательных школ Казахстана. В переработанных изданиях учебника были учтены все конструктивные замечания специалистов.

В учебниках сохранены важнейшие принципы мировой дидактики, которые позволяют учитывать преимущество подачи грамматического материала, такие, как линейно-ступенчатый принцип расположения учебной информации, изучение функционирования различных грамматических явлений в цельном аутентичном тексте; принцип соответствия учебного материала возрастным и психологическим особенностям школьников; принцип доступности теоретического и практического материала и др.

При составлении обоих учебников в обязательном порядке учитывалась связь между языком как средством общения и речью как способом общения, достаточное количество заданий предполагало продуцирование и репродуцирование как отдельных предложений (развитие языковой компетенции), так и связных текстов (развитие коммуникативной компетенции), что, в свою очередь, способствует развитию креативного мышления учащихся и формирует их коммуникативные умения.

В учебниках подобран большой текстовый материал познавательного характера. Особое внимание уделено работе над художественным текстом – комплексному анализу его содержания и формы, выработке умения определять основную мысль текста, стиль и тип речи. Учебный материал содержит упражнения различной трудности и задания творческого характера, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Он предоставляет учителю возможность решать не только образовательные, но и нравственные, эстетические задачи воспитания. Для анализа предлагаются тексты из произведений казахской и русской классической и современной художественной литературы, воспитывающие гражданственность, патриотизм, интернационализм, толерантность. Тексты представляют собой образцы различных стилей и типов речи, их содержание помогает расширить кругозор

учащихся, пополнить их знания об окружающем мире, позволяет обучать и обучаться языку на высоких образцах, комплексно осуществлять развитие разных видов речевой деятельности, реализовать принципы обучения и воспитания.

При работе с учебником 7 класса учителю необходимо учитывать особенности программы и распределения часов по разделам *Стили речи* и *Типы речи*, поэтому работа по развитию речи должна планомерно и последовательно вестись при изучении каждого раздела и подраздела учебника. Учителю предоставляется возможность развивать устную и письменную речь учащихся при выполнении разнообразных заданий по анализу и созданию текстов, изучении особенностей функционирования разных частей речи в текстах разных стилей и типов речи.

В учебнике содержится много заданий, которые отсылают к разделам *Стили речи* и *Типы речи* для того, чтобы учащиеся могли на конкретных примерах изучать особенности использования слов той или иной части речи в текстах разных стилей и типов речи. Кроме того, в каждом разделе имеется параграф, в котором даются сведения об употреблении той или иной части речи и ее стилистических особенностях. Это позволяет интегрировать сведения о стилях и типах речи, получаемые на примере разнообразных текстов, применительно к разным разделам учебного курса русского языка для 7 класса.

Необходимо отметить введенную в обоих учебниках специальную рубрику *Обратите внимание!*, которая является сквозной и дифференцирована на три группы: *Это интересно!*; *От этого зависит культура вашей речи!*; *От этого зависит ваша грамотность!*. Эта рубрика выделена графически (помещена на плашки, окрашенные в другой цвет), а информация в ней дается в доступной, порой занимательной форме, что привлекает внимание учащихся и легко ими запоминается. Кроме того, в этой рубрике даются сведения об адекватном или предпочтительном использовании в речи того или иного стилистического варианта слова, паронимов, синонимов, неуместности употребления слов-паразитов, жаргона, просторечия, тавтологии, штампов, об этимологии отдельных слов и т.п.

Содержание всех рубрик соотносится с содержанием тех разделов, в которых они помещены, таким образом соблюдается как внутрипредметная связь, так и логика подачи учебного материала.

Языковой материал, представленный в учебниках, отбирался с учетом не только программных требований, но и возрастных и психологических особенностей учеников 7 и 8 классов. Все задания разделов взаимосвязаны и направлены на использование грамматических навыков непосредственно в речи, что также способствует повышению ее культуры.

Лингвистические сказки, помещенные в учебнике 7 класса, содержат необходимую научную информацию, данную в занимательной форме. Живой язык сказок создает условия для эмоционального восприятия необходимых

грамматических сведений. Помимо этого, работа над заданиями к текстам лингвистических сказок (прочитать выразительно текст, озаглавить его, определить стиль текста, “перевести” сказку на язык науки и др.) развивает логическое и абстрактное мышление, интерес, вкус к языку, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Реализация информационной и развивающей функций учебника невозможна без системно-наглядного ряда, поэтому оба учебника иллюстрированы различными таблицами, рисунками и схемами, позволяющими классифицировать и систематизировать полученные знания. Работа с таблицами и схемами предполагает развитие умения анализировать особенности того или иного грамматического явления, составлять научные сообщения и, тем самым, прививать навыки самостоятельного мышления. Так, таблица «Классификация частей речи», помещенная на форзаце учебника 7 класса, помогает школьникам представить системность всех частей речи, обобщить и закрепить материал о морфологии русского языка, изучение которой заканчивается в 7 классе.

Создавая альтернативный учебно-методический комплекс для 8 класса, авторы стремились сохранить преемственность в структурировании разделов и параграфов, способах подачи грамматического материала, дозировании грамматических заданий, лексикографической поддержке учебника (в нем содержатся разные типы словарей), введении занимательных заданий и увлекательной лингвистической информации, использовании оригинальных аутентичных текстов и др. Вместе с тем в традиционную структуру и содержание, которые сохранились в базовом учебнике для 8 класса казахстанских школ с русским языком обучения, в альтернативный учебник внесены существенные изменения:

- в связи с введением в республике новых форм проверки знаний учащихся на выпускных и вступительных экзаменах, в учебник включены разнообразные тестовые задания;
- на основе проведенного авторами анализа результатов Единого национального тестирования расширен грамматический материал по наиболее сложным для учащихся темам;
- устранен специальный структурный раздел «Повторение пройденного в 5–7 классах», материал которого рассредоточен по всему учебнику;
- введены новые рубрики: «Учимся у классиков!», «Лингвистический винегрет» и др.;
- предложены такие формы письменной работы, как сочинения-миниатюры, сочинения по ключевым словам;
- расширен объем грамматических и тренировочных упражнений, что позволит учителю варьировать и индивидуализировать работу в зависимости от степени трудности самих заданий, а также подготовки класса в целом и уровня языковой компетенции отдельных учащихся;

- широко используются задания по развитию речи, а также задания, направленные на правильное употребление не только синонимов, антонимов, но и паронимов;
- значительно увеличена лексикографическая поддержка учебника;
- предложена новая форма повторения изученного и др.

Отдельные особенности альтернативного учебника требуют своего комментария. Так, следует подчеркнуть, что в Республике Казахстан в 1999 году были радикально изменены формы проверки знаний учащихся при вступительных экзаменах – они проводились в форме комплексного тестирования абитуриентов (КТА), а с 2004 года проводятся в виде Единого национального тестирования (ЕНТ), объединившего как выпускные экзамены на аттестат зрелости, так и вступительные экзамены в вузы республики. Поэтому авторы сочли необходимым максимально приблизить учебник к современным формам контроля знаний и своевременно прививать учащимся навыки выполнения разнообразных тестов, в том числе тестовых заданий, относящихся к категориям *B* и *C* (наиболее сложным), выполнение которых является для учащихся своего рода стартовым тренингом в ходе подготовки к сдаче ЕНТ.

Введение тестов в оба учебника обусловлено также тем, что тестовые задания – это хороший, современный и компактный (с точки зрения объема учебника и учебного времени) способ обобщения и систематизации пройденного, а также объективная и наглядная форма проверки усвоения изученного материала. Тестовые задания завершают каждый раздел в учебниках, а также составляют существенную часть раздела «Повторение и систематизация изученного».

Помимо введения в учебники тестовых заданий разной степени трудности, были расширены отдельные грамматические темы, что также обуславливалось результатами проведенного авторами анализа данных Национального центра государственных стандартов образования и тестирования (НЦГСОТ). Так, более подробно, по сравнению с их подачей в других учебниках, были рассмотрены те разделы и подразделы русского языка программы 7 и 8 классов, по которым участники ЕНТ показали наиболее низкие результаты: ударение в глагольных формах, правописание причастий и отглагольных прилагательных, наречий и др. (7 класс), односоставные предложения, обособление приложений, уточняющих членов предложения, пунктуация при диалоге и цитатах (8 класс).

Учебники содержат несколько словарей разного типа и назначения: толковый, орфографический, орфоэпический, этимологический, а также (в учебнике 7 класса) словарь определений, фразеологизмов и наречий. Впервые в учебнике 8 класса, помимо словарей иностранных слов, синонимов, для учащихся предложен словарь паронимов, поскольку в этот учебник включены

задания и упражнения с разнообразными паронимическими рядами слов, которые требуют уточнения их значения, а также усвоения их лексической и синтаксической сочетаемости. Все предлагаемые словари в лексикографической форме отражают ту лексику учебника, которая может вызвать затруднения или, напротив, желание уточнить и понять внутреннюю форму и этимологию слова, запомнить его написание и произношение и т.п.

Работа со словарями особенно важна для выработки у учащихся навыка постоянного обращения к лексикографическим источникам разного рода, что способствует расширению их мировосприятия, приобретению и развитию эрудиции, повышению языковой компетенции, культуры русской устной и письменной речи.

Обобщая сказанное об учебниках, следует отметить, что в целом такой подход сказался не только на их структуре, характере и содержании заданий и текстов, но и предопределил некоторые особенности работы со сборниками диктантов и изложений, входящими в состав УМК. Структура и содержание сборников, работа с которыми призвана развивать грамотную связную письменную речь учащихся, зеркально повторяют структуру учебника, что позволяет учителю легко находить тексты диктантов и изложений для любого раздела, выбирать варианты текстов разной трудности, разнообразить работу с учебником.

Тексты, содержащиеся в сборниках, подобраны в соответствии с возрастными особенностями учащихся, а также с учетом требований дифференцированного обучения. Количество текстов позволяет учителю выбрать наиболее оптимальный вариант для данного класса, данного уровня знаний учащихся, поскольку тексты различны как по объему, так и по степени трудности. Это предоставляет учителю возможность индивидуализировать и разнообразить работу при изучении всех разделов учебника.

Следует подчеркнуть, что большинство текстов адаптированы, доступны по тематике, лексике и грамматике, однако в сборник также включены, в соответствии с требованиями современной методической науки, и аутентичные тексты, которые (при необходимости) могут быть адаптированы самим учителем.

Все это предполагает творческое отношение педагога к использованию материалов сборников, в частности к выбору текста диктанта или изложения, видов грамматических заданий к ним и индивидуализации работы со сборниками. На основе материала, помещенного в сборниках, могут проводиться различные формы и виды диктантов (зрительный, зрительно-слуховой, выборочный, контрольный, комментированный, свободный, словарный и др. диктанты). В обоих сборниках определенное место занимают также своеобразные задания в форме словарных диктантов, предназначенные для обобщения полученных знаний при изучении каждого раздела учебника:

это терминологические диктанты, включающие грамматические и стилистические понятия и термины, знание которых необходимо для усвоения учебного материала; это словарные диктанты, содержащие словосочетания из текстов учебника, упражнений, а также слова, данные в рамках, – т.е. для запоминания их правописания, лексического значения или правильного произношения. Проведение таких словарных диктантов помогает закрепить орфографические и орфоэпические навыки, проверить степень усвоения учебного материала.

Тексты для изложений подобраны таким образом, что на их основе можно практиковать написание различных типов изложений, предусмотренных программой по русскому языку для 7 и 8 классов и предназначенных как для обучающего, так и для контрольного проведения: сжатое изложение, развернутое изложение, свободное изложение, выборочное изложение, изложение, близкое к тексту, и др. – по выбору учителя.

Обучение грамотной письменной речи на материале сборников должно вестись в тесной связи с работой по учебникам и предполагает последовательное, постепенное усложнение форм и видов работы.

Методическое руководство для учителей является третьей составляющей частью рассматриваемых учебно-методических комплексов, структурированной в соответствии с самими учебниками и содержащей такие же разделы. В каждой главе руководства даны общие методические рекомендации к разделу, указаны цель и задачи изучения данного раздела учебников, предлагается примерное планирование распределения учебных часов по темам, а также содержатся методические рекомендации для каждого параграфа раздела. В свою очередь, каждая тема сопровождается методической характеристикой грамматической информации и методическими комментариями к учебному материалу. Такие рекомендации и комментарии являются для учителя важнейшим подспорьем для реализации коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку.

Литература

1. Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б., Мадиева Г.Б. Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2003, 2007, 2012, 2016. Сборник диктантов и текстов для изложений. – Алматы: Атамура, 2003, 2007, 2012, 2016. Методическое руководство. Для учителей 7 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2003, 2007, 2012, 2016.
2. Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б., Мадиева Г.Б. Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2004, 2008, 2012, 2016. Сборник диктантов и текстов для изложений. – Алматы: Атамура, 2004, 2008, 2012, 2016; Методическое руководство. Для учителей 8 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2004, 2008, 2012, 2016.

Хайрушева Е.Е.

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

Сарсембаева А.Ж.

*Казахская национальная академия искусств
им. Т. Жургенова (Алматы, Казахстан)*

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Дисциплина «Профессионально ориентированный русский язык» традиционно считается практическим курсом. Но реальные потребности студенческой аудитории, которая обычно имеет различный уровень владения русским языком, требует новых форм проведения практических занятий. И одной из таких форм является лекция-беседа. Лекция-беседа подходит для объяснения студентам нового теоретического материала по таким темам курса, как «Язык и речь», «Виды и формы речевой деятельности», «Актуальное членение предложения», «Функционально-смысловые типы речи» и т.д.

Лекция-беседа как форма занятий уже утвердилась в методике, но еще не получила абсолютного признания на практике. Здесь сдерживающими факторами являются, с одной стороны, сила академического стереотипа в представлении теоретического материала, с другой стороны, скептицизм по отношению к применимости лекции как формы коммуникации в национальной аудитории. Между тем проведение лекций-бесед находит полное соответствие этой формы занятий задачам работы именно в национальной аудитории.

Именно лекция-беседа создает простор для применения максимума способов вовлечения слушателей в активную мыслительную деятельность и дает возможность преподавателю своевременно контролировать и корректировать процесс усвоения знаний [1, с. 53]. Контроль и коррекция придают законченность каждому этапу получения научной информации аудиторией, в результате чего она осознает поступательность в накоплении знаний. Это стимулирует активность студентов и в аудиторное, и во внеаудиторное время. Применение такой формы занятий позволяет совмещать с обучением предмету выработку у студентов необходимых профессиональных навыков. Эти факторы позволяют говорить о лекции-беседе как о ведущей форме учебных занятий по степени обеспечения условий интенсификации учебного процесса, если понимать интенсификацию как всемерную активизацию внимания студентов и стимулирование их участия в ходе занятия.

При проведении лекции-беседы очень важен выбор способа введения нового материала. Экспериментально установлено, что если в национальной аудитории ставится цель интенсифицировать работу студентов, то легче всего достигнуть этой цели индуктивным способом. Движение в сообщении знаний от рассмотрения конкретных примеров, отдельных языковых явлений к обобщающим выводам, определениям и классификациям создает много

возможностей для привлечения к анализу языковых фактов студентов. Успех такого привлечения определяется характером коммуникативных заданий, с которыми преподаватель обращается к аудитории. Чем больше он при этом руководствуется принципом максимальной опоры на силы аудитории, тем разнообразнее становится выбор коммуникативных заданий. Учет их обучающей направленности служит основанием для выделения различных типов заданий.

1. В первую группу можно выделить задания на прогнозирование.

Сюда входит: определение темы предстоящего занятия, исходя из тематики предыдущих лекций; определение вопросов, которые могли бы рассматриваться в данной теме; определение возможных трудностей при изучении данных вопросов с учетом сопоставления родного и русского языков. Прогнозирование широко используется и в отношении возможных классификаций, логически вытекающих из хорошо известных студентам признаков явлений. Задания на прогнозирование вырабатывают внимание к логике построения курса и умение предопределять перспективу расположения учебного материала, помогают осмысливать связь тем и узловых вопросов в темах.

2. Вторую группу могут составить задания ретроспективного характера. Они обращены к запасу у обучающихся сведений о функциях и условиях употребления изучаемых языковых средств и единиц, рассматривавшихся ранее в других аспектах или в связи с другими категориями. Например, при изучении видов связей между предложениями в тексте полезен экскурс в актуальное членение предложения. Задания этого типа направлены на развитие умения устанавливать межуровневые и межаспектные связи и вырабатывают широту лингвистической ориентации.

3. К третьей группе могут быть отнесены контролирующие задания.

В них предусматривается сиюминутный контроль понимания слушателями вводимого материала. Такой контроль осуществляется через определение студентами используемых преподавателем грамматических форм, через толкование ими значений слов, выражений и предложений в примерах. Необходимость таких заданий вызывается многозначностью языковых единиц, явлениями омографии и омофонии.

Профессионально важной для студентов является выработка с помощью контролирующих заданий внимания к формулировке самих коммуникативных заданий. Практика показывает, что несмотря на многократное и систематическое использование их преподавателем, студенты обращают внимание лишь на смысл заданий, пока не оказываются перед необходимостью их воспроизведения. В процессе выполнения контролирующих заданий у студентов вырабатывается навык самоконтроля по отношению к использованию языковых средств.

4. В четвертую группу следует включить поисковые задания.

Задания этого типа очень разнообразны. В них предусматривается сопоставление двух или более языковых фактов с целью обнаружения их различий в нужном плане, установление соответствия конкретного явления тому или иному теоретическому положению, поиск формальных или семантических компонентов, объединяющих ряд явлений, определение возможности/невозможности варьирования языковой единицы, обнаружение в группе языковых явлений соответствующего выдвигаемым требованиям явления и т.д. Сюда же относятся требования сделать обобщение или вывод, найти способ наглядного оформления материала. Характерной чертой заданий данного типа является их направленность на развитие исследовательской наблюдательности у студентов, на формирование потребности в анализе языковых фактов, выведение закономерностей их организации и употребления.

5. Пятая группа формируется из заданий на иллюстрирование рассматриваемых в лекции теоретических положений. Это разной трудности придумывание примеров: по аналогии с данным, с использованием лексических и грамматических опор, с опорой только на имеющийся запас знаний, по принципу от противного, с учетом синонимических отношений, с соблюдением определенных стилистических требований, с отражением многозначности единицы и т.п.

Привлечение студентов к иллюстрированию лекционного материала дает возможность сочетать индивидуальную и коллективную работу в аудитории. Коллективное корректирование и оценка достоинств придуманных примеров, отбор лучших из них для внесения в конспекты развивают у студентов требовательность к собственной языковой деятельности и лингвистический вкус. Работа по иллюстрированию теории учит связывать абстрактное с конкретным, вырабатывает у будущих специалистов модель методического подхода к представлению учебного материала.

Следующую группу коммуникативных заданий с учетом степени их трудности составляет шестая группа – проблемные задания. Прежде чем знакомить студентов с различными взглядами на то или иное языковое явление, преподаватель предлагает им попытаться ответить на один из проблемных вопросов. Уясняя, почему возможны разные ответы, ребята приучаются видеть уровни анализа и понимать, что в научном исследовании сочетаются дифференцированный и комплексный подходы к анализу. Таким образом, проблемные задания помогают преподавателю снять такое негативное явление, как стереотип лингвистического мышления слушателей. Этот тип заданий полезен и в том отношении, что, анализируя ответы студентов и по возможности соотнося их с существующими точками зрения, преподаватель показывает тем самым доступность научного анализа и для студентов. Пробуждать в слушателях уверенность в своих творческих возможностях и осознание необходимости участвовать в разработке теоретических вопросов

дисциплины – значит помогать им преодолевать языковые барьеры научного общения[2, с. 87].

Предложенное разделение коммуникативных заданий, сопутствующих чтению лекции по теории языка в национальной аудитории, разумеется, условно. Количество типов заданий может быть увеличено за счет дополнительного выделения других видов или уменьшено за счет объединения некоторых видов. В любом случае разработка типологии коммуникативных заданий позволяет систематизировать разнообразные методические приемы, которые нужно использовать в рамках практического курса, используя лекцию-беседу, чтобы интенсифицировать обучение в национальной аудитории. Активность внимания студентов, их интерес к занятиям должны вызываться не только постоянным их побуждением к научному общению с преподавателем. Здесь немаловажную роль играют такие компоненты лекции-беседы как ее наглядное оформление, иллюстративный материал, работа с терминологическими элементами.

Поскольку мы изучаем особенности научного стиля, от учебной иллюстрации обычно требуется, чтобы она представляла собой образец научной речи. Пример в лекционном курсе всегда должен быть понятен аудитории. Аудитория остается равнодушной к примерам, если сама непосредственно принимает участие в поиске достойных примеров. Поэтому заранее даются задания об отборе учебно-научных текстов, ведется большая поисковая работа в справочных отделах и читальных залах библиотек. Студенты просматривают учебные пособия и научные журналы по своей специальности, что значительно расширяет их информационный кругозор. То есть иллюстративная часть лекции при правильной оценке ее значимости может стать действенным средством повышения интенсивности усвоения материала. Немалая роль в этом отводится и наглядности. Представление в национальной аудитории языкового материала невозможно без таблицы или схемы. Функции этих видов наглядности разнообразны и значительны. Таблицы и схемы не только способствуют лучшему пониманию и запоминанию материала. Они служат опорой для его воспроизведения, своеобразным планом построения монологов разного типа и в своей совокупности составляют краткий наглядный конспект курса, т.е. своего рода пособие. Чем обильнее наглядная представленность материала, тем интереснее и разнообразнее диалоги преподавателя с аудиторией по ходу лекции. Усиливать наглядность курса – значит повышать его интенсивность.

В изучении научного стиля и его особенностей большое место отводится изучению и использованию терминологии. Занятия в форме лекции-беседы позволяют не только вводить термины, но и проводить работу над ними, чтобы облегчить студентам их усвоение и обосновать правильное их употребление. Для этого можно создать специальную систему коммуникативных заданий, направленных на отработку смысловой и морфологической стороны терминов.

Хотелось бы отметить еще один аспект использования такого типа учебных занятий как лекция-беседа. У нас уже есть интересный опыт проведения студентами мини-лекции-беседы в аудитории своих же однокурсников. Как заключительный этап изучения научного стиля и анализа учебно-научных текстов ребятам есть чем поделиться со своими товарищами, например, современной научной информацией по специальности. Проводя свои мини-лекции, студенты с удовольствием ощущают себя педагогами: докладывают о новом актуальном теоретическом материале, обращаются к своим одноклассникам с вопросами, оценивают ответы. В то же время проведение лекций студентами – это прекрасная возможность развития навыков публичной речи на русском языке.

В заключение следует отметить, что лекция-беседа как тип учебных занятий в наибольшей степени отвечает требованиям установления обратной связи с аудиторией.

Литература

1. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. – М., 2007.
2. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. – М., 2009.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ,
МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.**

*Абаева Ж.С., Баянбаева Ж.А.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИХ
ПО ЯЗЫКУ СМИ**

Изучение русского языка как иностранного предполагает овладение всеми видами речевой деятельности – говорением, слушанием, чтением и письмом. При этом значительную роль играет обучение письменной речи, в которой реализуется письменный способ передачи мыслей, чувств. Умение письменной речи представляется наиболее сложным среди других речевых умений. Это продуктивный вид речевой деятельности, который является объективным фиксатором уровня языковой компетенции обучающихся. При этом письменная речь может иметь самостоятельное значение, но также она может выступать как средство обучения другим видам деятельности.

Лингвистической основой обучения письменной речи должны выступать разножанровые тексты со своими специфическими характеристиками – языковыми и экстралингвистическими. В процессе изучения языка СМИ студенты-иностранцы, претендующие на получение третьего сертификационного уровня, реализуют все виды речевой деятельности. Изучая стилевые, языковые, жанровые особенности языка средств массовой информации, они продуцируют и письменные высказывания. Анализ письменных работ свидетельствует о диссонансе между владением устной и письменной речью не в пользу последней. Пробелы в грамматике, лексике отчетливо проступают в письменной речи студента, что позволяет обратить на них особое внимание. Обратимся к примерам.

На занятиях по языку СМИ студенты получили задание написать репортаж о каком-либо событии, свидетелем которого они стали. Прошедшая на днях в Алматы Универсиада стала подходящим поводом, тем более что они посетили открытие столь масштабного для Алматы мероприятия. Основными требованиями были: подобрать заголовок в стиле СМИ, передать визуальные образы, использовать свидетельства очевидцев, комментарии, оценочную лексику.

Репортаж 1. (тексты приводятся без исправлений)

Все дороги ведут в Алматы

29 января 2017 года в городе Алматы состоялось торжественного открытия 28 зимних универсиад! Люди из 57 стран стремились к тому, чтобы представить свою страну на мировой арене и участвовать в различных видах

зимнего спорта. На открытие поспешили местные казахстанцы, болельщики и семьи со всего мира. Даже сам Президент РК Н. Назарбаев приехал выступить с речью и наслаждаться зрелищем.

Благодаря труду волонтеров и работников на стадионе Казахстану удалось представить яркие, интересные и ничем не сравнимые аспекты казахской культуры своим иностранным гостям. Открытие состояло из народных танцев, громкой музыки и интересные мероприятия, сочетающие в себя элементы казахского быта. Нашим респондентам удалось взять интервью у нескольких американских студентов, выходящих со стадиона. Они поделились с нами впечатлениями. «Я был в шоке, когда настоящие верблюды и лошади вышли на сцену! После этого всадники выполнили несколько трюков, пока лошадь мчался на полном скаку! Это было что-то с чем-то», – радостно рассказывал Колтон.

«Точно, эти оперные песни никого из нас не оставили равнодушными. И народ стал так громко кричать и аплодировать, когда Назарбаев начал говорить! Практически не дали закончить свои мысли»

Открытие универсиады является важным событием нашего города, да и нашей страны в целом. Это хорошо, что мы взяли на себя ответственность проводить и организовать такое мероприятие. Надеюсь, что люди из других стран продолжат проявлять интерес к Казахстану и спорту.

В процессе анализа письменной работы проступают сильные и слабые стороны. Нельзя не отметить удачно подобранный заголовок-трансформацию, визуализацию информации, комментарии, оценочные слова, имитацию разговорных конструкций для выразительности (Даже сам Президент РК Н. Назарбаев приехал). Студентом демонстрируется хороший лексический запас, знание особенностей построения синтаксических конструкций. При этом выявляются и недоработки в виде глагольного управления (состоялось открытия), употребления некоторых местоимений (не дали закончить свои мысли), лексические неточности (местные казахстанцы, организовать), алогизмы (На открытие поспешили местные казахстанцы, болельщики и семьи со всего мира). Важно обратить внимание на указанные моменты и обсудить их. Устная же речь автора репортажа почти безупречна как со стороны произношения, так и со стороны грамматики.

Репортаж 2.

Сункар расправляет свои крылья

Алматы, Казахстан. В воскресенье, 29 января, состоялось открытие долгожданной в южной столице Универсиады. Несмотря на высокие меры безопасности, окружающие ледовую арену «Налук», в тот вечер бодрое и даже патриотическое настроение господствовало в течение всего мероприятия. Церемония содержала сокращенный рассказ-балет о легендах так называемой Великой степи, информационные видео для почтенных гостей из далеких краев и даже музыкальные выступления домашних поп-звезд.

Везде была заметна организация, вплоть до присутствия скромного директора для зрителей, без чьей помощи не поняли бы, когда хлопать или махать флагами. Причиной такого супер-предусмотрения (или, вернее, одной причиной) служил Президент Назарбаев. Его официальное, но одновременно приветствующее, выступление к концу церемонии перебило только одним моментом злости – когда дирижер, переборщив с аплодисментами у аудитории, затмила его слова шумами.

Но хватит о блеске и о политике. Самое главное в открытии были сами молодые спортсмены, саженцы со всего мира. Они уверенно стартовали со своими флагами перед нами. Теперь им предстоит настоящая задача – сами игры. Ребята, пора показывать, на что способны! Расправьте ваши крылья и стремитесь вверх!

Нельзя не отметить так называемое лексическое словотворчество автора: предусмотрение, приветствующее, почтенные гости (паронимы), момент злости, саженцы со всего мира.

Студенты знают, что в публицистическом тексте намеренно используется не прямой порядок слов и пытаются имитировать его, правда, с переменным успехом (состоялось открытие долгожданной в южной столице Универсиады; в тот вечер бодрое и даже патриотическое настроение господствовало в течение всего мероприятия). В процессе выражения мысли на другом языке конструкции или лексические сочетания родного языка оказывают заметное влияние, что выявляется при совместном анализе, и студент обращает на это внимание. Прекрасно подобран заголовок, который органично вписывается в культурный контекст и весьма метафоричен.

Репортаж 3.

Репортаж об открытии Универсиады

Свет выключается на стадионе и традиционную казахскую музыку начинается раздаваться по залу. Две юрты начинают подниматься из-под льда и два исполнителя входят на сцену. Через танцы (фигурное катание) они рассказывают мифическую историю заселения города Алматы. Потом начинается парад, состоящий из разных периодов казахской истории. Его сменила серия интересных танцев, которые отражали культурное наследие Казахстана и перспективы страны на будущее.

Все это было на открытии 28-й Универсиады в Алматы воскресенье вечером.

Такие представления, характерные для открытий международных событий, крайне интересны. Они дают возможность организаторам представить свою страну так, как они хотят, чтобы весь мир ее воспринял. Таким образом, смотря такие представления, мы можем определить, какой нарратив любая страна хочет создать для себя.

С этой точки зрения, стоит прийти эти представления еще раз, думая о том, что эти образы, танцы, и произведения нам говорят о современном нарративе Казахстана и Алматы.

Анализ работы укрепляет во мнении, что глагольному управлению, категории вида глагола, формам деепричастия, паронимам, лексической сочетаемости, словарному запасу и др. необходимо непрестанно уделять большое внимание.

Разнообразие жанров и многообразие тем, специфика языка публицистического стиля позволяют поддерживать интерес студентов к выполнению как устных, так и письменных заданий, стимулировать их творческие способности. При этом письменная речь помогает выявить как сильные стороны, так и слабые места и проработать их. Это действительно точный и объективный фиксатор уровня языковой компетенции.

*Аманбаева Ю.К., Абдильда Д.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ПОНЯТИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ТЕКСТАХ

В коммуникативно-ориентированном обучении по русскому языку понятие проблемы оказывается первым компонентом методически разрабатываемой задачи. Исходным материалом для обучения традиционно выступает учебный текст. Тексты должны быть проанализированы и проработаны преподавателем с точки зрения не только темы (тематически подходит – не подходит, важен – не важен), но и заключенных в нем проблем.

Понятно, что в зависимости от поставленной проблемы для реализации одной и той же темы будут выбраны разные тексты. Глубина раскрытия проблемы зависит от адресата. Можно сказать, что проблема «выбирает» адресата, исходя из ситуативных условий, а адресат, в свою очередь, «выбирает» проблемы в соответствии со своими потребностями. Между проблемой и адресатом существует определенная взаимосвязь.

С учетом этой взаимосвязи определяются коммуникативные задачи и задания, частные целевые установки, целостные (конечные) продукты речи. Так, например, проблема «дружба в нашей жизни» применительна к нерусским студентам. Необходимо предложить конкретизировать следующие понятия: понятие дружбы, причины разрыва между друзьями, необходимость помощи другу в трудную минуту.

Преподаватель предлагает студентам возможные частные целевые установки:

- Объясни, как ты понимаешь слово «дружба»?

- Какие требования ты предлагаешь другу?
- Осуждаешь ли ты друга за неправильный поступок?
- Убеди, что главное в дружбе – это доверие и уважение.
- Можно ли другу все прощать?
- Докажи, что много друзей – это счастье. Итоговое высказывание (конечный речевой продукт), к которому готовятся студенты – выступить перед сокурсниками с сообщением «Можем ли мы все прощать другу?».

В раскрытии методологических критерий: тема, текст, проблема – последняя, естественно, сопрягается с коммуникативными задачами. Педагогически важно, чтобы преподаватель предварительно указал проблему и связанные с ней коммуникативные задачи. Именно правильный подход к работе с текстом вызывает желание не просто пересказать, а обсудить заложенное в нем содержание, выразить к нему свое отношение.

В ходе языковой тренировки и речевой практики, педагогически и психологически важно, чтобы на этом этапе задания по возможности направлялись на решение не только формально-языковых задач, но и связывали с речемыслительной деятельностью студентов. Этому, по мнению психологов и методистов, удачно содействуют проблемные задачи.

По сравнению с другими видами учебных задач они носят поисковый, учебно – познавательный характер; обучаемые сами с интересом ищут пути получения недостающих им знаний. Активизируется мыслительная активность, испытывая удовлетворение от процесса преодоления трудностей и самостоятельности найденного решения.

Выполнение проблемных задач способствует творческому воспроизведению письменного высказывания, переработке и передаче извлеченной из текста информации. Они предполагают большую долю творчества, ибо их выполнение стимулирует возникновению самостоятельной мысли – предмета высказывания, ее разворачивания, актуализируют использование адекватных языковых средств. При этом, в сознании обучаемых происходит синтез прежних знаний с новой информацией, в результате которой используется ранее усвоенный прием умственного поиска для анализа условий и требований вопроса.

Решение проблемных задач заставляет студента не только припоминать о чем идет речь в сообщении (письменном или устном), но и активизировать усвоенный языковой материал. Таким образом, побуждает к высказываниям по поводу полученной информации, к анализу, ее оценки, к решению интеллектуально – логических задач.

Речевая задача становится проблемной, если студенты не знают языковых и речевых единиц, они требуют мгновенного или оперативного решения. Обучающий или обучаемый будет стремиться по-своему решить возникшую проблему. Следовательно, одна из главных забот обучающего – предупредить возможное неверное речевое поведение обучаемого.

Использование проблемных задач для стимулирования общения, по мнению Н.В. Мартиросяна, требует соблюдения целого ряда условий:

а) содержание задачи не должно быть оторвано от мотива, возбуждающего познавательную эвристическую деятельность, в контексте которой разворачиваются речевые действия студентов;

б) содержание задачи должно быть посильным.

Одним из важнейших вопросов, требующих обсуждения, является понятие проблемной ситуации. Оно трактуется в психологическом плане.

Сущность проблемной ситуации, ее роль в развитии мышления порождает вопросы ее построения и квалификации.

Согласившись с такой классификацией, мы должны признать, что проекция названных типов на конкретный учебный предмет (в нашем случае – русский язык), построение и создание проблемных ситуаций с учетом его специфики составляют особый и непростой научно-методический поиск.

Нередко возникают рецидивы, например, отсутствие индивидуального подхода к распределению проблемных задач среди студентов с разным уровнем подготовки: подсказки со стороны самих преподавателей, «освобождающие» студентов от необходимости творческого мышления. Формулирование преобладает над умением поставить проблемную задачу и обучение способом решения.

Важным аспектом образовательного процесса является системный подход к типам заданий с позиции их индивидуального и коллективного выполнения. Задания, которые рассчитаны для индивидуального выполнения, позволяют «запустить» процесс развития личности обучаемого. Решение проблемных задач в творческой группе, состоящей из двух и более студентов, развивают такие качества, как: взаимоуважение, взаимовыручка, умение работать в коллективе.

К основным инновационным технологиям обучения относятся: проблемная, модульная и проектная технологии.

Выработка творческого, проблемного подхода к делу способствует формированию профессионального мышления у студентов. А применение инновационных технологий обучения имеет своей целью сформировать у будущих специалистов необходимые творческие способности.

Следовательно, суть проблемной задачи учебно-научного материала состоит в том, что преподаватель не преподносит знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, которые побуждают искать пути и средства на их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и помогает студенту определить потенциальные творческие задачи.

Литература:

1. Аркадьева О.М. Проблема выработки наиболее эффективных форм проверки знаний, навыков и умений. В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1997. -138 с.
2. Мартиросян Н.В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ. // Материалы международной научно-практической конференции ААИ «Автомобилетракторостроение в России: Приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ». – М., 2011.–С.127-132.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теория экспериментального исследования. –М.: Педагогика, 1980. –176с.

Ананьева С. В.

*Институт литературы и искусства им.М.О.Ауэзова
КН МОН РК (Алматы, Казахстан)*

Таттимбетова К.О.

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

МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАЗАХСТАНА: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

В современных условиях интеграции независимой Республики Казахстан в мировое сообщество возрастает роль художественно-эстетической культуры как основы устойчивого духовного развития страны. Мировой художественный процесс, бесспорно, оказывает влияние на литературу Казахстана. В то же время литература в современном мире является одним из средств духовного общения и взаимопонимания между народами, а самобытность национальных литератур и сохранение общих черт в их эволюции – наиболее прогнозируемый путь развития в XXI веке, когда возрастает важность проблем диаспоры, разделенных литератур, многонациональных литературных общностей.

Литературоведение и литературная критика пытаются сформулировать определения новому состоянию российской словесности: ситуация литературного «промежутка» (А. Чагин), «калейдоскоп» (И. Дедков), «мозаика» (А. Марченко), «конец культуры» (М. Эпштейн), литературная «радуга» (Н. Иванова), «мультилитература», «конгломерат» (М. Черняк), «хаос» (М. Липовецкий), «рипарография» (Г. Гусейнов), «метафизический реализм» (Ю. Мамлеев) и др. «Начало литературы XXI века прошло под знаком «кризиса постмодернизма» (М. Берг), его «конца» (В. Курицын) и «исчерпанности» (М. Липовецкий), духовной и интеллектуальной энтропии, «нового реализма» и т.д.

Что представляет собой русская литература постсоветских стран: осколки метрополии или равноправные субъекты диалога? Каковы векторы и ориентиры ее развития? Современный литературный процесс Казахстана, в котором русская проза, исторически, занимает значительное место,

анализируется в преподаваемом магистрантам курсе «Русская литература Казахстана» как движение и развитие стилевых форм. В то же время, рассматривать развитие русской литературы Казахстана вне контекста развития казахской и других национальных литератур республики, в замкнутом пространстве, не представляется, на наш взгляд, возможным.

Состояние и основные тенденции развития мирового литературного процесса совместно с учеными Индии, Чехии и Турции были проанализированы в «Очерках по мировой литературе рубежа XX-XXI столетий» [1], в которых представлены французская, английская, итальянская, чешская, греческая, латиноамериканская, турецкая, арабская, индийская, японская и русская литературы. В коллективную монографию «Новейшая зарубежная литература» [2], в подготовке которой приняли участие ведущие литературоведы и критики Германии, Румынии, Болгарии, Словакии, России, Молдовы, Азербайджана, вошли разделы по немецкой, румынской, испанской, болгарской, корейской, словацкой, египетской, украинской, молдавской, кыргызской, азербайджанской, русской литературам. В двух коллективных монографиях, изданных Институтом литературы и искусства им. М. О. Ауэзова, представлены разделы о современной российской литературе, авторами которых являются Н. Сарсекеева, А. Чагин, Б. Мамраев, Л. Демченко. Таким образом, научные труды Института литературы и искусства им. М. О. Ауэзова КН МОН РК создаются в тесном научном контакте с учеными и преподавателями ведущих вузов страны и России.

Изучение истории национальных литератур и современной картины мирового литературного процесса в эпоху глобализации и интеграции происходит в контексте сопоставлений, сравнений, контактных и типологических взаимосвязей, анализа многообразных процессов рецепции, художественных переводов и т.д. Так, национальную русистику в Украине предлагается исследовать в следующих направлениях: изучение украинской русскоязычной литературы от истоков до современности; выявление национальной парадигмы интерпретации текстов русской литературы; актуализация компаративных исследований с начальным русским компонентом.

«Современная русская литература Молдовы – литература сложных исторических потрясений, разных художественных почерков и мировоззрений. Отсюда ее крайняя неоднородность. С одной стороны, создаются произведения с ярко выраженным авторским уходом от современности, с традиционной российской символикой и образностью (бревенчатая изба, «лоскутья березы», «богатыри-русичи». Сборник «Венец Есенину», 1992). С другой стороны, многие лирические герои обретают свое существование в области абстрактных категорий и понятий:

Смеется тихо Бесконечность.
Несовпадение – суть вещей.
Могучий лик прикрыла Вечность
Щитом пространства от людей.
И. Найденова. Запредел, 1992.

И те, и другие, – продолжает сопоставлять и анализировать Э. Лефтер, – чувствуют острую необходимость в устойчивости бытия, ибо смутное время, смена системы ценностей, формировавшаяся не одно столетие, – все эти объективные обстоятельства выявляют неустроенность, «неуютность» внутреннего «я» [3, с.8].

Современные исследователи выделяют два крупных проблемно-тематических блока: литература русского зарубежья и русская литература, создаваемая в России [4]. Разрабатывая, в основном, проблематику русского литературного зарубежья, русской поэзии, говоря о логике развития русской литературы в XX веке – от «разделения, рассечения» до преодоления «насильственного раскола национальной культуры» и возвращения в «естественные берега», отмечает К.К. Султанов [5, с.68], А.И. Чагин с сожалением пишет о «резком сужении поля взаимодействия русской литературы с теми национальными литературами, культурами, которые на протяжении нескольких столетий были активнейшими участниками такого взаимодействия... литературы народов, живущих и в России, и на пространствах бывшего Советского Союза... Причины этому известны – они существуют и вовне литературы (прежде всего), они, вместе с тем, связаны и с особенностями того «промежутка», той кризисной полосы, через которую проходит русская литература сегодня» [4, с.571-572].

В процессе преподавания курса «Русская литература Казахстана» региональная русская литература, ее связь со славянскими литературами и ее роль в развитии и взаимообогащении литературных связей между Казахстаном и Россией раскрывается в контексте развития мирового литературного процесса. Особое внимание в методике его преподавания уделяется формированию умения магистрантов анализировать художественный текст, выстраивать систему образов и выявлять эволюцию характеров персонажей. Важным считается умение обобщать достигнутое отечественными мастерами художественного слова и видеть перспективу развития литературных направлений и стиля конкретного автора, его отличие и характерные особенности.

Для будущих преподавателей и научных работников ценным является умение выявлять литературное мастерство писателей, творческие приемы писательской работы, приводящие к созданию художественного текста, испоспособность

разграничивать и отделять друг от друга традицию и экстралитературную реальность в литературном процессе современного периода.

Литературный процесс прослеживается как процесс формирования, развития и смены художественных стилей, где стиль определяется как художественная система, включающая язык, сюжетно-композиционные приемы, манеру письма и т.д. Преемственность в истории литературного процесса, трансформация в системе художественного текста культурно-художественного опыта прошлого и его творческое преломление в русской прозе и поэзии Казахстана подтверждают тезис о том, что русские писатели и поэты, живущие в Казахстане, привносят в свое творчество элементы казахской культуры (детали казахского быта, песенную культуру, яркую образность, присущую казахской литературе, ее неповторимый художественный колорит). В процессе преподавания курса магистранты усваивают материал и овладевают методикой анализа художественного текста с целью выявления традиций, творческого усвоения опыта писателей, поэтов-предшественников и новаторских приемов, методов художественного воссоздания исторических личностей, образа героя-современника. В итоге, по окончании курса, магистранты учатся обобщать основные тенденции развития русской литературы Казахстана, обосновывать всесторонний, глубокий и развернутый характер русско-казахских литературных связей в аспекте традиций (XIX - первое десятилетие XXI вв.) и новаторства (евразийская тематика, полижанровый синтез, автобиографическое начало в прозе и публицистике, неореализм, постмодернизм, этнопостмодернизм и др.).

Основная цель преподаваемой дисциплины заключается в постижении своеобразия форм взаимодействия традиций и новаторства в русской литературе Казахстана, идейно-тематического содержания изучаемых произведений, их образной системы, художественной структуры в контексте литературного процесса; в выработке умений оперировать основными теоретико-литературными понятиями, необходимыми для самостоятельного анализа и оценки художественных произведений, творчества писателя, поэта, публициста, драматурга в целом.

Развитие русской литературы Казахстана анализируется в координатах универсальных художественных систем и в контексте многонационального литературного процесса республики с разграничением ведущих тенденций, основных художественных направлений и течений (реализм, соцреализм, модернизм, новые художественные стратегии и т.д.).

Актуальным остается умение магистрантов аргументированно выражать свое отношение к изучаемым произведениям как литературному явлению, применять полученные литературоведческие знания и методы филологического анализа при творческом решении теоретических задач, выявлении

типологической общности и различий при анализе произведений современной русской и казахской литератур

На развитие русской литературы в Казахстане предлагается смотреть как на процесс, выделяя его некоторые крупные периоды с точки зрения взаимовлияния русской и казахской литературы в рамках общих закономерностей и специфических, характерных особенностей мирового литературного процесса. Рубеж тысячелетий, соединяющий «начала и концы», «итоги» и «кануны», и первая четверть нового века всегда – «период философской рефлексии, стремления осмыслить достижения современной науки и определить ее перспективы» [6, с.1].

Границы в пространстве культуры могут «не только разделять, но и связывать, предоставляя место для встречи и диалога» [7, с.61], диалога культур, традиций, стилей. Тριάдой современной компаративистики, по мнению главного редактора журнала «Вопросы литературы» И. Шайтанова, выступают глобализация, интертекст, диалог культур. В нашем случае это и диалог русской литературы Казахстана с литературами республики, и диалог русских литератур СНГ с мировой в потоке глобализации.

В современном литературном процессе трудно дифференцировать жанры, вычленив одно из другого, отделить, провести четкую грань. Литературная традиция совмещается с историческими документами и новыми теориями дискурсов. Одной из характерных тенденций современного литературного процесса является имитация очерковости, документальности. Воспоминания хранят личные судьбы. Это часть народной памяти, сохранение и передача которой потомкам позволяет обрести чувство защищенности.

Роман, повесть, эссе, воспоминания, дневниковые заметки и другие жанры представлены в современной казахстанской прозе. К читателям возвращаются неопубликованные до сих пор произведения, одно из последних – «Возвращение» Н. Раевского и др. Роман исторический («Лобное место» Н. Корсунова), роман-эссе («Эффект неприсутствия» К. Гайворонского), эссе («Не надо грустить, господа офицеры...» Вл. Владимирова), дневник («Дневник» Г. Доронина), фантастическая повесть («Свет земной» Г. Доронина), повесть в рассказах («Великие скитания» Н. Черновой), филологическая проза («Пролетная птица» В. Савельевой), произведения Н. Веревошкина, В. Мосолова и многих других.

Литература:

1. Очерки по мировой литературе рубежа XX – XXI столетий. – Алматы: UniqueService, 2006. – 376 с.
2. Новейшая зарубежная литература. – Алматы: Жибек жолы, 2011. – 584 с.
3. Лефтер Э. Формула судьбы. Очерк о современном поэте Молдовы Мирославе Метляевой // Лефтер Э. На стыке веков и культур. Заметки о русской литературе Молдовы. – Chisinau: Editura Ruxsanda, 2000. – С.8-13.
4. Чагин А.И. Пути и лица. О русской литературе XX века. – М.: ИМЛИ РАН, 2008. – 593 с.

5. Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. Том 68. Номер 2. Март – апрель 2009. – С.68-80.

6. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.

7. Шайтанов И. Триада современной компаративистики: глобализация – интертекст – диалог культур // Вопросы литературы. – 2005. – №6. – С.50-61.

Афанасьева А.С.

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

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ АРХЕТИПА В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Мы изучаем архетипы как константные элементы общечеловеческой культуры, несущие в себе универсальные знания человека о мире. Эти знания закладывались в ядро архетипа через многовековую повторяемость некоего исторического опыта, переживаемого человечеством еще с архаической стадии его существования. Несмотря на изменения исторического контекста, архетип как единица ментальности несет в себе «оттиск» первоначальных коллективных представлений. В то же время ему присуща относительная вариативность, то есть периферийный его слой, в отличие от ядра, менее стабилен и более адаптивен.

Первоначальные условия существования людей были схожи вне зависимости от ареала их обитания. Представители рода формировали общины, способствующие выживанию всего коллектива. Члены общины воспринимались как свои, то есть «не несущие угрозы», участвующие в совместном процессе жизнедеятельности. В то же время чужие, приходившие издалека (причем расстояние в этом случае относительно, т.к. «далеким» воспринималось любое пространство вне поля зрения), подсознательно становились плохими, врагами.

Борьба с чужими ради блага своих заложена в одном из древнейших архетипов – «СВОЙ КРУГ», который представлен также как оппозиция «СВОЙ VS ЧУЖОЙ» (вспомним отрицательное отношение к чужаку в литературе, будь то фольклорная падчерица, средневековый образ иноверца и пр.).

В архетипе заложена изначальная ценностность, не всегда совпадающая с современной оценочностью. Например, борьбе «добра» со «злом» предшествовали процессы гармонизации (упорядочивания) и разрушения (энтропии) мира, которые были лишены оценочных смыслов и воспринимались как закономерные стадии его существования.

Итак, понятие «архетип», известное со времен позднеантичной философии и получившее научный статус в трудах швейцарского ученого-психоаналитика

К.Г. Юнга, - это «наиболее древние и наиболее всеобщие формы представления человечества» [1, с.106]. Юнг определяет архетип как перводанное воззрение, порождающее психологическую идею. «...это некий непредставимый фактор, некая диспозиция, которая в какой-то момент развития человеческого духа приходит в действие, начиная выстраивать материал сознания в определенные фигуры» [1, с.47].

Архетипы универсальны и динамичны. Как типические структуры (мотивы, образы) они связаны с мифом. Миф в трактовке Юнга – не конкретный оформленный сюжет, но повторяющийся в культуре первообраз: «миф – не фикция, он состоит из беспрерывно повторяющихся фактов, и эти факты можно наблюдать снова и снова <...> Примитивный склад духа не измышляет мифы, но их переживает» [1, с.121].

Это наблюдение развивает А.Ф. Лосев в статье «Диалектика мифа», подчеркивая, что для человека на архаической фазе его развития миф есть интенсивно переживаемая, максимально конкретная реальность. Более того, миф не является порождением собственно мысли, то есть не представляет собой бытия идеального, или абстракции. Миф аффективен и осязаем. Ему не свойственна научность, но присуща мифическая истинность. Он не метафизичен, т.к. отталкивается от чувственного опыта и имеет дело с «тут-бытием» (посюсторонностью, по формулировке Лосева). Мифология «жизненна и наглядна». В этом отношении она не аллегорична, то есть не рассматривается как набор схем или иносказаний, но символична. Согласно окончательной формуле Лосева, миф есть чудо, или развернутое магическое имя [2].

Миф и архетип взаимосвязаны как переживаемая коллективная реальность (миф) и формирование чувственно-ментальных «формул» этой реальности (архетип).

Архетип полифункционален. Рассмотрим некоторые его функции:

1. Кумулятивная. Архетип представляет собой ячейку ментальности, накапливающую коллективный опыт, базовые знания о мире, аксиологические ориентиры. Эта функция обеспечивает единство человечества как вида несмотря на всю его кажущуюся разнородность.
2. Гносеологическая. Архетипы запускают в жизни индивидуума процесс познавательного круга, когда личностный опыт обогащается коллективным, а коллективный «уточняется» индивидуальным.
3. Транслятивная. Архетип – особая разновидность концепта, который передается из поколения в поколение и имеет наибольшую историческую длительность.
4. Аксиологическая. Это функция обеспечивает наличие ценностных параметров в социуме, то есть закладывает представления о «гармонии/хаосе», «благе/зле», «правильном/неправильном».

5. Релятивная. На основе архетипических представлений формируются системы социальных отношений разного порядка: внутрисемейные, внутриколлективные, гражданские, общечеловеческие.

6. Регулятивная. Ценностный уровень архетипа устанавливает нормы общественного поведения («хорошо»/ «плохо»), то есть выступает их регулятором. Нередко архетип становится социоповеденческой детерминантой.

7. Экспективная. Архетип не только суммирует базовые представления личности о мире, но и закладывает определенные ожидания по отношению к собственной интерпретации. Например, архетип «ДОМ» дешифруется нами как положительный и связан с рядом дополнительных характеристик: «безопасность», «тепло» и пр.

8. Концептуальная. В конечном счете, архетипы формируют в сознании коллектива определенную картину мира, то есть совокупность представлений (концептов) о его сущности, системе, процессах.

Мифы народов мира принято рассматривать как источник архетипов. В их числе представлены космогонические, антропогонические, теогонические, календарные, эсхатологические мифы. Вне зависимости от географии бытования, мифы разных этносов объединены набором определенных примитивов (т.е. исходных, начальных величин-мифологем). Таковы мифологемы мирового океана, мирового яйца, мирового дерева. Образ мирового дерева, например, присутствует как в мифологии народов скандинавского Севера (ясень Иггдрасиль), так и в культуре азиатских кочевников (Бай-терек). На уровне примитива Древо – это вертикаль, связывающая Верх и Низ. Наряду с вертикалью в каждой культуре присутствует и горизонталь, или Близкое – Далекое.

Среди прочих репродуцируемых мифологических образов – демиург (творец), первопредок, культурный герой. Архетипическим содержанием могут быть атрибутированы не только действующие лица (герои), но и предметы (Грааль, Меч-кладенец) и даже действия (чудесное рождение). Поэтому в современной литературоведческой науке принято говорить об архетипическом образе, архетипической ситуации, архетипическом мотиве.

Литература:

1. Юнг К.-Г. Психологические типы. – СПб.: Ювента, М.: Прогресс-Универс, 1995.
2. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М: Правда, 1990. 145 с.
3. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: АСТ-Астрель, 2006. – 512 с.
4. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб., 2000. – 480 с.

*Ахметжанова А.И., Нурмолдаев Д.М.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Особое внимание совершенствованию содержания профессиональной подготовки будущих специалистов уделено в законе РК «Об образовании», где наряду с главной задачей системы образования, выделены её приоритетные задачи: «внедрение новых технологий, информатизация образования, выход на международные коммуникационные сети: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, переподготовка и повышение их квалификации».

На современном этапе развития системы образования центральной фигурой в осуществлении школьных реформ был и остаётся учитель. От современного учителя требуется умение формировать высокообразованных, компетентных людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в той или иной ситуации, способны к сотрудничеству, отличаются социальной мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Рыночной экономике требуется педагог нового типа, разносторонне образованный, обладающий широким кругозором, профессионально подготовленный к своей работе. Он должен быть динамичным, владеть передовыми информационными обучающими технологиями, хорошо знать психологию обучающихся.

Разработка проблемы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов начинается с определения сущности понятия «профессиональная компетентность». Существует несколько подходов в интерпретации этого понятия.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дано такое толкование слова «модернизация»: «ввод усовершенствования, отвечающего современным требованиям». Ключевым здесь является слово «современные», т.е. новые технологии.

Технология модульного обучения на уроках русского языка и литературы показывает, как можно реализовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Эта деятельность преподавателя и учащегося на разных этапах урока, где определен ожидаемый результат. Учащиеся находят выход из создавшихся ситуаций, мыслят, анализируют, сопоставляют, спрашивают, создают новые условия, учатся говорить правильно и красиво, учатся вступать в диалог.

Новые педагогические технологии позволяют выявлять и развивать творческие способности у учащихся не только в письменном, но и в устном жанре. Это различные театрализованные представления, инсценирование фрагментов литературных произведений.

Использование компьютера на уроках русского языка и литературы приемлемо, но всё же учащимся нужно больше писать и читать самостоятельно, а не находить нужную литературу и информацию в Интернете, которую они даже не перечитывают.

Тестовые задания, иллюстрации, портреты писателей, музыкальное оформление на уроке, просмотр фрагментов фильмов, иллюстрированные путешествия по знаменитым местам — это лишь часть перечисленных возможностей новой техники, и хотелось бы, чтобы она доступна была в каждом кабинете.

Одним из важных качеств, которым должен обладать учащийся, является компетентность. Именно такой специалист может быть конкурентоспособным. Любого специалиста можно охарактеризовать по наличию у него профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков, опыта работы, профессионального потенциала, по его личным качествам. Высокий уровень компетентности по русскому языку и литературе необходим специалистамлюбого профиля. Подчеркивается острая необходимость подготовки квалифицированных специалистов, способных продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Таким образом, значимой составляющей профессионального образования в колледжах является становление, развитие и совершенствование вторичной языковой личности учащихся, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности.

В условиях развития информационных коммуникационных технологий проблема развития иноязычной коммуникативной компетентности учащихся, как будущих представителей информационного общества, приобретает особое значение.

Использование информационных коммуникационных технологий в обучении русскому языку обеспечивает доступ учащихся к широкому спектру современной информации с целью развития профессиональных компетенций. Применение компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствуют развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального мышления, повышению мотивации к изучению учебных предметов.

Современное образование, как известно, предполагает такое образование, которое ориентировано на конечный результат. А конечным результатом в нашей педагогической деятельности является личность, которая к окончанию школы должна быть полностью сформирована. Ошибки в нашей

педагогической деятельности непростительны, так же как непростительны ошибки хирурга, авиаконструктора и т.д. Поэтому очень важно, чтобы учащиеся, которых мы обучаем, правильно сделали свой жизненный выбор, чтобы дело, которым они будут заниматься всю свою жизнь, было бы им по душе.

Для развития грамотной, связанной речи у студентов на уроках русского языка используются лексико-орфографическая работа, грамматический разбор, орфоэпические разминки, работа со словарями и другие. На уроках литературы студентам предлагается литературоведческий анализ произведения, заучивания наизусть лучших образцов художественной литературы, письменные работы творческого характера, создание презентационного материала.

Основная задача словесника – сделать каждый урок привлекательным и по-настоящему современным. Научить студентов бережно, умело обращаться со словом, гордиться красотой и уникальностью русского языка – важнейшая задача, особенно в наше время, когда так бурно развиваются наука и техника, а компьютерные технологии прочно входят в нашу жизнь, охватывая все сферы жизнедеятельности человека.

Применение информационных технологий показало, что за счет большого объема информации, содержащейся в программах, студенты усваивают знания, исходя из своих индивидуальных способностей. Информационные технологии оживляют урок, урок становится эффективным, повышается качество образования. Применение информационных технологий отвечает требованиям современного процесса обучения и воспитания, помогает воспитывать и вдумчивого читателя, слушателя и зрителя.

Преподаватели литературы должны применять новые информационные технологии, которые могут дать более полную и точную информацию, помогают активизировать учебную деятельность учащихся, прививают интерес к предмету, повышают наглядность обучения.

Сегодня трудно представить урок без современных методов обучения. И это понятно, потому что использование новых технологий, перспективных методов обучения направлено на процесс интеллектуального, творческого, нравственного и эстетического развития студентов.

Современные технические средства дают возможность подготовить дидактический материал по различным темам изучаемого предмета. Это могут быть такие привычные средства активизации познавательной деятельности, как карточки-задания, карточки-инструкции, алгоритмы, логико-смысловые схемы, таблицы и т.п.

Какова цель использования ИКТ на уроках? Это, прежде всего, повышение мотивации обучения, развитие познавательной активности студентов, стимулирование самостоятельности студентов при подготовке к урокам.

В практике используются созданные специально для конкретных уроков мультимедийные презентации, содержащие краткий текст (цитаты, выводы и т.д.), иллюстрации, аудио- и видеотреклеты. Использование презентации на уроке литературы позволяет значительно расширить и обогатить иллюстративный материал, помогающий созданию художественного образа, усилить эмоциональное восприятие изучаемого произведения.

На уроках, посвященных изучению биографии писателя, видеотреклеты помогают познакомиться учащихся с эпохой, обстоятельствами жизни, быта, проникнуть в творческую лабораторию писателя, определить истоки творчества, понять, какие события, книги, встречи с людьми сыграли определяющую роль в формировании писателя.

Таким образом, правильное комплексное сочетание всех имеющихся информационных технологий с творческим применением интерактивного характера обучения позволяет максимально активизировать и интенсифицировать учебный процесс, повысить интерес учащихся к изучаемому предмету, усилить их самостоятельную работу на уроке.

Обучение языку сегодня — это использование грамматических знаний в речи, формирование совокупности компетенций. Внедрение новых информационных технологий, использование возможностей компьютерных технологий в процессе преподавания языков позволяет интенсифицировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличив объем работы учащихся.

Литература

1. Белоусова Л. Е. Формирование положительной мотивации школьников на уроках русского языка через использование педагогических приемов. - М., 2008.
2. Листрова Л.В., Баранова В.В., Погребняк З.В. Формирование профессиональной компетентности на уроках литературы // Материалы VI межрегиональной научно-практической конференции «Информатизация учебного процесса и управления образованием. Сетевые и интернет - технологии». – Воронеж. 2006.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. — М., 2001.
4. Видеоэнциклопедия для народного образования. Писатели России.- М.: Киновидеостудия “Кварт”.
5. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – 5-е изд. – М.: Вита – Пресс, 2003.
6. Русская литература 19 века. 9 класс: Учебник для школ и классов гуманитарного профиля в 2 ч. – Ч.1. – М., Московский Лицей, 2003.

Жусанбаева А.Т.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков и становление общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений.

Реализация этих приоритетных требований способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности - это использование новых знаний, приемов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий.

Одной из эффективных инновационных технологий при обучении студентов казахских отделений университетов профессионально ориентированному русскому языку как неродному является использование в учебном процессе аудиотекстов, направленных на формирование навыков и умений аудирования и говорения.

В современных условиях в связи с развитием международных, политических, экономических и культурных связей необходимость научить большее количество людей говорить на русском языке и понимать русскую речь возрастает с каждым годом. Основную трудность при овладении русским языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Причем, говорению невозможно научиться без аудирования. Они вместе образуют один акт устного общения. Аудирование является производным, вторичным в процессе коммуникации, оно сопровождает говорение и

синхронно ему. Развитие навыков аудирования как вида речевой деятельности является одной из самостоятельных задач обучения русскому языку как неродному. Оно является важным видом речевой деятельности, так как овладение устной речью на русском языке студентами казахских отделений университета невозможно без умения понять речь других людей, как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению и другим средствам массовой информации. В реальных условиях коммуникации удельный вес восприятия речи на слух находится в пределах от 40% до 50%. При этом аудирование является самым сложным для обучения видом речевой деятельности ввиду того, что цель обучения аудированию - нормальное понимание речи других людей. Главное - мы должны не просто услышать, но и понять чужую речь, понять правильно, полно и достаточно глубоко. Для студентов казахского отделения дополнительная сложность заключается еще и в том, что темп русской речи, например, значительно выше темпа родной речи. Аудирование - это рецептивная деятельность, представляющая собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи. Процесс восприятия состоит из анализа и синтеза разноуровневых языковых единиц, в результате чего происходит преобразование воспринятых звуковых сигналов в смысловую запись, т.е. наступает смысловое понимание. Практика показывает, что необходимо специально формировать этот вид речевой деятельности в общей системе обучения русскому языку в аудитории с казахским языком обучения. При выполнении рецептивных упражнений студентам-казахам приходится задействовать такие механизмы мыслительной деятельности, как припоминание, узнавание, анализ, синтез, догадка, умозаключение, обобщение. Становится ясным, что рецептивные упражнения для обучения аудированию носят творческий характер.

В методике обучения профессионально ориентированному русскому языку как неродному выделяется 4 основных механизма аудирования.

1. Речевой слух - один из важнейших механизмов. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи.

2. Память является следующим важным механизмом аудирования. В психологии выделяют два основных вида памяти: долговременная и кратковременная. Последняя удерживает воспринятое в течение 10 сек. За это время происходит отбор того, что существенно для человека в данный момент.

3. Вероятностное прогнозирование - это предвосхищение хода событий. В методике выделяют смысловое и лингвистическое прогнозирования. Смысловое прогнозирование определяется знанием контекста, а соответственно, и возможных ситуаций, которые, в свою очередь, предполагают использование определенных структур, клише, речевых формул.

4. Психологи выделяют 4-м механизмом аудирования артикулирование.

Они отмечают, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи. Чем чётче проговаривание, тем выше уровень аудирования тот, кто имеет привычку внутренне проговаривать, фиксировать информацию, лучше поймет и запомнит ее.

Успешность аудирования зависит от умения слушающего пользоваться вероятностным прогнозированием, степени развитости речевого слуха, памяти, внимания, наличия интереса и мотивов учения и, с другой стороны, от условий восприятия - темпоральной характеристики, количества предъявлений, продолжительности звучания. Вторичное предъявление аудиотекста повышает усвоение на 20%.

Большую роль играет продуманная работа с аудиотекстами, т.к. мы в условиях реального занятия обучаем студентов умению дистантного аудирования, т.е. восприятия и понимания аудиотекстов в условиях опосредованного общения. Аудиотексты являются основным средством обучения, они должны создавать мотивацию к изучению русского языка и, в частности, потребности в аудировании как познания нового о языке и мире, как активного участия в общении. Мотивация является главным условием при формировании навыков аудирования. На начальных этапах предпочтение следует давать монологическим текстам, применять предтекстовые задания, послетекстовые задания. Регулярные занятия позволят заполнить пробелы в навыках восприятия русской речи, снять эмоциональный барьер и чувство страха перед аудированием.

Таким образом, из всего сказанного можно сделать вывод, что при использовании аудиотекстов в учебном процессе существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования, естественный выход в коммуникацию. Наиболее выгодными являются ситуации речевого общения, которые стимулируют студентов высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте, то есть самостоятельно решать коммуникативные задачи на основе своего языкового опыта. Следуя такому комплексному подходу, мы выполняем практическую цель обучения русскому языку - овладение им студентами в сфере профессионального общения для успешной реализации межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Титоренко Г.А. Современные информационные технологии. М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Олифер В., Олифер Н. Новые технологии в обучении. СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 2005.
3. Казаков С.И. Основы сетевых технологий. М.: Радио и связь, 1998.
4. Ляховицкий М.В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам. -М., 1979.

Ибраева Д.С.

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

ПЕЙЗАЖ 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, с.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, с.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. 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, с.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, с.28].

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

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, с.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.

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 обуглившихся, то ослепительно белых, как лебединые крылья, колоколообразных войлочных юрт, в полукруг разместившихся на высоком крутом берегу невелико, густо заросшего кугой и чеканом озерца. 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, с.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-чувственное представление 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, с.29].

Эмоционально-психологическая функция пейзажа раскрывает внутреннее состояние персонажа, передает определенное настроение, эмоции: «И затажной, 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, с.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 воспевает 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 водопоя, разлитое 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 ушедшим 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. – 120с.

Итжанова Н.Б.

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

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ДИДАКТИКЕ И В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Дискуссия о методах затрагивает насущные вопросы теории и практики не только обучения одному из школьных предметов, но и обучения в целом.

Полемика приняла теоретико-методологический характер, и ее объектом стала преимущественно понятийно-терминологическая система педагогики. Такая направленность обсуждения вовсе не свидетельствует об излишней абстрактности подходов, предлагаемых его участниками, в ней нет ничего такого, что удаляло бы данную отрасль педагогической науки от решения важных задач. Выработка строгой и однозначной терминологии – непереложное методологическое требование, и выполнение его неизбежно связано с решением общих вопросов, характерное для всех участников дискуссии, по-видимому, указывает на осознание необходимости преодолеть ситуацию.

Какие же общие проблемы привлекли внимание участников дискуссии?

Прежде всего, это вопрос о приемлемости специфического для методики обучения неродному языку двойственного понимания термина «метод обучения»: 1) метод – направление в обучении (по другим определениям – методическая концепция, методическая система, методическая доминанта); 2) метод – способ деятельности преподавателя и учащихся по реализации поставленной цели и задач учебного процесса.

Мнения участников дискуссии разделились: одни принимают такую двойственную трактовку [1], другие находят первое из приведенных двух значений избыточным и предлагают заменить термин «метод» в этом значении, например, «методической системой» [2], третьи предлагают оставить в методике термин «метод» только в первом значении [3].

В связи с этим вопросов, занявшим значительное, а в некоторых выступлениях центральное место, возникает не менее важный вопрос – о соотношении методических и дидактических категорий и о научном статусе методики (Е.И. Пассов). Для методики существенны и другие вопросы, представляющие, по нашему мнению, общий интерес: это проблема бинарных методов (А.Н. Щукин, И.Д. Зверев), многоаспектность методов, их оптимальность [3].

В данной статье хотелось бы сосредоточить внимание на этих общих вопросах, соотнося их с определенными методологическими и дидактическими позициями и концепциями. Нужно с самого начала заметить, что обсуждение вопросов методики обучения неродному языку всегда помогало и помогает прояснению проблем общей педагогической теории обучения – дидактики. В то же время удачные дидактические решения всегда рано или поздно находили отражение в методиках. Диалектика взаимосвязи этих двух педагогических дисциплин в том и состоит, что степень самостоятельности методики прямо зависит от того, в какой степени она опирается на дидактику; если она этого не делает, то сразу же попадает в зависимость от непедагогических наук, становясь их прикладной частью. В свою очередь, только в процессе взаимодействия с методиками дидактика может повышать свой теоретический уровень и степень своей самостоятельности.

Не имея возможности вдаваться в углубленную полемику по указанным вопросам с другими участниками дискуссии, которая вообще представляется весьма полезной, попытаемся изложить некоторое целостное представление о категории метода обучения в контексте более широкой дидактической концепции.

Начинать нужно, по-видимому, с кардинального вопроса о правомерности двойственного понимания метода обучения. Этот вопрос возник не сегодня. В качестве примера приведем попытку охарактеризовать некоторый предлагаемый авторами метод («метод-направление») с помощью эпитетов, представляющих собой названия многих других методов.

Как видно из перечня методов входящих в это определение, - от прямого до переводного и грамматического – при безбрежно широком понимании данного метода как «включающего или частично включающего множество других» вообще теряет смысл представление о едином, отличающемся от других, методе, обозначаемом однозначно понимаемым термином, притом таким, который выражал бы сразу целое направление.

Безусловно, более целостно предложенное Е.И. Пассовым представление о методе как о системе функционально объединенных ведущей идеей частнометодических принципов, моделирующих стратегию обучения какому-либо виду речевой деятельности. Плодотворным здесь нам кажется упоминание о моделировании. Однако вряд ли можно согласиться с таким обособлением понятийно-терминологической системы методики от категориального состава дидактики, которое приводит к фактическому «размыванию» самой категории метода, растворению ее в другой категории – категории принципа. В статье Е.И. Пассова[3] предлагается трактовать метод через систему принципов, которые к тому же на самом деле оказываются «закономерностями, возведенными в ранг принципов». Автор, по сути, предлагает отнести к принципам как методы, так и закономерности обучения. В действительности в системе принципов, на которых основан предложенный им

«коммуникативный метод», только первый – принцип речевой направленности – реально, хотя и тавтологично по отношению к понятию коммуникации, выражает специфику обучения неродному языку. Остальные принципы: личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности, новизны – можно применить к любому учебному предмету. Автор заявляет, что, моделируя процесс коммуникации и «составляя в виде метода основу обучения говорения», эти принципы охватывают весь процесс обучения. Но, утверждая это, он как раз отказывает методике в самостоятельности, поскольку основывает практику обучения на модели процесса обучения ей. Представление о коммуникации – не педагогическое, а лингвистическое и психологическое. Педагогическим было бы представление об обучении коммуникации, и о моделировании именно обучения, а не процесса коммуникации должна была бы идти речь в методике. Вместо этого автор предлагает строить сам процесс обучения как модель процесса коммуникации.

Таким образом, приходится констатировать, что аргументация в пользу сохранения традиционного для методики обучения неродному языку понимания метода обучения, исключая другие подходы к трактовке этой категории, оказывается уязвимой, а попытки предложить тот или иной метод с этих позиций – неудачными. Дело в том, что по ряду причин нет оснований спешить с введением в методику обучения неродному языку определения метода как способа деятельности преподавателя и учащихся.

Литература

1. Еседжанян Б.М. О содержании термина «метод». –Русский язык в национальной школе, 1980. №4.
2. Успенский М.Б. За разумный подход к сложной проблеме. – Русский язык в национальной школе, 1980. №6.
3. Пассов Е.И. Понятийная система основных методических категорий. – Русский язык в национальной школе, 1981. №2.

*Какишева Н.Т., Баратов Ш.М.
Казахский национальный университет
им.аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ИГРА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ НА ЗАНЯТИЯХ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Под культурой речи понимается владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме. Один из основоположников культуры речи С.И. Ожегов писал: «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка».

В основе хорошей речи лежит прежде всего ее правильность, это тот базис, на котором основываются все прочие качества образцовой речи. В последние годы наблюдается снижение речевой культуры не только в быту, но и в публичных выступлениях, в печати, на радио и телевидении.

Резкая смена в восьмидесятых годах XX-го века политического и экономического курса государства, появление относительной «свободы слова» - все это довольно скоро обернулось для российской лексикологии отсутствием контроля за чистотой речи.

Потоки просторечия, жаргонизмов, вульгаризмов вырвались на просторы газет, журналов, политических трибун, телевизионных экранов, книжных страниц. Все это привело к потере большинством населения навыков культуры речи.

Но высокий уровень культуры речи - это неотъемлемая черта культурного человека. Ни в коем случае нельзя допустить исчезновение столь важного аспекта культурной личности.

Повышение культуры речи является актуальной проблемой современного общества. Чтобы научить говорить, соблюдая нормы современного русского языка, необходимо уделять внимание формированию культуры речи.

Особое внимание я бы хотела уделить внеурочным мероприятиям в вузе. Значимость досуга.

Одна из ведущих тенденций развития современной цивилизации связана с усилением роли досуга в духовной жизни общества и сохранения здоровья его членов. Свободное время по своему объему начинает превышать время труда. Досуг ныне превратился в столь же важную сферу формирования личности, какими традиционно выступали, прежде всего, работа и труд. Досуг приобретает все большую субъективную ценность для людей, ибо обладает широкими возможностями для самореализации личности, для удовлетворения ее многообразных потребностей и интересов. Свободное время в наши дни заметно превращается в самостоятельное поле жизнедеятельности. ...Человек по-настоящему реализует свои творческие способности и задатки именно в сфере свободного времени.

В современном обществе, в котором наблюдается нестабильность нормативно - ценностных систем, проблемы досуга приобретает особую остроту. В нашей стране досуг до сих пор подвержен состоянию политики, экономики, идеологии и т.д. И как показывает практика, досуг молодого поколения зачастую не только не приносит ожидаемого восстановления сил, расцвета творческих способностей и т.п., а напротив - вредит личности. В тоже время досуг становится той сферой, где происходит общение человека с искусством. А это значит, что необходимо обратить особое внимание на сферу досуга.

Досуг выполняет две основные функции: рекреативную и развивающую. В рамках последней существуют следующие подфункции:

- Вовлечение индивида в процесс непрерывного просвещения
- Включение людей в различные формы любительского творчества
- Обеспечение личностно значимого неформального общения
- Компенсаторная

Следует рассмотреть первую подфункцию: непрерывное просвещение, а учитывая факт того, что объектом методики являются студенты младших курсов, не являющиеся носителями русского языка, особое внимание я бы хотела уделить игре и художественно - зрелищным мероприятиям.

В последнее время в педагогике происходит перестройка практики и методов работы, в частности, все большее распространение получают различного вида игры.

Командная игра является одним из самых простых по форме и способу проведения видов интерактивного обучения. Она может проводиться на этапе закрепления (в частности, перед тестом или контрольной работой) или повторения материала.

Необходимо предварительно оговорить со студентами основные условия проведения игры и подведения ее итогов.

Опишем вкратце ход игры.

Студенты разбиваются на 2 подгруппы (команды) по формальному признаку, например, по занимаемым в учебной аудитории рядам или по номеру группы, при этом стоит следить за тем, чтобы количество студентов в обеих командах было примерно равным. Участники выбирают капитана (кроме того, сам преподаватель может предложить одного из «сильных» студентов в качестве лидера) и придумывают название команды. Этот подготовительный этап работы должен занять не более 3 минут. В это время преподаватель делит доску на 2 половины и записывает задание для каждой команды (если аудитория оборудована мультимедийными средствами – выводит изображение на проекционный экран).

Задания для каждой командной игры лучше отбирать так, чтобы они были аналогичными и предполагали не только общую, групповую, но и индивидуальную работу студентов. Для того чтобы выполнение заданий не было скучным и однообразным, в их перечень можно включить вопросы на смекалку, имеющие отношение к преподаваемому курсу, но не связанные напрямую с пройденным материалом. Это способствует активизации творческой мысли студентов, позволяет обратиться к фоновым знаниям и применить их на практике.

Преподаватель оговаривает время выполнения задания, по истечении которого капитан каждой команды оглашает ответ или записывает его на доске.

Если задание предполагает развернутый ответ или требует проявления творческого подхода, целесообразно предоставить команде

возможность решать, кому из ее членов дать слово, поскольку не всегда избранный капитаном участник может справиться с подобной работой. Такого рода задания являются хорошей возможностью для реализации потенциала всех членов команды.

Количество заданий в игре может варьироваться, однако оптимальным является соотношение: не меньше 5, но не более 10. Для того чтобы у студентов появился стимул к игре, нужно сразу сказать о критериях оценки их работы. Оценивание может производиться по-разному. Предложим следующую систему: за правильное выполнение каждого задания команда получает 1 очко, неправильные ответы или ответы, в которых были допущены ошибки, не засчитываются (0 очков). Очки затем пересчитываются на баллы, которые преподаватель непосредственно начисляет студентам. Оптимальными, как показывает практика, являются два варианта начисления баллов.

1. Все участники победившей команды (набравшей больше всего очков) получают 10 баллов. Члены проигравшей команды получают 5 баллов.

2. Участники обеих команд получают ровно столько баллов, сколько правильных ответов они дали. Например, в командной игре из 7 заданий команда 1 успешно справляется с 5 заданиями и получает 5 баллов, команда 2 – с 4, следовательно, получает 4 балла. Кроме того, целесообразно ввести дополнительную систему поощрений: участники обеих команд, активно проявившие себя во время работы, получают по 5 баллов. Выбор одной из двух систем оценивания зависит от успеваемости студентов и от того, насколько часто проводятся «срезы знаний». К примеру, если группа успешно справляется с тестами или контрольными работами, регулярно посещает занятия, то есть набирает достаточное количество баллов для допуска к зачету, имеет смысл перейти на второй вариант системы оценивания.

Преподаватель может единолично выступать в качестве судьи или назначить 2-3 студентов на роль экспертов/судей (члены жюри должны быть беспристрастны в своих оценках, следовательно, не могут принимать участия в состязании).

Требования, предъявляемые к интеллектуальному соревнованию, могут варьироваться в зависимости от поставленных целей, но непременным условием остается активность всех участников команды в решении поставленных задач.

Сфера гуманитарного знания в силу действия «нечеткой логики» и множественности интерпретаций может располагать адресата к нескольким возможным ответам на поставленный вопрос, потому если команда частично справилась со своей задачей, то начисление ей баллов производится по усмотрению преподавателя.

Приведем один из возможных примеров командной игры, основная цель которой – закрепление знаний по теме «Орфоэпические нормы»:

<p>1.Поставьте ударение в словах (5 мин):</p> <p><i>премировать, бомбардировать, осведомить, облегчить, взялся, заняла, родился, заглушит, приняли</i></p>	<p>1.Поставьте ударение в словах (5 мин):</p> <p><i>убыстрить, транспортировать, подбодрить, углубить, занялся, клала, родилась, вопит, исчерпали</i></p>
<p>2.Поставьте ударение в словах (5 мин):</p> <p><i>ходатай, квартал, каталог, завидно, щавель, лассо, упрочение, криптография, нефтепровод, славянин, донельзя, афинянин</i></p>	<p>2.Поставьте ударение в словах (5 мин):</p> <p><i>бармен, жалюзи, аналог, щекотно, шестерня, пурпур, сосредоточение, каллиграфия, газопровод, мирянин, набело, христианин</i></p>
<p>3.Найдите в каждом столбике слово орфоэпической ошибкой (5 мин.):</p> <p><i>1.горни [ч']ная, ж?лчь, аф?ра 2.яслЕй, областЕй, площадьЕй 3.лОктя, тОрта, шарфА. 4.кухОнный, оптОвый, слИвовый 5.подбОдрит, заключИт, усугубИт(заглавная буква обозначает ударный гласный)</i></p>	<p>3.Найдите в каждом столбике слово орфоэпической ошибкой (5 мин.):</p> <p><i>1.с[в'э]кла, деви[ш]ник, ж?рнов 2.козырЕй, граблЕй, рУжей 3.гербА, ногтЯ, прудА 4.гЕрбовый, мозАичный, зубчАтый 5.включИт, заклЮчит, углубИт (заглавная буква обозначает ударный гласный)</i></p>
<p>4.Какое из слов списка, по-вашему, является лишним:</p> <p><i>учительская, детская, кладовая, мостовая, столовая, кондитерская, мастерская.</i></p> <p>Почему? (7 мин.)</p>	<p>4.Поставьте ударение в словах и объясните их значение (7 мин.):</p> <p><i>автаркия, аннексия, генезис, анахорет, анафема, амфора, каллиграфия,ихтиолог, ксенофобия, щегольство</i></p>
<p>5.Поставьте ударение в словах (7 мин.):</p>	<p>5.Поставьте ударение в словах (7 мин.):</p>

<i>принята, начаты, важны, прожито, заключенный, черпающий, вогнутый, орнитолог, ходатай</i>	<i>включено, заняты, датирована, поднятй, новорожденный, повторенный, гегемония, догмат,</i>	<i>начата, оговорена, заключена, брались, воткнутой, осужденный, избалованный, заслуженный, костюмированный, ввезено, взяты, приняты, верны, добыто, избалована, добыто, подобранный,</i>
----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Подведение итогов игры (объявление победившей команды и поощрение активных участников) целесообразнее всего сопроводить кратким обзором работы обеих команд, обращая внимание на то, что удалось и, напротив, вызвало затруднения.

Литература

1. Русский язык. Учебное пособие для студентов казахских отделений университета. (Под ред. Ахмедьярова К.К. Жаркынбековой Ш.К.) – Алматы, 2008.
2. Мухамадиев Х.С., Какишева Н.Т. Русский язык. Научный стиль речи - Алматы, 2014
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Р-на-Д, 2005. – 576 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. – М.:Логос, 2012. – 432 с.

Касымова Р.Т.

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

РЕШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Эффективность занятий по методике преподавания русского языка связана с рациональной организацией познавательной деятельности студентов. Учебную деятельность следует организовать таким образом, чтобы ее результат был направлен на изменение, а значит, и на развитие самого обучаемого. При переходе от традиционных методов обучения к интерактивным учитель не дает знания в готовом виде, а учит добывать знания или знания новые для самих обучающихся, учит умению действовать на основе знаний и умений в новой ситуации. При переходе от «знаниевого» подхода к компетентностному все компоненты образовательного пространства: цели и содержание обучения, организация учебного процесса, выбор технологий обучения, критерии результатов обучения – подлежат обновлению.

Согласно Е.И. Пассову, «целью образования является сам человек (учащийся) развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание его нравственности и др. Содержанием же служит культура, которая, как известно, включает в себя четыре компонента: знать — уметь — творить — хотеть, т. е. не только (и не столько!) знания и умения, но и способность творить и желание действовать. Понятия «творить» и «хотеть» являются ведущими, что принципиально отличает содержание образования от содержания обучения» [1, с. 15].

Под термином «познавательная задача» в научной литературе понимается «учебное задание, предполагающее поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств» [2, с. 317]. На практических занятиях по методике преподавания русского языка студенты учатся решать учебные методические задачи:

1) аналитического характера:

- анализ структуры и содержания учебной программы и школьных учебников;
- анализ и выполнение упражнений из школьных учебников;
- анализ фрагментов видеозаписей уроков русского языка (серия «Методическая медиатека»);
- формулирование целей урока, соотнесение целей урока с конкретным содержанием урока;
- анализ содержания контрольной работы по теме «Состав слова и словообразование» и составление своего варианта;

2) направленные на развитие методического мышления на основе различных учебных ситуаций:

- формулирование заданий, проблемных лингвистических и речемыслительных задач;
- представление самостоятельно подобранного дидактического материала;
- конструирование фрагмента урока русского языка (с созданием проблемной ситуации);
- составление самостоятельных заданий, аналогичных по типу заданиям учебника;
- проведение ролевых игр («Объяснение нового материала»; «Закрепление нового материала»; «Фронтальный опрос»; «Анализ урока русского языка»; «Проведение и проверка диктанта»; «Заседание методического объединения учителей русского языка и литературы»).
- подбор текстов для диктантов и упражнений на отдельные орфографические и пунктуационные правила (по годам обучения);
- разработка тестовых заданий к отдельным разделам учебника;

– осуществление методической рефлексии (анализ и самоанализ проведенного фрагмента урока);

3) творческого характера, ориентированные на:

– конструирование фрагмента урока русского языка (с использованием нестандартных видов работ, с компьютерной поддержкой);

– создание лингвистических сказок;

– совместное решение той или иной методической задачи и т.п.

Отдельные практические занятия проводим в форме, моделирующей школьный урок. Так, при подготовке фрагментов своих уроков студенты тщательно отбирают учебные тексты, разрабатывают в соответствии с целями конкретного урока систему упражнений, а также формы контроля знаний, умений и навыков учащихся.

Приведем примеры заданий, подготовленных студентами 4 курса специальности «Русская филология»:

(1) Что необычного вы заметили из диалога Алисы и Чеширского Кота? Как чудеса могут звучать? Составьте диалог со своим соседом на эту тему.

— *А что это за звуки, вон там?* – спросила Алиса, кивнув на весьма укромные заросли какой-то симпатичной растительности на краю сада.

— *А это чудеса,* – равнодушно пояснил Чеширский Кот.

— *И... И что же они там делают?* – поинтересовалась девочка, неминуемо краснея.

— *Как и положено,* – Кот зевнул. – *Случаются...*

(2) Подумайте над словами Гарри. Каких людей можно назвать достойными?

– *Добби, извини. Я не хотел тебя обидеть.*

– *Обидеть Добби? Добби слышал о Вашей доброте, сэр... Но ему никогда ни один волшебник не предлагал присесть, как равному.*

– *Значит ты не так много встречал достойных волшебников.*

Например, свой урок студентка А. начала так: «Наш сегодняшний урок будет носить название «Путешествие «Туда и обратно». О чем вам говорит это название? Нравится ли эпиграф к уроку?» Далее на слайде ученики знакомятся с диалогом персонажей:

— *Доброе утро!*

— *Что вы хотите этим сказать? Просто желаете мне доброго утра? Или утверждаете, что утро сегодня доброе — неважно, что я о нём думаю? Или имеете в виду, что нынешним утром все должны быть добрыми?*

— *И то, и другое, и третье. И ещё — что в такое дивное утро отлично выкурить трубочку на воздухе. Если у вас есть трубка, присаживайтесь, отведайте моего табачку! Торопиться некуда, целый день впереди!* (Джон Р. Р. Толкин «Хоббит или туда и обратно» .

Далее учитель комментирует: «Так началась встреча персонажей знаменитой сказки. После этого диалога в жизни Бильбо Беггинса произошли

огромные перемены, которые послужили основой для его книги. Догадались ли вы, о каком произведении идет речь. Задумывались ли вы, что означает фраза «Доброе утро»? Какой смысл вы вкладываете в эту фразу? Выпишите из отрывка сложноподчиненные предложения. Разберите эти предложения по схеме, которые лежат у вас на столах».

Студенты готовят электронные методические портфолио, т.е. совокупность многочисленных примеров работ студентов, обычно составляемые на протяжении всего учебного курса и сгруппированные с использованием рубрик. В них студенты выделяют тематические рубрики, наполняют их содержанием к концу наших занятий, делятся своими методическими находками с одноклассниками.

Приведем примеры названий рубрик портфолио, разработанных студентами 4 курса: «Пояснительная записка»; «Автопортрет (эссе)»; «Стратегии и приемы»; «Разработки уроков и фрагментов уроков»; «Что мы должны знать»; «Чему я научилась»; «Хочу поделиться»; «Мотаем на ус»; «Мои первые «уроки»»; «Интересненький материалчик»; «Мои достижения (самооценка)»; «Комментарии преподавателя» и др. Надо отметить, что создание портфолио не ограничивается рамками курса методики преподавания русского языка, так как оно охватывает весь процесс образования и самообразования выпускника вуза.

При подготовке фрагментов уроков студенты учатся формулировать цели урока, соотносить их с этапами урока, а подготовка студентами фрагментов уроков на одинаковые темы позволяет при анализе увидеть использование ими разных методов и приемов.

Таким образом, к началу педагогической практики студенты уже имеют навыки составления уроков объяснения нового материала, уроков закрепления нового материала, уроков развития речи; усваивают наиболее эффективные методы и приемы проведения уроков с использованием слайдов,

В качестве видов самостоятельной работы, предназначенных непосредственно для подготовки к практическим занятиям, можно предложить составление заданий к учебным текстам, к обучению работе со школьными словарями (орфографическим, грамматическим, этимологическим, синонимов, антонимов, фразеологизмов и др.).

Таким образом, на практических занятиях так важен кропотливый научный поиск, который позволит решать методические задачи и отвечать на поставленные вопросы.

Литература

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т.1. С.317.

Когай Э.Р., Айнабекова Г.Б.

Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Тема «Моносемия и полисемия как проявление системных отношений в лексике» занимает особое место в курсе «Лексикологии современного русского языка», являясь центральной. Многолетняя практика проведения лекционных и практических занятий, рубежного контроля, а также итогового контроля (экзамена) по вышеназванной дисциплине на филологическом факультете университета показала, что студенты бакалавриата испытывают затруднение при изучении этой темы, в частности, при выделении синекдохи и функционального переноса.

В связи с вышесказанным цель настоящей статьи заключается в более подробном, чем это делалось до сих пор в имеющихся учебниках, освещении одного из трудных для осмысления вопроса – определения синекдохи, ее места в кругу таких явлений, как метафора и метонимия.

Если с терминами «метафора» и «метонимия» студенты знакомятся еще в процессе обучения в средней школе в курсе «Русского языка», то для большинства студентов первого курса бакалавриата термин «синекдоха» является новыми. В рамках изучения «Лексикологии современного русского языка» студентам прежде всего необходимо обратиться к определению термина «синекдоха», уяснить его значение, а также место среди типов многозначности.

Начиная с античных времен, абсолютно всеми исследователями признавалось существование метафоры и метонимии. Что же касается синекдохи, то здесь мнения ученых разделились. Часть из них рассматривают количественный перенос (синекдоху) как вполне самостоятельный вид переноса наименования А.В. Калинин [1], Н.М. Шанский [2], Д.Н. Шмелёв [3], другие же предлагают синекдоху рассматривать как разновидность метонимии Н.И. Гайнуллиной [4], Б.Н. Головин [5], В.И. Корольков [6], П.А. Лекант [7], Ю.С. Маслов [8], и поэтому не выделяют ее в качестве самостоятельного типа переносного значения.

Обратимся к определению синекдохи. Синекдоха (от гр. *synecdoche* – «соподразумевание», сопереимание, соотнесение) – это перенос наименования части предмета на весь предмет или, наоборот, перенос наименования целого на часть этого целого, а также само значение, возникшее на основе такого переноса. Например: *березы* (листья) пожелтели; в семье пять *ртов* (человек); беречь *копейку* (деньги); зарезервировать *номер* (комната в гостинице); *сарафан* (девушка) за *кафтаном* (парень) не бегают; он

бегают за каждой *юбкой* (девушка); валить с больной *головы* (человек) на здоровую.

Как было отмечено выше, некоторые языковеды считают синекдоху разновидностью метонимии. Существуют примеры, которые трудно «однозначно» отнести к тому или иному типу переноса наименования, например, название главного персонажа знаменитой сказки Шарля Перро «Красная Шапочка». Поскольку шапочка не есть часть человека, значит слова «шапочка» и «девочка» связаны отношениями смежности. Но, с другой стороны, номинация «красная шапочка» стала именем девочки, яркой запоминающейся деталью, по которой этот персонаж узнают, неотъемлемой частью героини, и мы, собственно, помним эту девочку по её красной шапочке. Значит, номинацию «красная шапочка» можно считать синекдохой. Кстати, в учебниках, учебных пособиях, авторы которых выделяют синекдоху как особый тип переносного значения (Л.И. Рахманова [9]; Д.Э.Розенталь [10]), такого рода употребления относят, как правило, к синекдохе.

Достаточно регулярно и последовательно вторичные значения, основанные на синекдохе, возникают у слов-названий плодовых и фруктовых деревьев, кустарников, например: груша – «фруктовое дерево», «плод этого дерева»; малина – «ягодный кустарник», «плод с этого кустарника», аналогично: слива, вишня, барбарис.

Если характеризовать этот тип переноса наименования с точки зрения выраженности той или иной частью речи, то необходимо отметить, что синекдоха свойственна не только именам существительным, но и глаголам, например: «пойдем *подышать* с полчаса» (погулять); «пора и *пожевать* что-нибудь» (поесть), «он любит *дымить* по утрам» (курить).

Синекдоха, как и метафора с метонимией, может быть общеупотребительной и индивидуально-авторской, то есть различаться по степени образности. Так слова «нос», «рот», «лоб», когда они служат для обозначения человека, выступают как общеязыковая, общеупотребительная синекдоха. Например: название детской сказки «Карлик-Нос»; «Ну, ты и вымахал, *лоб*»; «Ради красивых *глаз*»; «Было нас у матери четверо. Невмоготу ей было столько *ртов* выкормить» (Островский); «Пришлось даже отложить несложные операции, потому что не хватало *рук* на приёме» (Каверин).

Как отмечает В.И. Корольков особым статусом обладает синекдоха, выступающая в составе пословиц и поговорок: «*казна* воюет, а *сума* горюет»; «одинокому где *хлеб*, там и *угол*»; «одна *голова* хорошо, а две лучше»; «*алтыном* воюют, *алтыном* торгуют, а без *алтына* горюют»; «бить дурака – жаль *кулака*»; «был бы *хлеб*, а *зубы* сыщутся»; «где *щи*, тут и нас ищи». Подобные примеры рассматриваются одновременно и как явления языка, и как явления словесного искусства – фольклора [6, 283].

Синекдоха, функционирующая в художественном тексте, как правило, каждый раз создается как бы заново и выступает в качестве творческого элемента речи и называется индивидуально-авторской (окациональной), например: «После обеда, по обычаю, дамы пошли в гостиную, мужчины уединились в гостиную жечь табак. ...В одном углу, с сигаркой в зубах, сидит тучная *статья сельской промышленности и хозяйственной экономики*. В другом углу, раскинувшись на диване, *философия* трактует о различии философии и филозофии; подле *филологическая статья* доказывает, что французское слово «мошенник» имеет корнем своим слово «друг»... *Тощее стихотворение*, затянувшись украинским вахштафом, ходит Эолом по комнате и ропщет про себя куплеты. *Историческая статья*, заложив руки в боковые карманы, излагает свое мнение о хаосе времени и народов; *механика* – о различии стремления к центру и от центра; *метамеханика* – о законах духовных движе-ний в природе; *геология* – о расширении толщи земной; *ботаника* – об общественной и частной жизни растений. Но частные разговоры сливаются наконец в смесь. Внимание общее к слухам, новостям, остротам, городским сплетням... Только *критика* сидит надувшись, слушает и прислушивается, смотрит и всматривается, все видит и ненавидит.» (Вельтман). В приведённом примере синекдоха выступает не только как средство повышения художественных качеств речи, но и как средство создания юмора и сатиры, точнее средство выражения авторской иронии по поводу высшего света.

Или другие примеры: «Прощай, немытая Россия, Страна рабов, страна господ, И вы, *мундиры голубые*, И ты, послушный им народ» (Лермонтов); «*Масок* и ряженных движется улей. Это за щёлкой свечи зажгли» (Пастернак); «Такие отрывки фраз, важных сентенций, пустяковой болтовни можно было слышать в гостиных, казармах, на плацпарадах, на Невском в группе сошедших *киверов* и косматых *шапок*, ежели упоминалось имя Лунина» (Гусев); «М-Маша, – бормочет *цилиндр*, бледнея» (Чехов); «Это верно, что дорого, – вздыхают рыжие *панталоны*» (Чехов). Изображение предмета или человека через какую-нибудь заметную, бросающуюся в глаза деталь, например, элемент одежды, часть тела и др. – распространённый приём в литературе.

Синекдоха может не только живописать, но одновременно и разнообразить изложение. Такую роль выполняют газетные употребления, например: «красно-белые *футболки* пошли в атаку» (то есть футболисты команды «Спартак», традиционно одетые в красно-белые майки), первая *ракетка* мира (теннисистка).

В процессе функционирования синекдоха может перестать выполнять изобразительно-выразительную функцию. «Потеряв авторство», она постепенно превращаются в обычное, регулярно воспроизводимое значение слова, входящих в состав тех или иных многозначных слов и тем самым – в

лексическую систему языка. Вместо изобразительно-выразительной функции они начинают выполнять номинативную функцию.

С точки зрения образности можно выделить следующие типы синекдохи: общезыковая невыразительная синекдоха, общепоэтическая выразительная синекдоха, общегазетная выразительная синекдоха и индивидуально-авторская выразительная синекдоха. Если первые три типа относятся к узуальной метонимии, то четвертый тип – к окказиональной.

Дискуссионным является вопрос о границах понятия синекдоха. Так, например, авторы «Словаря-справочника лингвистических терминов» Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова [11], а также В.И. Корольков – автор словарной статьи «Синекдоха» в «Энциклопедии: Русский язык» [6], наряду с количественными переносами относят к синекдохе и употребление единственного числа вместо множественного и наоборот, например: «*Берёза* относится к семейству берёзовых»; «Нет *студент* теперь не тот пошёл»; «И слышно было до рассвета, как ликовал *француз*» (Лермонтов); «Мы все глядим в *Наполеоны*» (Пушкин). Мы вслед за Л.И. Рахмановой считаем, что подобные примеры не следует относить к лексической синекдохе, поскольку в этих примерах формы единственного числа использованы в значении форм множественного числа для наименования тех же самых предметов. Это по определению Л.И. Рахмановой «синекдоха грамматическая» [9], явление принципиально иное по сравнению с синекдохой лексической.

Всесторонняя профессиональная подготовка филологов не может строиться только на приобретении теоретических знаний, она предполагает формирование практических навыков и умений, развитие творческих способностей личности. Хорошо подготовленный словесник должен уметь отличать синекдоху от метафоры и метонимии, определять степень их образности, проводить лексикологический, функционально-стилистический и типологический анализ. Успешное усвоение теоретического материала, связанного с пониманием природы синекдохи, признаков, отличающих ее от метафоры и метонимии, логических оснований ее классификации, применение полученных знаний на практике в процессе семасиологического анализа текста, выполнение заданий, связанных с поисково-экспериментальной фазой деятельности обучающихся (квалификационные и классификационные задания), будет способствовать решению поставленных задач.

Литература

1. Калинин А.В. Лексика русского языка. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2013.
2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Ленанд, 2015. (серия «Лингвистическое наследие XX века»).
3. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: КомКнига, 2006.
4. Гайнуллина Н.И. Лексикология русского языка. Учебное пособие. – Алматы: Казак университеті, 2003.

5. Головин Б.Н. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1973.
6. Корольков В.И. Синекдоха // Энциклопедия: Русский язык. – М., 1979, С. 283-284.
7. Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В. Современный русский язык. Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014. (серия «Бакалавр. Углубленный курс»).
8. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1975.
9. Рахманова Л.И. Многозначность слова. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
10. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. Учебное пособие. – М.: Айрис-пресс, 2010.
11. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985.

Ли Э.В.

*Жетысуйский государственный университет
им. И.Жансугурова (Талдыкорган, Казахстан)*

ПРИЕМЫ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ АННЫ АХМАТОВОЙ

При анализе художественного произведения всегда следует помнить о том, что произведение – это эстетическое единство формы и содержания, образной системы и особой воспитательной информации. По этой причине интерпретация, разбор художественного текста почти всегда перерастает в филологическое комментирование, в соединение лингвистических и литературоведческих приёмов анализа, одинаково необходимых для более содержательного рассмотрения произведения. Опыт работы показывает большую эффективность совместной со студентами работы над художественным произведением, то есть предполагается не давать студентам готовый анализ, а попытаться вместе выявить и описать художественные особенности текста. При этом обязательно активизировать те знания и умения, которые приобретены ими в процессе обучения. К примеру, необходимо перед обращением к тексту попросить студентов вспомнить такие понятия, как содержание и смысл произведения, от чего зависит выбор слов, употребление тех или иных образных средств и т.д.

Важно сразу же чётко определить цель предстоящей работы. Так, после определения непосредственного объекта изучения студентам предлагается раскрыть особенности содержания и смысла стихотворения А.А.Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...», определить выбор отдельных слов и словосочетаний, использованных автором, установить тему произведения.

Первый этап лингвоанализа, как вы помните, это комментированное чтение, или пошаговое чтение, которое предполагает анализ произведения от первого слова до последнего. Студентам предлагается внимательно

прослушать стихотворение, причём в авторском исполнении, и попробовать сразу определить выражения и слова, на которые нужно в первую очередь обратить внимание. На доске приведен текст стихотворения, в это время звучит голос поэта.

III

Смуглый отрок бродил по аллеям,
У озерных грустил берегов,
И столетие мы лелеем
Еле слышный шелест шагов.

Иглы сосен густо и колко
Устилают низкие пни...
Здесь лежала его треуголка
И растрепанный том Парни.

1911 [1, с.26-27].

Необходимо попросить студентов пробежать глазами текст и выделить слова, которые требуют пояснения:

- *смуглый отрок, бродил, глухих - грустил, столетие, лелеем, густо и колко, треуголка, растрепанный том Парни.*

Поскольку занятие проводится в группе студентов РКШ, лексическая работа осуществляется с использованием толковых словарей.

Сначала нужно установить, что студенты знают о Царском Селе, затем обратиться к выявлению значений слов, выделенных студентами.

Смуглый – о коже лица, тела «тёмный»; *отрок* – словарь В.И.Даля: мальчик 12-15 лет. Здесь уместно спросить, напоминает ли о чём-либо сочетание «смуглый отрок», но не раскрывать сути, если студенты затрудняются ответить что-то определённое.

Бродил – идти медленно, тихо; действие происходит не в один приём и не в одном направлении;

глухих – грустил – об этом чуть позже, оставим пока;

столетие – обратите внимание на дату написания стихотворения – 1911, сто лет назад – это 1811 год.

Вопрос к студентам:

- *Чем знаменателен этот год? Вспомните.*

Нужно обязательно, чтобы студенты вспомнили, пусть с подсказкой преподавателя, что именно в 1811 году был произведён первый набор обучающихся в лицей, среди которых были известные люди.

Лелеем – «нежить, нежно заботиться», лелеять можно только самое дорогое, самое ценное;

густо и колко – осенью наблюдается «иглопад», это не слежавшиеся от времени иголки, их много и они еще колкие;

треуголка – форменная одежда лицеистов, головной убор;

растрепанный – много раз читанный;

Парни – французский поэт Эварист Дезире де Форж Парни.

После лексической работы необходимо выделить ключевые слова, которые подсказывают читателю, о ком говорится в стихотворении. Первое – цикл «В Царском Селе», второе – «смуглый отрок», третье – «столетие», четвертое – «лелеем», пятое – «треуголка», шестое – «томик Парни».

Вопрос к студентам:

- Так кому же посвящено стихотворение?

Тут важно показать фотографии лица, лицеиста Пушкина, на последней – Пушкин-выпускник -18-летний поэт.

Первые стихи А.Ахматовой были опубликованы в 1911 году, одно из них - «Смуглый отрок». Это знаменательно, так как Ахматова своим учителем называла именно А.С.Пушкина, с которым она, по словам исследователя Н.Скатова, имела «жизненно-литературные отношения» [2, с.6]. А.Ахматова постигала богатейший мир пушкинской поэзии всю жизнь, а биографические разыскания были отмечены особым пристрастием.

Стихотворение 1911 г. «Смуглый отрок бродил по аллеям...» передает благоговейное отношение к Пушкину, который воображается еще лицеистом. «Еле слышный шелест шагов» (аллитерация звукоподражательна, шаги шуршат в листьях, опадающих, как и иголки, спустя столетие: «Иглы сосен густо и колко / Устилают низкие пни...») - звуки словно раздаются и теперь, он все-таки «слышный»: неназванный, но сразу узнаваемый «отрок» только что ушел, посидев, может быть, на пне без головного убора, как дома, отложив даже «растрепанный том» своего любимого французского поэта Эвариста Парни, видимо, задумавшись. Все рифмующиеся слова подобраны особенно тщательно, чтобы рифмы были богаче, опирались не только на заударную часть слова: аллеям - лелеем, берегов - шагов, колко - треуголка, пни - Парни, и размер стихотворения неклассический - *дольник* со строками «чистого» 3-стопного анапеста.

Ровно через полвека в «Слове о Пушкине», имея в виду и непреходящую ценность поэзии вообще по сравнению с официально утверждающимися иерархиями, наверняка подразумевая и свою судьбу, Ахматова заявила о любимом поэте: «Он победил и время и пространство».

Чтобы правильно определить, что влияет на выбор слов, преподаватель даёт возможность провести небольшую текстологическую работу. В стихотворении 1911 г. вторая строка первоначально читалась «У озерных *глухих* берегов», в пятой упоминались иглы елей, в восьмой - «разорванный том Парни». В 1914 г. «ели» были заменены на «сосны», так как в Царском Селе их гораздо больше, а «разорванный» - на более мягкий эпитет «растрепанный». В 1958 году Ахматова сделала образность старого стихотворения еще более точной, вспомнив, что в царскосельском парке «глухих берегов» не было, и заменила эпитет «*глухих*» на глагол «*грустил*».

В начале стихотворения дается образ отрока, начинающего первые шаги в поэзии: «С Лицеом связано рождение поэтического дарования Пушкина» [3, с.140]. Репутация поэта за Пушкиным постепенно начинает закрепляться. В 17-18 лет Пушкин начинает увлекаться поэзией Парни, но это уже не отрок, а юноша. Вряд ли выпускника Лицея можно назвать отроком.

Отмеченное выше дает возможность увидеть в стихотворении *два временных плана*: Пушкин, которого только привезли в Лицей в 1811 году, по определению И.Пущина, «живой мальчик, курчавый, быстроглазый...» - 12-летний мальчик. Можно предположить, что в этом возрасте он не *бродил* задумчиво и не *грустил*, это уже действия более взрослого поэта, которого волновали самые разные вопросы жизни. «Растрепанный том Парни» - это также свидетельствует о втором временном плане - Пушкин на выходе из Лицея. То есть предстают перед читателем два образа - юный Пушкин и более зрелый Пушкин. Для сравнения на экране помещаем две фотографии - юный и взрослый Пушкин.

Стихотворение пропитано большой любовью к первому поэту России. Это подчеркивает слово *лелеем*, которое, по свидетельствам исследователей, только однажды использовано А.Ахматовой в поэзии: *лелеять* можно только самое дорогое и близкое, а самым дорогим для А.Ахматовой всегда был А.С.Пушкин. Здесь затронута *тема памяти*.

А теперь обратимся к строчкам:

И столетие мы лелеем
Еле слышный шелест шагов
Иглы сосен густо и колко
Устилают низкие пни...

Студенты выделяют шипящие и свистящие согласные, определяют аллитерацию, устанавливают роль звуков в строках: *слышный шелест шагов, иглы сосен, «густо и колко»* набросанные под соснами: напоминание о любимом времени года Пушкина - *осени*. Следовательно, здесь звучит *тема осени*, а через нее – *тема творчества*, осенью Пушкину хорошо и много писалось: «Осень подходит: это любимое мое время... пора литературных трудов...».

Через все стихотворение проходит ещё одна тема - *тема преклонения перед художественным даром Пушкина*, выражающемся в благоговейном отношении поэтессы, для которой Пушкин - «высший дух и поэтический авторитет».

Таким образом, можно выделить три темы, нашедшие отражение в стихотворении: тема памяти, тема преклонения перед гениальным художественным даром Пушкина, тема творчества (через тему осени). За кажущейся простотой, как видим, проявляется многослойность, многообразность и многотемность произведения.

Очевидным является то, что в стихотворении Анны Ахматовой нет ни одного образного средства в обычном понимании: нет ярких эпитетов, нет сравнений, нет метафор. Использованы автором в основном слова с нейтральной стилевой и образной окраской. Но каждое слово подобрано так, что заменить другими словами невозможно: исчезнет любовь, исчезнет благоговение, исчезнет тайна и самобытность, индивидуальность произведения. Как отмечала А.Ахматова, «самые прозрачные стихи имеют «тайну».

Подобный лингвистический анализ художественного текста необходим будущим учителям-словесникам, потому что «язык любого литературного произведения - от маленького лирического стихотворения до романа-эпопеи является многоплановым и разностойным, в силу чего содержит в своём составе нередко такие речевые «инкрустации», без знания которых либо просто непонятно, о чём говорится, либо складывается искажённая картина образного характера слов и выражений, художественной ценности и новизны используемых языковых фактов...» [4, с.7].

Литература:

1. Ахматова А. Смуглый отрок бродил по аллеям... // Ахматова А. Сочинения в двух томах. - М., 1990. -С.26-27.
2. Скатов Н.Н. Книга женской души (О поэзии Анны Ахматовой). Предисловие к Соч. в двух томах. - М., 1990.- С.3-16.
3. Пушкинские места России. Путеводитель. - М.: Профиздат,1984. – 320 с.
4. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. - Л.: Просвещение, 1984. - 415 с.

Ломова Е.А., Шанаев Р.У.

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

РОЛЬ ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ-РАССКАЗЧИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.ПОГОДИНА И Н. ПАВЛОВА

Исследуя повести М. Погодина, необходима обратить внимание на то, что форма повествование от рассказчика обладает у писателя определенной смысловой «наполненностью», встречаясь как в сказовой, так и в эпистолярной разновидностях.

В этом смысле интересно проанализировать повесть М. Погодина «Нищий» со следующих позиций:

Как связана повествовательная манера писателя с карамзинской традицией в русской литературе?

Каково содержание исповеди главного героя Егора и как она «выстроена» в стилистическом плане?

Дело в том, что Погодин придает «голосу» героя из демократической среды, его исповедальному повествованию стилистическую определенность, что дает ему возможность выпукло обрисовать психологический облик своего персонажа, определить социальную среду его воспитания и говорить о наличии в нем «индивидуального языкового сознания» [1, 7].

Для М. Погодина очень важна была эпистолярная форма описания. Так основное содержание повести «Адель» (1830) составляет дневник молодого человека Дмитрия, «друга» автора-повествователя, с которым он вырос, воспитывался и «рука об руку вышел на поприще жизни». В своем дневнике Дмитрий описывает возвышенную любовь к прекрасной Адели, развитие их отношений, взаимное чувство, болезнь и смерть любимой.

Анализируя текст повести, важно выяснить следующие особенности ее повествовательного рисунка:

Каким образом запечатленный в письменной форме процесс самосознания и самооценки персонажа приводит к тому, что в процессе автокоммуникации вновь пережитые впечатления становятся фактом их дальнейшего осмысления?

Как интроспективный план дневниковой исповеди Дмитрия дополняется в повести «внешним» ракурсом видения автора-повествователя?

Какова трактовка романтического героя в повести М. Погодина?

В «Адели» есть возвышенный романтический герой, есть противопоставление личности и толпы, есть две родственные души, которые не могут соединиться, но нет мира предметно-вещественного. Повесть начисто лишена бытовых оснований, и обыденное, будничное в человеческой жизни противопоставлено в ней миру «высших» духовных ценностей личности.

Однако исключительно интроспективная, психологическая мотивация автором чувств и переживаний главных действующих лиц, остающихся по ту сторону реалий мира действительно, - черта, не свойственная в целом М. Погодину-повествователю. И это наиболее очевидно при сопоставлении «Адели» с более ранней повестью писателя – «Сокольницким садом» (1828).

Как и в пушкинском «Романе в письмах» [2, 8], основу «Сокольницкого сада» составляет переписка четырех персонажей, в ходе которой не только совершается фабульное действие, но и раскрываются точки зрения главных участников интриги, их внутренний мир, позволяя автору в форме эпистолярного рассказа свободно переходить от внешних условий существования «к жизни сердца, а от нее – к умственной жизни своих героев» [3, 10].

В этом плане плодотворно сопоставить «Роман в письмах» А. С. Пушкина с «Сокольницким садом» и ответить на следующие вопросы:

В чем эпистолярный стиль М. Погодина уступает по силе выразительности эпистолярию А. С. Пушкина ?

Как разнится между собой художественное пространство повестей указанных авторов?

У А. С. Пушкина художественное пространство открыто, полно света и воздуха, границы его разомкнуты и включают в себя картины высшего «света» и уездной дворянской жизни.

Пространственное «поле» погодинской повести, напротив, замкнуто, ограничено узкими рамками («немецкий» домик на окраине Москвы) уютного, обжитого героями «мирка», в котором они чувствуют себя покойно и защищенно от противоречий и проблем мира «большого», остающегося за его порогом.

В «Сокольницком саде» автор предельно внимателен к предметно-бытовому миру своих героев.

В предшествующей М. Погодину литературной традиции проблема воссоздания бытового фона художественного действия, реалий окружающей героев жизни имела достаточно устоявшиеся «нормативные» решения. Так, в сентиментальных повестях Н. Карамзина мир вещественно-предметный лишь символизировал и «оттенял» сферу интимно-душевных переживаний персонажей, а в нраво-описательных романах В. Нарезного трактовался как комичный и низкий по своей природе [4, 45].

В романтической литературе 1810-1830 годов (В. Жуковский, Н. Полевой и В. Одоевский) бытовая и духовная сферы оказывались разделенными и даже враждебными одна другой. Культура в их художественном творчестве «отмежевывалась от быта, порождая антитезу идеального и реального» [5, 12].

Анализируя повесть М. Погодина, важно определить, почему для писателя проблема взаимодействия культурного «слоя» и бытового в личности человека представляет собой интерес и решается принципиально иначе.

Дело в том, что в «письмах» героев «Сокольницкого сада» явственно ощутимо любовное отношение ко всему надежному и устойчивому, свойственное самому писателю. В повести М. Погодина быт включен в культурную сферу, а культура рассматривается «как одно из слагаемых быта» [6, 27]. Культурный быт для писателя имеет особое место в иерархии ценностей человеческой жизни, но все же он остается именно бытом, и культурная сфера слагается для его героев из тех же прочных будничных и житейских оснований, как и всякая другая.

Далее погодинскую повествовательную манеру следует сравнить со стилем другого романтика 1 трети XIX века – Н. Павлова. Так, форма художественного описания в его повести «Именины» строится на множественности образов – рассказчиков, находящихся в различном соотношении с образом самого автора. Интересно при этом выяснить различие фигур-повествователей в этой повести, рассмотрев их со следующих позиций:

Каким образом первый повествователь обосновывает перед читателем смысл и идейное содержание предлагаемой истории?

С помощью каких приемов вызывается в читателе заинтересованное отношение к тексту, побуждая его к узнаванию в смысловом контексте преднамеренных сравнений, уподоблений и ассоциаций.

Как происходит смена психологических, душевных состояний главного героя в различные моменты его жизни?

Каков стиль повести и ее композиция?

Каково соотношение ее временных планов?

Как лирическая экспрессия в голосе повествователя, внимание к «мигу», мгновение бытия сочетается в «Именинах» с постоянной типизацией, с социально-аналитическим подходом к изображаемому?

В литературно-речевом акте повествователь-романтик стремился не просто «навязать читателю свой тезаурус» [7, 12], т. е. дать определенное число сведений о мире, но и внушать ему те ценностные ориентиры, которые он как художник, творец, личность и член общества считает важным для других людей и тем самым и для самого себя.

Внимание повествователя сосредоточено на смене душевных состояний своего героя в различные моменты его жизни, на контрастном характере их изображения, что составляет композиционную завязку повести.

Стиль рукописи соответствует всем правилам устного, спонтанного рассказа, рассчитанного на участие сочувственно настроенного слушателя. В повествовательный контекст включаются личные имена и географические названия, значение которых, якобы, заранее должен знать заинтересованный незримый собеседник.

Эти «индивидуально-предметные знаки» [8, 92] делают повествование обращенным к восприятию «своего человека», способствуя сокращению расстояния между повествователем и читателем и уничтожая «барьеры» на пути их сближения.

Динамика внутреннего состояния героя-рассказчика крайне важна и эстетически значима для писателя. Рассказ о прошлом ведется с позиции настоящего. Читатель смотрит на происходящее глазами рассказчика, находясь в настоящем времени, которое имеет открытый, разомкнутый характер. Прошлое же время воспринимается как относительное и замкнутое в себе. Реконструкция картин прошлого грамматически оформляется в повести с помощью вариаций форм совершенного и несовершенного вида прошедшего времени. Если формы совершенного вида служат усилению динамики описываемых событий, как определенных этапов в автобиографии героя, то формы несовершенного вида останавливают время, выделяют события и ситуации, особенно значимые для рассказчика, выполняя «не только воспроизводящую, но и изобразительно-живописную, описательную функцию» [9, 103].

Лирическая экспрессия в голосе повествователя сочетается в «Именинах» М. Погодина с постоянной типизацией, с социально-аналитическим подходом к изображаемому. Биографическое время складывается в повести из сюжетного времени, основанного на последовательности событий прошлого рассказчика и элементов биографического времени других героев. При этом постоянно подчеркивается субъективное восприятие времени повествователем, его отношение к воссоздаваемым фактам.

Завершая разговор об особенностях описания в прозе Н. Павлова и М. Погодина следует подчеркнуть, что в повестях М. Погодина субъективный способ описания встречается как в сказовой, так и в эпистолярной разновидностях, отвечая каждый раз определенной авторской задаче.

В сказовой форме повествования писатель обращается к рассказчику из демократической среды, и в нем очевидно внимание писателя к стилистической выразительности речи персонажа, его речевому портрету, что свидетельствует о бережном отношении М. Погодина-стилиста к языку народной речи и знаменует определённый этап в становлении его художественной манеры.

В функции эпистолярной формы описания в прозе М. Погодина, с одной стороны, входит углубленный самоанализ «вспоминающего» рассказчика, мемуарный характер дневниковых «записей» героя, а с другой стороны – открытость, коммуникативность героинного рассказа, обращенность его «писем» к предполагаемому адресату. В этих письмах психологическая глубина и достоверность «героинных» переживаний сочетается с обостренным вниманием рассказчика к окружающему миру, благодаря чему духовная и бытовая, культурная и интеллектуальную сферы человеческой жизни оказываются соединенными, утверждая право отдельной личности на стремление к гармонии, к закрепощенности и широте ее бытия.

У Павлова же образ исповедующегося рассказчика предполагает, прежде всего, его социальную мотивацию в художественном повествовании, когда развитие героинного характера, своеобразие душевных состояний персонажа мыслится через все многообразие его общественных связей с миром.

Литература

1. Лебедев Ю. В. Становление эпоса в русской литературе 1840-1860 годов (проблемы циклизации): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Л., 1979. – 17с.
2. Слюсарь А. А. «Эпическая проза А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя в типологическом сопоставлении: Автореф. Дисс. ... доктора филол. наук. - Киев, 1992. -18 с.
3. Сурков Е. А. Русская сентиментальная, романтическая и реалистическая повесть: автореф. Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1989. – 18 с.
4. Лотман Ю. М. Пути развития русской прозы 1800-1810 годов // Учен. зап. ТГУ/ Труды русской и славянской филологии – 1961. – Вып. 104. – С. 3-58.
5. Вольперт Л. И. Пушкин и психологическая традиция во французской литературе конца XVIII – начала I трети XIX века Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., - 1989. – 17 с.
6. Погодин М. П. Повести / Вступ. Ст. М. Н. Виролайнен. – С. 3-18 – М., 1984.- 430 с.

7.Панич А. О. Рецептивная установка литературного произведения в русской прозе XIX века: Автореф. дисс. ...канд.филол.наук. – Киев, 1980. – 18 с.

8.Ружицкий И. В. О некоторых проблемах комментария художественного текста // Понимание и интерпретация текста. – Тверь, 1994. – С. 88-95.

9. Самвелян Г. Лингвистический анализ художественного текста. – М., 1991. – 190 с.

*Мухамадиев Х.С., Женис Н.Н.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

СПЕЦИФИКА УЧЕБНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИГР

Специфика тематических игр в том, что - это один из продуктивных способов обучения языку. Игра и обучение — не противоположные понятия, игра противостоит скуке, поскольку игре свойственна особая энергия, которая называется АЗАРТ. Человек, который любит и умеет играть, никогда не скучает. Мало того, он всегда узнает что-то новое о мире и о себе, даже если играет в одиночку.

Самый демократичный и популярный вид игры — это словесная игра. Мы встречаемся с ней повсюду: шутки КВН, любые каламбуры, большинство анекдотов, все виды «вордов», ребусы, многие рекламы и т.д. — все это словесная игра

«Не мыслям надобно учить, а учить мыслить», - писал Э.Кант. Чтобы развить ум, нужно овладеть умственными операциями, логическими приемами мышления. Основой продуктивного мышления, по данным психологов, является уровень развития памяти, внимания [1, с. 4].

Умение связно рассказать о чем-либо, рассуждать на какую-либо тему, не приходит само собой, необходима практика, тренировка. Учебные тематические игры (УТИ) этому очень помогают. Например: *учебная игра по теме: «Жанры вторичных текстов»*. Это один из вариантов тематической игры. Участники игры: *презентатор и пользователь вторичных текстов*.

Суть игры: диалог между презентатором и пользователем вторичных текстов. Презентатор должен угадать, какой жанр вторичного текста нужен пользователю. Пользователь приводит определения, признаки нужного ему жанра вторичного текста, но не называет его. Если жанр угадан, то диалог считается состоявшимся. В диалоге спрашивающий должен определить скрываемый собеседником жанр, - название вторичного текста. Собеседник для этого приводит ключевые слова, которые намекают на задуманный жанр.

- *Здравствуйте, можно к вам обратиться?*

- *Здравствуйте, проходите, пожалуйста.*

- *Как вас зовут?*

- *Моё имя рифмуется с именами Данияр. Мадияр.*
- *Зачем вы к нам пришли?*
- *Я пришёл, чтобы взять у вас вторичный текст.*
- *Так какой же жанр текста вам нужен?*
- *Такой жанр, который пригодился бы мне по специальности.*
- *По какой специальности вы работаете?*
- *Я работаю в издательстве, корректирую тексты книг.*
- *Вы полностью прочитываете книги?*
- *Да, а потом пишу небольшие тексты.*
- *О чем вы пишете в этих текстах?*
- *Отвечаю на вопрос, о чём говорится в статье или в книге.*
- *Значит, вам нужна аннотация, Ануар?(материалы авторского пособия М.Х.С.).*

Учебные тематические игры (УТИ) тренируют, развивают память, внимание, активизируют и расширяют словарь, речевые клише, способствуют проявлению творческих способностей, а также развивают их. Во всем мире творческие игры используются в качестве чрезвычайно действенного приема обучения. Это универсальные и быстрые игры, не требующие подготовки. При этом игры со словами несут в себе огромный потенциал – они помогают развивать связную речь и пополнять словарный запас, тренируют быстроту реакции, живость воображения [2, с.4].

Итак, игровые модели могут быть связаны с формой и с содержанием учебных тем. Семантическое обеспечение языковой игры создаётся исключительно нетипичным контекстом обыгрываемой единицы.

Например, задание: составить диалог на тему **«реферат»**.

Участники диалога: 1) презентатор рефератов научного текста;

2) пользователь рефератов научного текста

Место проведения диалога - Центр научного реферирования.

Пользователь: - Здравствуйте, можно ли ознакомиться с рефератами научных книг по специальности.

Презентатор: - Здравствуйте, вы пришли в Центр научного реферативного журнала по техническим специальностям.

Пользователь: - А что вы понимаете под рефератом?

Презентатор: - Реферат – это краткое изложение содержания книги, включающее основные фактические сведения и выводы первоисточника.

Пользователь: - Почему нужно уметь реферировать научные тексты?

Презентатор: - Реферирование научного текста - это системно организованное знакомство читателя с первичным текстом.

Пользователь: - Скажите, а какие имеются основные виды рефератов?

Презентатор: - В основном все рефераты делятся на продуктивные и репродуктивные. К продуктивным относятся реферат-обзор и реферат-доклад, а к репродуктивным – реферат-конспект, реферат-резюме.

Пользователь: - Чем же отличаются эти виды рефератов?

Презентатор: - Продуктивные рефераты предполагают творческое осмысление реферируемой литературы.

Пользователь: - А что представляет собой структура реферата?

Презентатор: - В структуру научного реферата входит библиографическое описание, тема монографии, композиция, основное содержание.

Пользователь: - Охарактеризуйте структуру реферата- обзора.

Презентатор: - Реферат-обзор содержит: 1) актуальность проблемы; 2) перечисление работ по данной проблеме; 3) описание основных подходов; 4) изложение сущности и сравнение разных точек зрения; 6) отношение к рассматриваемым точкам зрения; 7) мотивированный выбор точек зрения.

Пользователь: - А что такое клише при написании реферата?

Презентатор: - Очень важно знать **клише**, используемые в реферате, это так называемые речевые штампы, стандартные выражения

Пользователь: - Вы меня очень заинтересовали, а с какими рефератами вы мне посоветуете ознакомиться в первую очередь?

Презентатор: - С репродуктивными рефератами, затем с продуктивными рефератами по вашей специальности.

Пользователь: - Спасибо за подробную информацию, теперь я буду обращать внимание на реферирование научных книг(*материалы авторского пособия М.Х.С*).

Практика проведения учебных деловых игр.

Сегодня многие вузы практикуют использование учебных деловых игр (УДИ) с целью развития публичной речи [3, с. 7].

Так, в структуре учебной игры «Пресс-конференция журналистов и знатоков» её логическое построение включает *этапы игры, сценарий*.

Каждый участник игры обязан предварительно ознакомиться со всеми документами и неукоснительно следовать правилам игры.Общее задание:

Журналисты должны составить в письменной форме по одному вопросу по заданной теме.

Знатоки распределяют между собой вопросы.

Вопросы, возникающие в процессе игры, задаются устно.

На устные вопросы знатоки отвечают экспромтом.

Жюри даёт оценку работе журналистов и знатоков, для этого оно должно глубже изучить проблему.

Арбитры разрешают конфликты и споры, возникающие в ходе дискуссии, оценивают объективность работы жюри.

Правила игры

Точно выполнять план-схему игры (алгоритм).

Журналист выполняет работы самостоятельно.

Знарок может использовать методические материалы.

Члены жюри оценивают работу журналистов и знатоков, используя бланки с критериями оценок.

В процессе игры жюри оценивают весь объём работы участников УДИ: знание темы дискуссии, коммуникативность, корректность полемики, педагогическую технику, ораторское искусство

Арбитры разрешают возникшие в полемике конфликты и оценивают объективность работы жюри.

В процессе проведения игры все участники должны соблюдать дисциплину, корректно выполнять указания арбитров.

Система оценочных показателей

Индивидуальная оценка участников игры по наибольшему количеству положительных оценок (+) за:

- А) знание теоретического материала;
- В) коммуникативные умения;
- С) педагогическую технику;
- Д) ораторское искусство.

Регламент игры

1. Организационно-подготовительный этап – 8 мин.
 2. Игровой этап: а) подготовка вопросов – 7 мин.; б) подготовка ответов и ответы знатоков – 25 мин.; в) полемика – 10 мин.
 3. Заключительный этап – определение победителя по разделам – 5 мин.: а) знание теоретического материала; б) педагогическая техника; в) коммуникативные умения; с) ораторское искусство.
 4. Заключительное выступление арбитра – 5 мин.
- Итого – 60 мин.

Структура учебной деловой игры предопределяет наличие деловых групп, их взаимодействие [3, с. 36].

Группа «Арбитры» выполняет организационную функцию: разделяет студентов на микрогруппы, выбирает в них ведущих, обеспечивает наличие необходимого оборудования, так и координационную функцию – разрешает спорные и конфликтные ситуации. Жюри объективно оценивает работу.

Группа «Журналисты» создаёт банк письменных и устных вопросов по обсуждаемой теме, показывает свои умения вести полемику со знатоками.

Группа «Знатоки» отвечает на письменные вопросы журналистов. При подготовке ответов можно пользоваться учебниками, конспектами, справочной литературой. На устные вопросы журналистов знатоки отвечают экспромтом. Ведущий группы «Знатоки» обобщает ответы, вносит дополнения, регулирует полемику.

Группа «Жюри» выполняет особую функцию. Её члены обязаны не только знать проблематику дискуссии, но и дать объективную оценку педагогическому мастерству знатоков и ораторскому искусству журналистов, используя бланки с критериями оценок.

Оценка индивидуальной работы участников группы «Журналисты»

№	Показатели деятельности	Содержание деятельности	Оценки
1	Умение формулировать вопросы	Актуальность, краткость, точность, научность, логичность, проблемность, дискуссионность. Итог: Занимаемое место:	
2	Корректность полемики	Умение слушать, полемизировать, убеждать. Педагогический опыт. Умение управлять эмоциональным состоянием, выходить из трудной ситуации, создавать корректную экспрессию диалога. Итог: Занимаемое место:	
3	Культура речи	Богатство активного словаря и фразеологического запаса. Умение пользоваться синонимами. Научность, краткость, логичность, эмоциональность. Итог: Занимаемое место:	
4	Владение педагогической	Дикция, громкость, звучность голоса, интонация, темп речи, логические ударения, дефекты речи, поза,	

	техникой	движения, жесты, мимика, взгляд, поворот. Итого. Занимаемое место:	
5	Внешний вид	Осанка, одежда, причёска, часы, украшения, макияж, косметика. Итого: Занимаемое место:	
		Общая сумма очков: Распределение мест:	

Оценка индивидуальной работы участников группы «Знатоки»

№	Показатели деятельности	Содержание деятельности	Оценки
1	Изложение теоретического материала	Понимание сущности проблемы, аргументация собственной позиции, полнота и глубина изложения, научная обоснованность, использование дополнительной литературы. Актуальность, собственные суждения, интерес к пед. науке Итого. Занимаемое место:	
2	Коммуникативная компетентность	Умение вступить в разговор, управлять вниманием аудитории, учёт особенностей аудитории, её подготовленности. Мастерство индивидуального подхода. Умение управлять эмоциональным состоянием. Корректность полемики. Итого: Занимаемое место:	
3	Культура речи	Богатство активного словаря и фразеологического запаса. Научность, использование научной терминологии. Отсутствие канцеляризм, общих слов, шаблонных фраз. Научность, краткость, логичность, эмоциональность, уместность Итого: Занимаемое место:	
4	Владение педагогической техникой	Дикция, громкость, звучность голоса, интонация, темп речи, логические ударения, дефекты речи, поза, движения, жесты, мимика, взгляд, поворот. Итого. Занимаемое место:	
5	Внешний вид	Осанка, одежда, причёска, часы, украшения, макияж, косметика. Итого: Занимаемое место:	
		Общая сумма очков: Распределение мест:	

Методические рекомендации

После представления бланков с критериями оценок, участники игры должны убедиться, что в них учитываются не только их знания и дидактические умения, а также ораторское искусство, владение педагогической техникой, внешний вид, коммуникабельность.

Немаловажное значение в оценке игрока имеет его умение вести диалог, участвовать в полемике. Диалог в в УДИ становится одним из основных средств взаимной стимуляции, коррекции суждений, фактором, мобилизующим резервы памяти и мышления участников игры. Они получают возможность подтверждать, доказывать, убеждать.

Задача преподавателя во время такой игры заключается в том, чтобы активизировать интеллектуальные и творческие ресурсы участника игры.

Необходимость данной игры для студентов 1 курса заключается в том, что она приносит в процесс обучения дополнительный психотерапевтический эффект, который предполагает снятие скованности, робости, перед аудиторией и одновременно способствует формированию навыков эмоциональной саморегуляции, утверждения как личности.

Таким образом, на примере этой учебной игры можно сделать вывод, что использование игры в учебном процессе становится значительным фактором в формировании профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Зейнелова А.Е. Нескучная грамматика. Развивающие игры по русскому языку в казахской школе. – Кокшетау, 2008. – 178 с.
2. Пирогова Л.И. Сборник словесных игр по русскому языку и литературе. – М., 2004. – 144 с.
3. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения. – М., 2002. – 360 с.

Салханова Ж.Х.

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

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

Развитие устной формы речи предполагает совершенствование навыков говорения, развитие готовности к поддержанию беседы на различные темы и овладение техникой речи. Для того, чтобы быть готовым поддерживать разговор на различные темы в публичном и частном общении, человеку необходимо постоянно заниматься самообразованием в широком смысле слова, т.е. приобретать новые знания, причем не только по своей специальности, но и другие знания в области науки и искусства, представляющие общественный интерес, развивать самостоятельность мышления, давать полученной из книг и газет информации собственную оценку, читать художественную литературу, чтобы глубже разбираться в жизни и совершенствовать стиль своей речи.

Основными элементами техники речи являются: фонация (речевое дыхание); голос (правильные навыки голосообразования); дикция (степень отчетливости произношения). Правильная организация фонации или речевого дыхания имеет большое значение для устной речи. Прерывающаяся, захлебывающаяся речь не производит благоприятного впечатления и даже иногда раздражает слушателей, утомляет говорящего.

Большое значение для устной речи имеет голосчеловека. Это индивидуальная его характеристика, такая же уникальная, как и отпечатки пальцев. В физическом смысле под голосом понимается совокупность разнообразных по высоте, силе и тембру звуков, возникающих в результате колебаний голосовых связок. Умение владеть голосом важно не только для оратора, но для любого человека, профессия которого требует постоянного общения с людьми. В личном общении владение голосом также оказывается положительным качеством человека.

Необходимыми качествами хорошего голоса являются: красивый тембр, сила, полетность, выносливость, большой диапазон. Хороший голос необходимо тренировать, чтобы он стал выносливым, готовым к большим нагрузкам. Регулярно занимаясь, можно его развить, усилить, расширить диапазон, улучшить тембр. Система упражнений для развития голоса включает: упражнения, приучающие не напрягаясь верно направлять звук; упражнения, направленные на развитие голосового диапазона, силы, полетности. Важно найти оптимальную высоту голоса, которая обычно находится в среднем регистре человека и на которой голос хорошо звучит. Затем необходимо совершенствовать качество звучания на других регистрах, осуществляя дыхательные упражнения одновременно со звуковыми.

Дикция включает в себя три основных показателя: правильность артикуляции; степень отчетливости артикуляции; манеру выговаривать слова. Правильность артикуляции – это такие движения органов речевого аппарата, которые соответствуют нужному месту и способу образования звука. Правильная, четкая артикуляция создает впечатление, что человек уверен в себе, знает то, о чем говорит, что является одной из задач устной коммуникации. Манера выговаривать слова включает также характерный для каждого индивидуума темп речи, продление или редуцирование слогов, особые модификации интонации. Для улучшения речевых навыков, касающихся манеры выговаривать слова, необходимо постоянно слушать и стараться точно воспроизводить нормативную речь. Образцы такой речи сейчас уже редко можно услышать даже по радио и телевидению, это преимущественно речь людей, прошедших специальную подготовку, дикторов, актеров.

Звуковая сторона устной речи играет не менее важную роль, чем ее содержательная часть. Известно, что блестящая по содержанию речь во многом проигрывает, если она произнесена вяло и невыразительно, с запинками и речевыми ошибками. И наоборот, малосодержательная речь, произнесенная фонетически безупречно, может произвести благоприятное впечатление. Это сравнение, конечно, не является советом произносить малосодержательные речи, оно лишь показывает значительность той роли, которую играет хорошее звучание устной речи.

Успех общения зависит не только от умения говорить, но и в не меньшей мере от умения слушать. Слушание является составной частью процесса

общения и включает два этапа: этап первичного анализа звукового сигнала и его психомеханической обработки; этап смысловой интерпретации. Ученые обнаружили существенный разрыв между количеством информации, высказанной диктором, оратором, участником обычного разговора и количеством информации, воспринятой слушателями. Экспериментально установлено, что при восприятии речи на слух человек в среднем достигает только 25%-го уровня эффективности за 10 минут. Даже в неофициальных беседах слушатель усваивает в среднем не более 60-70% того, что говорит собеседник [1, с.12].

Причиной такого разрыва является ряд типичных недостатков слушания: бездумное восприятие, когда звучащая речь является лишь фоном для какой-либо деятельности; обрывочное восприятие, когда интерпретируются лишь отдельные части звучащей речи; узость восприятия, т.е. неумение критически проанализировать содержание сообщения и установить связь между ним и фактами действительности. Для того, чтобы развить навыки эффективного слушания, необходимо уметь ответить для себя на важные вопросы. Для чего необходимо слушать? Этот вопрос помогает оценить то полезное, что можно извлечь для себя при прослушивании лекции, устного выступления, телепередачи, речи собеседника. Основные цели слушания группируются вокруг нескольких направлений.

- Получение информации. Это главная цель слушания в профессиональной деятельности, однако полезную для себя информацию можно почерпнуть не только из лекций и речей на производственных совещаниях, но и бытовых разговоров.
- Анализ фактов и идей. Необходим для более полного восприятия речи и включения полученной информации в структуру имеющегося опыта и знаний.
- Улучшение собственной речи. Наблюдение за речью других учит человека более внимательно относиться к собственной речи.
- Развлечение. Это одна из важных потребностей человека. Цель развлечения присутствует в обычных разговорах и в слушании некоторых телепередач.
- Воодушевление. Часто человек слушает не для того, чтобы узнать факты, а для воодушевления. Это также одна из потребностей человека.

Факторами эффективного слушания являются: отношение, интерес, мотивация и эмоциональное состояние слушателей. Для успеха общения необходимо объективное, непредубежденное, кооперативное отношение слушателей. Самоуверенные люди обычно являются плохими слушателями. Образованный человек обычно более внимателен, чем необразованный. Малообразованные люди становятся пассивными слушателями, т.к. у них мало знаний, с которыми можно сопоставить слова

оратора. Замечено, что люди проявляют больший интерес к знакомым вещам, чем к незнакомым, а также интересуются практически полезными и новыми идеями. Поэтому выступающий в своей речи должен проявлять энтузиазм, говорить о волнующих и конкретных вещах, использовать язык действия. Внимание слушателей усиливается, если речь затрагивает вопросы, связанные с основными жизненными потребностями и чувствами человека. Такими мотивами являются самосохранение, интерес к собственности, желание расширить влияние, забота о репутации, привязанности, сентиментальность, вкус. Нежелательные эмоции, которые мешают непрерывному вниманию, могут исходить из состояния подавленности слушателя, его отношения к оратору, его возражений по поводу утверждений оратора.

Как слушать? Чтобы слушание приносило пользу, необходимо развивать в себе следующие умения: умение концентрироваться; умение анализировать содержание; умение слушать критически; умение конспектировать. Умение концентрироваться позволяет постоянно следить за ходом изложения мысли и всеми деталями сообщаемого. Это умение предполагает следующие приемы: 1) займите объективную позицию по отношению к говорящему; 2) вспомните, что вы уже знаете о предмете речи; 3) продумайте тему и попробуйте угадать, как говорящий будет ее развивать; 4) подумайте, чем содержание речи может помочь вам [2, с.34].

Умение анализировать содержание необходимо, в первую очередь, для слушания публичных речей, т.к. они содержат различные идеи, и если одну из них упустить, то нарушится связь между частями текста. Умение анализировать опирается на следующие приемы: определение цели речи; определение композиции речи; определение главной темы речи; определение главных идей оратора; определение форм аргументации; определение форм резюмирования и заключительных выводов.

Умение слушать критически можно развить, если выполнять определенные действия. Свяжитесь то, что говорит выступающий, с собственным опытом. Вы можете соглашаться с оратором, откладывать решение до получения дальнейших сведений, подвергать сомнению слова оратора. Резюмируйте и систематизируйте то, что услышали. Опережайте оратора и старайтесь предугадать, как он будет развивать главную тему. Анализируйте и оценивайте то, что услышали.

Формирование культуры устной речи невозможно без работы над чтением текстов различной сложности. Навыки чтения неодинаковы у разных людей. Развитие навыков чтения помогает перерабатывать большее количество информации и экономить время. При этом важно знать не только правила чтения, но и наиболее частотные ошибки, допускающиеся на практике. Типичными недостатками чтения являются:

1)Регрессия – неоправданные, механические возвраты к уже прочитанному, замедляющие процесс чтения.

2)Артикуляция – внутреннеeproговаривание читаемого текста, замедляющее скорость чтения в 3-4 раза; малое поле зрения, когда за одну фиксацию взгляда воспринимаются 2-3 слова, глазам приходится делать много остановок. Чем шире поле зрения, тем больше информации воспринимается при каждой остановке глаз. Человек, обученный технике чтения, за одну фиксацию взгляда может воспринимать всю строку, а иногда и абзац.

3)Слабое развитие механизма смыслового прогнозирования, т.е. умения предугадывать написанное и делать смысловые догадки необходимые для повышения эффективности чтения.

4)Низкий уровень организации внимания. Скорость чтения большинства читателей намного ниже той, которую они могли бы иметь без ущерба для восприятия, если бы могли контролировать свое внимание. У медленно читающего человека внимание быстро переключается на посторонние мысли и предметы, поэтому интерес к тексту снижается.

5)Отсутствие гибкой стратегии чтения. Нередко люди, начиная читать, не ставят перед собой никакой цели, не используют правил обработки текста. На самом деле, в зависимости от цели чтения можно выбрать такие способы, как чтение-просмотр, ознакомительное чтение, углубленное чтение[3, с.56].

Формирование и развитие навыков устной речи представляет собой непрерывный процесс работы над нормативностью, выразительностью речи, соблюдение орфоэпических правил, совершенствование навыков ораторского мастерства, образованности и культуры личности.

Литература

- 1.Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М.: Норма, 2013.
- 2.Радугин А.А. Русский язык и культура речи. - М.: Библионика, 2014.
- 3.Соколова В.В. Культура речи и культура общения – М: Олма-Пресс, 2015.

Sansyzbaeva S.K.

Kazakh National University named after Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)

QUESTIONS OF TRAINING IN READING FOREIGN STUDENTS

Students on the Russian Overseas Flagship program, hosted by the Al-Farabi Kazakh National University, are studying at the TORFL 3 Certificate level which is aimed at further developing speaking, reading, writing and listening skills in Russian.

As reading Russian literature can present a problem for foreign students, “Reading at Home” played an important role in the students’ academic program.

Reading, an important aspect of any language, is the primary means by which students receive culturally sensitive information. “Reading at Home” helped develop and hone students’ speaking skills, increased their vocabulary, assisted them in interpreting literary texts, and fostered independent study of literary Russian.

The linguo-cultural method implemented during these lectures allowed us to immerse students in their host country’s culture. During lectures students eagerly discussed new cultural aspects and concepts they learned about in reading the works of classical and modern Russian writers. The works of Chekhov, Tolstoy, Tolstoy, Nabokov, the poetry of Esenin, Blok, Tsvetaeva, Akhmatova, and the short stories of Mosovaya, Tolstaya, Dovlatov and Akunin, among others, had a large impact on the students.

Students also expressed interest in Kazakh culture and literature. During this academic year, by their request, Kazakh literature was added to “Reading at Home”. Students read excerpts from the famous Kazakh writer Auezov’s “Abai’s Journey”, which literary critics regard as the “encyclopedia of Kazakh life”. Students learned about many Kazakh customs and traditions related to the nomadic lifestyle and family structure in the 19th century. Additionally, students read about various historical events in the Kazakh steppe, as well as important landmarks in the biography of the philosopher, poet, educator and father of Kazakh literature Abai Kunanbayev. Students were also exposed to the works of modern Kazakh poets who write in Russian such as Suleimenov and Kairbekov.

In order to gain insight into Russian and Kazakh national culture, we analyzed Russian writer Alexey Tolstoy’s “The Russian Character” and Kazakh writer and publicist Belger’s “How Many Guests Do Kazakhs Have?” It’s worth noting that Belger is a German who was born in Russia but grew up and spent the majority of his life in Kazakhstan. After reading these articles, students developed a better grasp of the defining aspects of Kazakh and Russian culture such as charity, hospitality, tenacity, openness and kindness.

The main goal of this course was not only to develop students’ reading abilities but to assist them in appreciating the cultural significance of what they read. These words or cultural moments were carefully analyzed during this course to deepen students’ knowledge of their host country and target language.

Сапронова И.И., Курманова Т.В.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

ОБУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВЫМ ГЛАГОЛЬНЫМ СЛОВСОЧЕТАНИЯМ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (В РАМКАХ РКИ)

Лексическая сочетаемость слов – тема, представляющая собой значительную трудность при изучении русского языка как иностранного, особенно это касается устойчивых глагольных (вербативных, вербальных) словосочетаний: *выступить в защиту, давать слово, провести аналогию, выйти из-под контроля и т.д.*

Устойчивые глагольно-именные словосочетания по степени соединения их компонентов находятся в положении между свободными словосочетаниями и фразеологическими конструкциями. «Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» [1: 349]. Они не полностью совпадают по объёму своего значения и по своей грамматической и лексической сочетаемости в русском и родном языках. Устойчивые глагольные словосочетания характеризуются экспрессивной и стилевой нейтральностью и имеют функциональную и стилевую направленность. Такие словосочетания широко представлены в русском языке, особенно в научном стиле речи, языке СМИ и официально-деловом стиле, например: *принимать решение, вести переговоры, вести следствие, вносить вклад, получать прибыль, подводить итоги* и т.д.

Работа над ними проводится в несколько этапов. На начальном этапе они изучаются без определённой систематизации, только по мере необходимости. Преподаватель должен показать на примерах, что такого рода словосочетания представляют собой нерасторжимое лексико-грамматическое целое.

Следует подчеркнуть, что при переводе таких конструкций с русского языка на родной учащиеся не должны переводить каждый составляющий элемент, каждое слово по отдельности, а, пользуясь словарём, стараться найти перевод всего словосочетания целиком (поэтому в таких случаях необходимо пользоваться большими по объёму словарями). Такие ошибки – перевод каждого слова в устойчивых словосочетаниях – наиболее часто встречаются в иностранной аудитории. Изучая вербативные словосочетания на начальном этапе, прежде всего необходимо выделять глагольный компонент, т.к. трудность для иностранных учащихся представляет именно выбор нужного глагола.

На продвинутом этапе обучения, в связи с тем что возникает необходимость функционально-стилевой дифференциации лексических единиц, использования языковых средств в соответствии с ситуацией и стилистическими нормами русского языка, работа над устойчивыми

вербативными словосочетаниями должна быть более систематической, целенаправленной, органично вписываться в общую систему обучения языку.

Еще одной трудностью для студентов продвинутого этапа при изучении устойчивых вербальных словосочетаний является управление. Следует обратить внимание на управление глаголов (*иметь точку зрения (на что?), избежать последствий (чего?), иметь отношение (к чему?), проявлять интерес (к чему?)*). Устойчивые глагольно-именные сочетания, образующие единое целое по структуре и значению, требуют употребления определённого падежного управления, а глагол внутри словосочетания часто может иметь другое управление: *иметь (что?), проявлять (что?)*

Кроме того, при работе над данным типом словосочетаний следует обратить внимание на синонимию (*принимать решение = решать, оказывать помощь = помогать, приносить извинения = извиняться, оказать поддержку = поддержать, проявлять интерес = интересоваться*).

Если устойчивое вербальное словосочетание имеет синонимичный глагол, то необходимо иметь в виду, что в данном случае могут иметь место два типа управления:

1. синонимичный глагол и глагольно-именное словосочетание имеют одинаковое управление: (*влиять (на что?) = оказать влияние (на что?); переписываться (с кем?) = вести переписку (с кем?); совершить нападение (на кого?) = нападать (на кого?); принимать участие (в чем?) = участвовать (в чем?)*);

2. синонимичный глагол и глагольно-именное словосочетание имеют разное управление: *одержать победу (над кем?) = победить (кого?); оказать поддержку (кому?) = поддержать (кого?)*

Особое внимание необходимо уделить словосочетаниям, компонентом которых являются переходные глаголы – их количество велико, например: *иметь, давать, делать, находить, оказывать, получать* и др. (*иметь представление, давать оценку, делать предупреждение, находить решение, оказывать давление, получать признание*).

Также глаголы движения (как бесприставочные, так и приставочные) активно используются в качестве структурно-смысловых элементов глагольно-именных сочетаний. Эти глагольные компоненты устойчивых словосочетаний имеют переносное значение: *вести, проводить, внести, ввести, выходить, приносить, пойти (идти)* и др. (*вести переговоры, проводить реформы/перепись/переговоры, внести поправки, выходить на экран, приносить прибыль/известность, пойти на уступки, идти на смену*).

Особенностью устойчивых глагольно-именных словосочетаний является специфичность составляющих их единиц – глаголов и существительных. Глагол в данном случае является грамматическим центром, сохраняющим все свои грамматические категории: вид, наклонение, лицо и время, но не имеющим своего лексического значения, утратившим номинативную функцию.

Глагол в таких случаях больше похож на глагол-связку в составном именном сказуемом. Часто десемантизация глаголов крайне затрудняет понимание общего значения словосочетания иностранными учащимися. Здесь можно порекомендовать проводить работу по подстановке именной части словосочетания: вести *переговоры, борьбу, подготовку, работу, собрание, дела*; оказывать *помощь, поддержку, содействие, сопротивление*; брать *интервью, кредит, инициативу* и т.д. [2: 6]

Рассмотрим в качестве примера небольшой газетный текст «Уважение по закону»: *В Китае приняли решение законодательно закрепить одну из главных конфуцианских заповедей – почитание старших. Местные парламентарии приняли закон, обязывающий молодых китайцев посещать своих престарелых родственников, проживающих отдельно. Более того, работодателям предписано выделять своим сотрудникам время для этого. Закон вступает в силу с 1 июля.*

В тексте небольшого объема мы наблюдаем широкое использование устойчивых глагольно-именных словосочетаний: *принять решение; принять закон; выделять время; вступить в силу*. При подготовке пересказа преподаватель рекомендует студентам заменить устойчивые словосочетания на синонимичные (если это возможно), попытаться передать информацию своими словами. Рассматривая эти сочетания в контексте, студенты должны четко представлять их синтаксическую роль. Обычно в таких случаях отдельный глагол не является сказуемым, функцию предиката выполняет всё устойчивое сочетание, причем оно является не составным глагольным сказуемым, а простым: Парламентарии *приняли закон* (это простое глагольное сказуемое).

Слова, входящие в глагольно-именные сочетания, выражают в совокупности единое семантическое понятие. Если в предложении *Он получил письмо* каждое слово имеет своё самостоятельное лексическое значение, то в предложении *Он получил образование* смысл ясен только в понимании совместного значения составляющих слов, т.е. *получить образование* – это единое понятие, нерасторжимое по своей сути. Это явление делает такие сочетания похожими на фразеологические. Как известно, фразеологизмы изучаются в иноязычной аудитории «поштучно», т.е. с поиском абсолютно точного эквивалента на родном языке и перевода общего смысла. Продуктивным является заучивание устойчивых словосочетаний целиком, без расчленения их на отдельные смысловые компоненты. Отдельная презентация лексических единиц, входящих в устойчивое словосочетание может привести к тому, что учащиеся пытаются самостоятельно подобрать компоненты, исходя из понятийных и языковых закономерностей родного языка, что, естественно приводит к ошибкам типа: *взять автобус, делать образование* и др.

Зачастую студенты допускают ошибки при поиске глагольной части словосочетания, зная именную часть, например: *взять души* (вместо *принимать души*), *делать помощь* (вместо *оказывать помощь*), *дать благодарность* (вместо

принести благодарность). Здесь мы имеем дело с интерференцией, переносом речевых навыков родного языка в русскую речевую коммуникацию. Можно порекомендовать упражнения по подбору глагольной части, например: *возможность* – иметь *возможность*, давать *возможность*, получить *возможность*, пользоваться *возможностью*; *анкета* – заполнить *анкету*.

Учет семантического единства, нерасторжимости устойчивых глагольно-именных словосочетаний позволяет выработать у иностранных учащихся способность замечать, выделять и фиксировать это единство в тексте или потоке речи. Это умение будет способствовать тому, что они самостоятельно будут переводить на родной язык целое словосочетание, искать эквиваленты на родном языке.

На продвинутом этапе обучения полезны упражнения на отработку правильного использования устойчивых оборотов, которые имеют стабильный состав лексических компонентов. Это позволит избежать интерферирующего влияния родного языка, а также предотвратит появление ошибок в виде смешения компонентов разных устойчивых сочетаний, например, *играть роль* и *иметь значение* при смешении элементов дают ошибочное словосочетание *играть значение*.

К сожалению, подобные ошибки возникают и в речи носителей языка, они встречаются и в современных электронных средствах массовой информации, и в современной печати. Эта так называемая лексическая контаминация разрушает устойчивые связи лексем и приводит к стилистической ошибке: *уделить значение* вместо *придавать значение* и *уделять внимание*; *предпринять меры* вместо *принять меры* и *предпринимать действия* [3: 54].

В заключение необходимо сказать, что проблема сочетаемости слов тесно связана с языковой структурой и функционально-коммуникативными отношениями, со взаимодействием грамматических и семантических уровней слова. В широком смысле возможности сочетаемости слов связаны с функционально-стилевыми задачами. Изучение этих явлений на уроках русского языка как иностранного в продвинутой аудитории является важнейшим компонентом комплексного подхода к вопросам обучения иностранцев РКИ.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове)/ Под ред. Г.А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 720 с.
2. Дерибас В.М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка: словарь-справочник. – 3-е изд., испр. и дополн. – М.: Рус. яз., 1983. – 256 с.
3. Крысин Л.П. Литературная норма и речевая практика газет // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 232 с.
4. Рогова К.А., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В., Колесова Д.В. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып. Вып 1-4/ под ред. К.А. Роговой. СПб. : Златоуст, 2014 – 2016.

*Глеубай Г.К., Джолдасбекова Б.У.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

ЛИТЕРАТУРА КАК ВАЖНЕЙШАЯ ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ

В системе современного образования язык и литература являются важнейшим средством воспитания и обучения, способствуют приобщению к духовным ценностям, формированию у молодого поколения духовно-нравственной, коммуникативной и художественной культуры.

В настоящее время современное общество переживает духовно-нравственный кризис, который может привести к разрушению личности. У молодых людей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме, материальные ценности доминируют над духовными. Для большинства современной молодежи характерна эмоциональная, волевая и духовная незрелость, ориентация на атрибуты массовой культуры, что является показателем снижения истинных духовных, культурных, национальных ценностей. У молодого поколения в настоящее время утрачен главный фактор развития личности - воспитание духа. А ведь духовность и нравственность — это базовая характеристика личности, которая проявляется в его деятельности и поступках. Поэтому решение проблемы духовно-нравственного воспитания является доминирующей в формировании и развитии личности.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения рассматривается как проблема общенационального характера. И это неслучайно, так как основным двигателем развития любого общества является не только интеллект, разум, но и совесть, нравственность, духовность.

Духовность определяется степенью овладения людьми различными видами духовной культуры, нравственными ценностями и социальными нормами и отражается в его самосознании, выражаясь в мыслях, словах и действиях. Понятие «духовность» и «нравственность» во многом перекликаются. Согласно определению в словаре русского языка С.И. Ожегова, «нравственность представляет собой внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами». Таким образом, нравственность — это присвоение человеком моральных ценностей, требований к себе и другим, и, наконец, перспектива самосовершенствования.

Духовно-нравственное воспитание молодежи должно базироваться на изучении социально-культурных ценностей предшествующих поколений.

Критериями духовно-нравственного воспитания в системе образования, которые определяют уровень духовно-нравственной культуры личности являются: уровень знаний и убежденности в необходимости выполнения норм

морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в жизненных различных ситуациях. Воспитание и развитие у молодого поколения нравственности и высокой культуры является самой важной задачей в процессе становления личности и приоритетным направлением в воспитательной работе педагога.

Осуществляя духовно-нравственное воспитание главным образом в процессе обучения, использовать для этого содержание изучаемых литературных произведений, различные методические приемы, способствующие осмыслению и усвоения общечеловеческих ценностей.

Литература способствует формированию мировоззрения, нравственного облика, эстетических вкусов и идейных убеждений, раскрывает богатый духовный мир людей, утверждает гуманизм.

Великий русский писатель Лев Толстой говорил: “Великая и благородная миссия литературы – заставить человека любить жизнь и мир”. И Чингиз Айтматов с высочайшей ответственностью выполнил эту миссию.

Произведения великого писателя современности Ч.Айтматова, безусловно, считаются общечеловеческой духовной ценностью. Об этом очень много писали ученые, писатели, критики, политики, общественные деятели мира. И что же так притягивает читателя в его творениях?

Творчество Ч.Айтматова отличает простота повествования и в то же время широта мысли, особое композиционное строение, красочность и образность речи. В произведениях есть какая-то внутренняя сила, пробуждающая человеческое сознание, совесть, разум и любовь.

Исследователь творчества Ч.Айтматова Г.Гачев, отмечая ценности айтматовских произведений в советское время, писал: «Маленькие, бесхитростные его повести, но в них есть художественная бездонность и философская глубина, и дают они повод к размышлениям как о современных. Так и о вечных проблемах человеческой жизни, культуры, сознания. Произведения Чингиза Айтматова стали неотъемлемым элементом и фактором духовной жизни нашей за последние десятилетия: они питают дух - думами, душу – переживаниями, воображение – красотой, углубляют в нас внутреннего человека» [3,47].

В современном мире, где очень много противоречий, жестокости, несправедливости, бессердечия и безразличия, воспитание нравственной молодежи стало главной проблемой всех народов. Ведущие ученые мира с тревогой отмечают, что в новом тысячелетии дефицитом в человеческой жизни являются не материальные ценности, а истинные человеческие качества: доброта, милосердие, сострадание, честность, отзывчивость, доверие, терпение и ответственность. К человеку в настоящее время больше начали относиться как товару на рынке труда, то есть в человеке ценят только умение качественно выполнять определенную работу.

В настоящее время наше общество как никогда нуждается в образованной, интеллектуально и духовно развитой молодежи, ответственной за судьбу своего народа. Среди нынешней молодежи есть много мобильных, оперативных и компетентных во многих социальных сферах (знание языков, информационных и компьютерных технологии и т.д.), но в условиях мировой интеграции и глобализации без личностных, человеческих качеств, без умения мыслить глобально, без нравственных начал им тяжело будет принимать правильные решения и сохранять ценностные отношения, создаваемые человечеством тысячелетия.

Всем известно, что роль искусства, художественной литературы в формировании нравственных ценностей велика.

Еще в семидесятые годы Ч.Айтматов писал: «Пытаясь сыграть на наших инстинктах, «массовое искусство» часто воспроизводит физическую жестокость – убийства, мучения, кровь ... Это всегда волнует, наводит страх, это верный способ воздействовать на души людей, попытка сделать искусство неким гипнозом, ослепляющим фактором ... Но я считаю, что искусство должно исходить из нормальной человеческой жизни. В человеке прекрасно именно то, насколько он человек». [1, 319].

Человек и его добрые дела, труд и совесть, любовь и надежда, самоотверженность во имя жизни на Земле, во имя будущего – вот айтматовские темы, они же главные ценности человечества.

Эту же мысль подтверждает и исследователь творчества Чингиза Айтматова кыргызский ученый А.Акматалиев, написавший: “Художественное отражение добра, человечности, высокой нравственности – подлинное кредо писателя” [2,55].

Ч.Айтматов всегда поднимал проблемы не одной нации или государства, а всего человечества. Он одним из первых задолго до начала мировой интеграции сказал, что “сейчас встает необходимость выработать у человечества новое, планетарное мышление”. Общественный деятель Федерико Майор выразил интересную мысль по этому поводу: “Новое мышление – весьма сложная проблема. В связи с этим отметить хочу особую роль учителей. Учитель – в сущности творец. Издревле известно, что успехи каждой нации прямо зависят от качества обучения детей, от предмета обучения”.

Жизнь и творчество Ч.Айтматова – это целый мир, целая эпоха. Наша задача – почерпнуть как можно больше духовного богатства для нашего будущего поколения.

Как пишет известный ученый С.Каскабасов в статье “Планетарный Айтматов”, “опыт развития человечества показывает, что при любых катаклизмах, при любых зигзагах человеческое общество идет вперед по наступательному пути. И в этом процессе огромную роль играет стержневая ось, не поддающаяся никаким изменениям. ... Чингиз Айтматов является одним из таких выдающихся деятелей, фигурой планетарного характера, чье

творчество дает нравственную опору, духовное богатство миллионам людей во все времена [4, 38].

Ч.Айтматов отмечал, что мы сейчас переживаем какой-то новый этап острого ощущения нашего противоречия с природой, что не в праве стоять в стороне от общественных проблем. Больше всего он беспокоился за молодежь. Настоящее – это, по его мнению, – перепутье, на котором концентрирует человеческий опыт и идеал будущего. Молодой человек не всегда может ориентироваться на этом жизненном перекрестке и сбивается на неправильный путь. Молодости надо помочь разобраться и это задача взрослых: “Никто за нас не будет воспитывать нашу молодежь и формировать юные души. И нельзя благодушествовать, что ничего страшного не происходит: сейчас они жестокие, бессердечные, высокомерные, а подрастут – исправятся, мы их исправим. Не исправим. Исправлять труднее”[5,4].

Самая главная и самая страшная проблема, затрагиваемая в романе «Плаха» Ч.Айтматова – это проблема утерянной нравственности. Бездуховные люди способны губить ради своей выгоды, и им не будет от этого ни больно, ни стыдно. Они не могут понять, что их поступки обернутся против них же самих, что за все придется платить.

Бездуховные люди в романе снабжают подростков наркотиками, убивают Авдия, губят природу без зазрения совести, не осознавая, что они творят. Бездуховный человек ворует волчат у Акбары, из-за чего происходит еще более страшная трагедия: погибает ребенок. Но его это не волнует. Хотим отметить, что автор хорошо понимает природу такой жестокости человека в отношении к окружающей среде. Это – элементарная алчность, борьба за собственное благополучие, оправдываемое чуть ли не государственной необходимостью. И читатель вместе с Айтматовым понимает, что, коль скоро бандитские действия совершаются под прикрытием государственных планов, значит, это явление общее, а не частное, и с ним надо бороться.

Нам всем надо всерьез задуматься о том, какой станет природа нашего отечества в будущем. Вот поэтому мы совершенно согласны с автором “Плахи”: экология и нравственность соединены одной линией жизни.

Роман «Плаха» - это крик, призыв автора одуматься, принять меры по сохранению жизни на земле. Это сильные по своему содержанию произведения способны оказать человеку неопределимую помощь в борьбе за новый, светлый, высоконравственный путь, который назначен ему природой. Айтматов дает понять, что все проблемы человечества рождаются от отсутствия нравственного начала в людях.

Поэтому прежде всего надо пробуждать в людях сострадание и любовь, честность и бескорыстность, доброту и понимание. Пробуждать нравственную память.

Чингиз Айтматов в каждой своей книге поднимает актуальные общечеловеческие проблемы, такие, как наркомания – «чума XX века», экология

человеческой души, ее чистота и нравственность - извечное стремление людей к идеалу человека, и такую важную проблему в наше время, как природа, бережное отношение к ней.

Время требует от нас разрешения этих проблем, быстрого и правильного. Ведь сейчас человек сам, каждую минуту, убивает себя. Он «играет с огнем», сокращая свою жизнь, попросту прожигая ее драгоценные минуты, месяцы, годы одной выкуренной сигаретой, чрезмерным употреблением алкоголя, одной дозой наркотиков...

Разве потеря нравственности для человека не самоубийство? Ведь это будет бездушное существо, лишённое всяких чувств, способное разрушить гармонию природы, уничтожить ее создания: людей, животных, растения. Мы в наше время нуждаемся в духовно чистых людях, так как только такие люди могут отвести человека от плахи и избавить мир от зла. Мы считаем, что еще не одно поколение людей, среди которых всегда есть и стремящиеся собственным трудом добиться успеха, и старающиеся направить других на путь истинный, и просто желающие лучше понять человеческие взаимоотношения и характеры других людей, будут с большим интересом и удовольствием читать романы Ч. Айтматова. Его романы заставляют задуматься, как мы живем, вспомнить, как коротка жизнь...

Главная заповедь Чингиза Айтматова – это беречь землю и природу, беречь свободу и мир. Беречь любовь, нравы и совесть, ибо человек перестанет быть человеком. Не забывать прошлого, ибо без него нет будущего. И чтение романов Чингиза Айтматова способствуют формированию мировоззрения, нравственного облика, эстетических вкусов и идейных убеждений, раскрывает богатый духовный мир людей, утверждает гуманизм.

Литература

1. Айтматов Ч. В соавторстве с землей и водою. – Фрунзе, 1978. С. 56.
2. Акматалиев А. Чингиз Айтматов: жизнь и творчество. – Бишкек, 1991. С.78.
3. Гачев Г. Чингиз Айтматов. – Фрунзе, Кыргызстан, 1982. С. 46.
4. Каскабасов С. Вопросы литературы и искусства. – 2008. - №3. – С.№ 38.
5. Айтматов Ч. Цена – жизнь. Литературная газета. – 1986. – 13 августа, с.4
6. Айтматов Ч. Ради наших детей. Советская культура. – 1987. – 15 мая, с.2
7. Айтматов Ч. Плаха. – Алма-Ата, 1987.

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

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Известно, что текст является основным средством и объектом изучения на практических занятиях по русскому языку. Кроме того, текст как объект лингвистического исследования представлен в программе подготовки магистрантов специальности «Русский язык и литература» и «Русская филология» в качестве элективного курса. По данному вопросу имеется достаточное количество научно-методической литературы (Валгина Н.С., 2004; Солганик, 1973; Розенталь, 1987; Бабенко Л.Г., 2004; Болотнова Н.С., 2006; Ихсангалиева, Г.К., 2007 и др.) [1-6]. Поэтому в нашей статье мы ограничимся кратким описанием и уточнением понятия сложного синтаксического целого как основного компонента, составляющего текст. В этой связи есть необходимость актуализировать внимание обучающихся, будущих филологов на рассмотрении данного вопроса.

Сложное синтаксическое целое (далее – ССЦ) – наиболее крупная единица синтаксиса, представляющая собой структурно-смысловое единство. Это – группа взаимосвязанных, законченных предложений (простых, сложных, осложненных различного типа оборотами), объединенных при помощи интонации и структурно-смысловых средств связи и раскрывающих одну из подтем (микротем) текста или устного высказывания. В науке имеется и другой термин «сверхфразовое единство», т.е. это единство предложений, выходящее за пределы одного предложения (см. соответствующие разделы учебной литературы по данному термину). ССЦ/СФЕ чаще всего совпадает с абзацем, который характеризуется единством темы, а также может распадаться на несколько абзацев, содержащих побочные темы, важные по смыслу.

В связывании предложений и выстраивании смысла в ССЦ участвует актуальное членение предложения, т.е. членение его на тему – предмет речи и ремю – то, что о теме говорится (см. более подробно об этом в разделах учебной литературы)[1-6].

ССЦ имеет определенные структурные части: 1) зачин (первое, наиболее самостоятельное в структурном и смысловом отношении предложение); 2) комментирующая часть (предложения, раскрывающие тему, представленную в зачине); 3) заключительная часть или концовка (предложение/я, содержащее/ие обобщение, итог/вывод).

Изучение материалов относительно структурно-смысловых средств связи в составе ССЦ позволило нам их установить, обобщить и систематизировать. Так смысловая связь между предложениями обеспечивается с помощью

местоимений (например: человек – он, дети – они; это, этот, эта, эти и т.п.), вводных слов и предложений (например: во-первых, во-вторых; как отмечено вначале и др.), с помощью единых видовременных форм глаголов-сказуемых (пришел, увидел, победил), союзов и союзных слов (а но, однако, а также и т.п.), а также при помощи лексических повторов, перифразы, синонимов и др.

Важно отметить, что обучающиеся должны не только определять и устанавливать структурно-смысловые средства связи в ССЦ/тексте, но и самим их использовать в практической учебной, научной и будущей профессиональной деятельности. Далее остановимся на языковых средствах, выражающих различные смысловые отношения между предложениями и частями ССЦ. Их необходимо запомнить и использовать при составлении ССЦ, при подготовке устного выступления:

- причинно-следственные, условные значения: *поэтому, отсюда, следовательно, в результате* и др.;
- присоединение к сказанному выше: *и также, при этом, кроме того, кстати; как указывалось выше, как отмечалось* и др.;
- противопоставление: *а, но, однако, с одной/другой стороны, наоборот, напротив* и др.;
- пояснение, уточнение, подтверждение: *например, в частности, то есть, иначе говоря* и др.;
- порядок перечисления: *во-первых/во-вторых, сначала, далее, в дальнейшем* и др.;
- источник информации: *по мнению, с точки зрения, как описывает/утверждает автор* и др.;
- согласие/несогласие, уверенность/неуверенность: *разумеется, конечно, действительно, кажется, наверное* и др.;
- обобщение, вывод: *таким образом, итак* (варианты: *так, вот, это, наконец, поэтому, следовательно*), *в заключение можно сказать* и др.

Для иллюстрации работы над ССЦ и выявлением его особенностей, как структуры, так и структурно-смысловых средств связи приведем (в качестве отдельных примеров) несколько упражнений с определенными видами заданий. Следует отметить, что в содержание упражнений включены фрагменты из художественных, публицистических произведений известных писателей и поэтов, представленных в виде ССЦ (см. систему упражнений в Методических указаниях по практическому курсу русского языка)[7].

Упражнение 1. Прочитайте внимательно мини-текст, выделите структурные части ССЦ, дайте им характеристику. Ответ аргументируйте.

Джунгарское государство (ойраты), принесшее большие несчастья тюркским народам, решило сыграть роль, которая когда-то удалась Чингисхану в Монголии, но оно не учло изменившегося времени и тем более силы

сопротивления, которое ему оказали. Во-первых, они оказались одни против китайской империи, «китайского дракона», который уничтожил объединения племен оймаутов, торгоутов и дурбутов и миллион калмыков. Во-вторых, если в период нашествия Чингис-хана тюркские народы находились на стадии формирования, то через пять столетий, когда пришли джунгары, эти народы уже были самостоятельными нациями со своими государственными системами. Это уже были народы, поднявшиеся до ступени национального самосознания (по материалам печати).

Упражнение 2. Прочитайте ССЦ, выпишите местоимения, затем глаголы; определите их формы. Установите, какую функцию они выполняют в тексте, докажете.

Не знать своей истории – значит не иметь корней. И какой бы народ ни существовал на этом свете, великий ли, малый ли, все равно, с тех пор как образовалась суша и потекли реки, у каждого из них своя, идущая из глубины веков, древнейшая история. Зафиксирована ли она на бумаге или оказалась растоптанной подошвами безжалостного божества по имени Время, исчезла ли, просочившись, словно вода в песок, – в том великая ее тайна, ее суть. Лучшее всего написана история западных стран, но не о них речь. Но когда читаешь исторические хроники соседнего с нами Китая или Страны Восходящего Солнца – Японии, имеющих многовековую историю, записанную и зафиксированную где на пергаменте, а где на бумаге, возникает в сердце великое сожаление по поводу своей истории. И смотришь на историю других стран с интересом и огромной завистью (М. Шаханов).

Упражнение 3. Прочитайте фрагмент, скажите, какие структурно-смысловые средства использованы для организации ССЦ.

Дело в том, что поначалу мы восприняли демократию как вседозволенность. Еще бы: каждый сам себе царь и бог, каждый делает то, что ему заблагорассудится. А упали шоры с глаз – и что же мы видим? Нет, демократия прежде всего – твердый порядок. Она должна иметь свойственные ей рамки и ограничения.

Простой пример. Семья – модель государства в миниатюре, первичная его ячейка. И в ней тоже есть глава, заместители и рядовые исполнители. А что бы стало, если бы, ссылаясь на демократию, сноха стала бы огрызаться свекру, а сын – орать на мать? Кому нужна такая «демократия», несущая раздор и беду взамен блага и согласия, лишенная основ культуры и духовности?

Сегодня, когда мы вступили на путь обновления и возрождения, крайне важно уяснить, куда мы идем и, что не менее важно, куда можем прийти?... (Ч.Айтматов).

Упражнение 4. Прочитайте отдельные части фрагмента текста, образуйте ССЦ, расположив части в логической последовательности. Выделите средства связи, определите их функцию.

1. В сущности, они выполняли функции национальной идеологии.
2. Не плюй в колодец, из которого пьешь; не ставь что-либо на хлеб и не пинай его; не наступай на соль; к дому подходи шагом; не пересекай дорогу перед старшим; не занимай места выше старших и не перебивай их; не груби родителям; не смейся над убогим; не смотри пристально на человека и не поворачивайся к нему спиной; не бей скотину по голове; не качай пустую колыбель; не свисти дома; не бросай шапку под ноги; побывав в доме, где умер человек, не иди в другой дом; не разорь муравейники и птичьи гнезда... .
3. В старину у казахов было более двухсот запретов. Вот некоторые из них.
4. Эти и многие другие запреты в совокупности своей сохраняли, как зеницу ока, национальное своеобразие народного характера, нашу культуру, литературу, язык и веру.

Упражнение 5. Прочитайте высказывание писателя-публициста С. Елубаева о проблемах в обществе и о себе. Скажите, о каком периоде жизни казахстанского общества говорится, выразите свое отношение.

Коррупция въелась в каждую клетку государственного организма – вот что я понял и чего больше всего испугался. Мне тяжело видеть своих земляков на базарах Алматы и на улице Сейфуллина. Вдвойне тяжелее от сознания своей беспомощности, от того, что я ничем реально не могу помочь им! ...

Конечно, это большая трагедия – быть оторванным от родной земли. Бывают моменты, когда очень остро чувствуешь ностальгию по Родине и ощущаешь себя одиноким зверем в золотой клетке. Но без жертв ничего не дается, особенно людям творчества. Но западный образ жизни – наше будущее, и мы должны в конечном итоге приобщиться к нему.

Упражнение 6. Из художественных произведений казахстанских поэтов и писателей подберите фрагменты о времени, обществе и о себе, подготовьте к ним комментарий.

В итоге выполнения такого типа серии заданий, направленных на установление структурно-смысловых отношений в ССЦ/тексте, а также заданий контрольно-тренировочного характера можно сформировать у обучающихся коммуникативные компетенции по составлению ССЦ и подготовке устного и письменного сообщения на определенную тему.

Литература

1. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: Сложное синтаксическое целое. – М., 1973.
2. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М., 1987.
3. Валгина Н.С. Теория текста. – М., 2004.
4. Ихсангалиева Г.К. Лингвистическая типология. – Алматы, 2007.
5. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2004. – 464 с.
6. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. 2-ое изд., доп. – Томск: ТГПУ, 2006. – 631 с.
7. Туманова А.Б., Павлова Т.В. Писатели, поэты и ученые о времени, обществе и о себе. Сложное синтаксическое целое/ Методические указания по практическому курсу русского языка. Алматы, 1999.

*Утенова Р.И.
Казахский национальный университет
им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

**ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Поэзия О. Сулейменова, казахского автора, создающего свои произведения исключительно на русском языке, является частью русской культуры, преломлением определенных поэтических традиций, восходящих к В. Маяковскому, Е. Пастернаку и связанных с поиском более глубоких семантических связей между словами, близкими по звучанию. Поэтический язык О. Сулейменова отражает общие закономерности современной поэзии. Это и так называемый космизм мышления, повышенный интерес к проблемам времени, его структуре и сущности, изменение представления о месте человека в мире, восприятие человечества как части природы, а мира в его единстве всего со всем в пространстве и времени, стремление осмыслить историю человечества как единое целое, противоречивое, но взаимодополняющее явление.

Характерной чертой поэзии О. Сулейменова является постепенный переход от непосредственной, эмоциональной реакции на те или иные явления многогранной жизни к философским размышлениям, более глубинному осмыслению окружающего мира, его связей, противоречий, что достаточно наглядно прослеживается в структуре вариантных изменений произведений. Поэт отказывается от многословных комментариев, подробностей конкретного характера, стремится обнажить нравственно-философскую суть явления.

Специфика поэтического языка О. Сулейменова заключается в том,

что на нем лежит глубокий отпечаток двуязычия автора, более того, его бикультурной сущности. Внешне это проявляется в обилии тюркизмов, особенно в ранней поэзии, в использовании традиционно-поэтических, фольклорных элементов.

Поэт ориентируется на русского читателя, тем или иным способом, проясняя значение казахской языковой единицы. Тем не менее, отмечены контексты, семантические преобразования в которых недоступны носителю русского языка, не владеющего казахским языком, что позволяет говорить о проявлении в творческом процессе уровня бессознательного. Бесспорно, эта сторона творчества О. Сулейменова может быть воспринята читателем только двуязычным наиболее адекватно.

Довольно интересным аспектом исследования поэтического языка Сулейменова в данном направлении является билингвизм. Образность, ассоциативная основа родного языка позволяют поэту находить возможности для этимологизирования и актуализации внутренней формы казахского слова. Тема родного города – Алма-Аты – одна из любимых в его творчестве:

1. Алып – Ата.

Твой ледник обжигаете бел,

Твои реки щекочат

Лавинные горы.

Не прощай, Алып – Ата,

Если кто – то пропел

Раньше нас твое имя,

Моя белогорлая.[1. С. 15].

2. «Колумбийцы! Шумим, ребята!

Запевайте свой гимн –

«Алма– матер!»

Ударение – не самое главное

Я кощунствую –

«Альма– Ата!»[1. С.78].

3. В Алма – Тау

В жестоком молчании масиво тел

Колыхалось, как море [1. С. 85].

4. ...Все не так.

Все не так, Булбул.

Альма– Тау сожженный брошу.

В самый нищий уйду аул.

Два клочка запашу под просо...[1. С. 52].

Поэтическая этимология позволяет автору интерпретировать название города по – своему. В первом контексте изменена начальная половина названия: Алып в переводе на казахский язык означает «исполин», Ата – «дед, отец». Любимый город, окруженный горами, сверкающие вершины пика Абая,

быстрые горные реки суть образного содержания переосмысленного названия.

Во втором контексте поэтическое Альма– Ата объясняется контекстуальным сближением с «альма– матер».

Изменение Алма-Ата в сулейменовское Альма – Тау связано с казахским вариантом названия города: «Алматы» (алмать). В отличие от народной этимологии, которая расшифровывает название Алма-Ата как «отец яблоч», подлинная этимология связана с казахской огласовкой «Алматы» – «яблочный, яблоневоый», где - ты - аффикс принадлежности. Сулейменов предлагает свою этимологическую версию, воспроизводя возможный первоначальный облик топонима – Альма – Тау, буквально «яблоневая гора». В таком случае конечное - ты (ть) может быть следствием фонетического стяжения слова, редукции конечного звука: тау - ть.

Но не исключено, что такое преобразование явилось результатом контаминации названия города и горного хребта: Алма – Ата – Алатау. Возможно, автором были использованы оба приема, позволяющие максимально оживить внутреннюю форму слова. Примечательно, что этот «древний» вариант названия города функционирует в контекстах, связанных с далеким историческим прошлым.

Однако указанные преобразования доступны восприятию не каждого русского читателя, т.к. отражают авторское осмысление казахских слов.

Трансформации слова могут быть понятны человеку, знакомому с реалиями – городом Алма – Ата и горным хребтом Алатау. Окказиональное образование Альп – Ата требует специального комментария. Как видим, образы не находят и контекстуальной поддержки, поэтому их семантический объем понятен только двуязычному читателю.

Литература

1. Сулейменов О.О. Эссе, публицистика. Стихи, поэмы. Аз и Я. Алма-Ата: Жалын, 1990.- 15с.,52с.,85с.,78с.

Утесбаева Б.К.

Инновационный технический колледж (Алматы, Казахстан)

РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Современный язык в буквальном смысле - это язык 90-х годов, язык конца XX - начала XXI века. Пожалуй, можно было бы принять данное определение, если иметь в виду только лексику типа: *брокер, маркетинг, спонсор*. Но всё же надо признать, что большая часть современного словаря унаследована со времён А.С. Пушкина. Кроме того, грамматика тоже осталась почти без изменений. Это доказывает тот факт, что язык классической

литературы нами воспринимается почти в полном объёме. Поэтому понятие современный русский язык трактуется в узком смысле как язык конца XX - начала XXI века и в широком смысле - как язык со времён Пушкина до наших дней.

Как всем известно, принято следующее определение.

Литературный язык - это письменно закреплённая форма существования языка, которая характеризуется обработанностью и наличием строгих норм. Это общенародная форма существования языка, не имеющая территориальных или социальных ограничений, используемая как в устной, так и письменной речи.

Литературный язык воспринимается нами как образцовый. Это, как известно, язык художественных произведений, школы, вуза, это язык государственного и делового общения, это язык официального телевидения.

К сожалению, часто стремясь сделать свою речь выразительной, многие перегружают её лишними, пустыми словами, т.е. страдают многословием. Так возникает явление, называемое речевой избыточностью.

Излишними, избыточными являются определения в словосочетаниях типа *исправить имеющиеся ошибки, поздравить с достигнутыми успехами, приветствовать приглашённых гостей, обсудить результаты проведённых выборов*.

К явлениям речевой избыточности относится и так называемый плеоназм, или частичное совпадение значения слов, образующих словосочетание. Следует избегать в речи таких выражений, как *прейскурант цен, неожиданный сюрприз, вернуться обратно, заранее предчувствовать* и т.п., так как они не соответствуют лексической норме.

Одно из важных качеств правильной речи - её чистота. В последние два десятилетия в связи с кардинальными изменениями в политической, социальной жизни страны, а также в научно-технической сфере человеческой деятельности в русский язык хлынул мощнейший поток слов иноязычного происхождения. В связи с этим, рассуждая о чистоте речи, нельзя обойти вниманием проблему отношения к заимствованиям.

Заимствования можно разделить на 4 группы, занимающие неодинаковое положение в лексической системе русского языка: 1) слова, являющиеся единственными наименованиями обозначаемых понятий, давно не осознаваемые как иностранные (*школа, кровать, баня, слесарь*); 2) слова, являющиеся единственными наименованиями обозначаемых понятий, но осознаваемые как иностранные (*бюро, офис, штаб, сеанс, монитор*); 3) наименования, имеющие исконно русские аналоги со своими особыми оттенками смысла (*танцы - пляски, проблема - вопрос, фантазия - воображение, диспут - спор*); 4) варваризмы - иноязычные слова, имеющие русские аналоги, совпадающие с ними по значению (*голкипер - вратарь, презентация - представление, эксклюзивный - исключительный, саунд -*

продюсер - звукорежиссёр). Думается, что «право на существование» в качестве органичной части словаря русского языка, безусловно, имеют заимствования, относящиеся к первым трём группам. А вот варваризмы включаются в речь часто без необходимости. Другой аспект проблемы чистоты языка - роль в речи различного рода штампов, шаблонов, стереотипов. С одной стороны, они необходимы как готовые этикетные выражения приветствия, благодарности и других интенций. Однако, к сожалению, «заштампованы» даже такие стили и жанры, которые требуют выразительности и индивидуальности авторского почерка. В публицистике сплошь и рядом встречаем стёртые, безликие обороты: «убедительная победа», «резкая критика», «горячая поддержка», «кровавый переворот»...

Чистота речи - это также отсутствие в ней элементов, чуждых литературному языку или отвергаемых нормами нравственности. К ним относятся прежде всего слова-паразиты: *значит, типа, как бы, короче, ну, так, вот...*

Кроме того, безусловным табу для образованного человека должна быть бранная, ненормативная лексика. В современных условиях, когда воцарилась пресловутая свобода слова, нет не только официального запрета на использование таких слов и выражений, но, что гораздо хуже, нередко отсутствует даже необходимый самоконтроль.

Понятно, что речевая культура является неотъемлемым компонентом общей национальной культуры. Без культурного фона войти в мир языка невозможно. Серьёзное изучение языка расширяет кругозор человека, изменяет его менталитет, и со временем он может убедиться, что существует прямая зависимость профессионального успеха от культуры речи.

Но есть ли закономерности развития современного русского языка как культурного феномена? Да, безусловно. Они проявляются в некоторых тенденциях, которые мы можем наблюдать в процессе общения.

Первая тенденция заключается в стремлении к сокращению, в упрощении используемых языковых средств, в стремлении к экономике: в малой форме передать большое содержание. Это определяет приоритет в выборе языковых средств (комплексные структуры предложений уступают более простым, сжатым, возрастает роль контекста, использования устойчивых выражений).

Вторая тенденция - в общей либерализации языка. Это значит, что происходит взаимодействие разных стилей и идёт сближение разных форм существования языка. Так как русский язык - это язык с сильной морфологией, правила всегда стремятся подчинить себе новые формы, данная тенденция распространяется скорее на лексико-семантическую систему языка, хотя, бесспорно, она активизирует и словообразовательные процессы. По мнению академика В.Г.Костомарова, либерализация современного русского литературного языка проявляется в следующем:

1) в расширении семантического объёма слов: подвижка, сеть, стрелка;

- 2) в оживлении вышедших из употребления слов: господин, предприниматель, гувернёр, аким;
- 3) в появлении новообразований, в создании новых слов: недвижимость, теневик;
- 4) в широком заимствовании, связанном с новыми объектами или явлениями действительности: мэр, мэрия, приватизация, сканер;
- 5) в оживлении конфессиональной лексики: патриарх, храм, хадж, месса.

На развитие языка оказывают влияние такие факторы, как:

- 1) социально-политические изменения, демократизация общества;
- 2) развитие науки и культуры;
- 3) территориальные изменения и изменения круга носителей языка;
- 4) просветительская деятельность и деятельность средств массовой информации.

Таково основное содержание некоторых вопросов, связанных с определением статуса языка, его особенностей и закономерностей развития на современном этапе.

Литература

1. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи. - М., 2010
2. Будильцева М.Б. Русский язык и культура речи. - М., 2008
3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского языка. - М., 2013

***Yelena Khairusheva**
Kazakh National University named after Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)*

LEARNING TECHNOLOGIES IN EDUCATION

At present, the task of higher education is to make the learning process meaningful. Put forward new requirements for the individual students, especially from the perspective of a high level of culture. A high level of human culture, in turn, is impossible without a high level of speech.

Make the learning process meaningful for students capable of developing modern technology communicatively-speech competence of the students, since they let you make the process of learning the nature of search and research output beyond classes.

One of the most interesting and productive technology is the technology of game-based learning. Game forms allow the use of all levels of assimilation of knowledge from playing through the understanding of creativity [1, p. 89].

Game forms of training technology aims to teach students to recognize the motives of his teaching, his behavior in the game and in life.

Stages gaming technology training:

Stage 1 - the introduction of the game: definition of the content of the game; analysis of the information received; the formation of play groups; roles.

Stage 2 - the description of the construction of the object being developed: role-chat Group; aspect description object of study.

Stage 3 - assessment of groups of projects: discussion submitted projects (discussion).

Stage 4 - experimental implementation of the submitted projects: assessment of the projects and activities of the players; game analysis.

Tasks:

1. Education: To promote lasting learning studying educational material and expand the horizons of students through the use of additional sources.

2. Developing: to develop students' creative thinking and communicatively-speech competence; promote the practical application of skills and skills acquired in class.

3. Educational: to raise the moral attitudes and beliefs; foster a self-sustaining and self-fulfilling personality.

These classes contribute to the communicatively-speech competence, consolidate and deepen the knowledge of the studied subject.

The solution of the problem of speech competence also promotes the use of critical thinking technology. The student, who can think critically, is able to highlight the contradictions in the text, and the types of structures present therein, to argue their point of view. Such a student feels confident in working with different types of information, can effectively use a variety of resources. Improves reliability of education: it becomes conscious and increases the communicative potential of the individual[2, p. 54].

Stages of implementation of the technology development of critical thinking:

The first phase - the phase of the Challenge. In this phase, the subjects of the educational process of implementing the following tasks:

1. Self-actualization of existing knowledge on the subject. From the teacher's organization of the process is required reconstruction of existing knowledge in relation to the studied material.

2. The awakening of cognitive activity. This can be achieved through the involvement of students in activities for the formulation of hypotheses, assumptions. In addition, by the organization of work in study groups. There are many approaches to ensure that arouse interest in the topic.

3. Self-determination of studying trends in the study of the topic. Self-determination of students of those aspects of the topic that I would like to discuss at the moment, is a necessary task for the development of critical thinking. Critical thinking person, first of all, their own thinking.

The second phase - the phase of realization of the meaning (or understanding). In this phase, it is necessary to realize the meaning of a certain teaching and learning activities. In this phase, solve two main tasks:

1) The organization of active work with the information. If the student in the first phase could articulate their personal goal in the study of the material, then the second phase of the work he submits that purpose;

2) An independent comparison of the studied material with already known data views. It has long been in the psychology of learning experiences described the importance of the acquisition effect. In the cognitive sphere is not always easy to formulate what I understand, that has gained in the process. Nevertheless, many of the techniques of the proposed technology is just aimed at promoting in the experience of this effect. It is a kind of support for the development of thinking skills.

The third phase - the phase of reflection. Reflection in this case refers to as "embedding" a new experience, new knowledge in personal meanings. The third phase aims to become a new material for their learning in the full sense of the word. To do this: self-organize new material; identify areas for further study of the topic.

This technology contributes to the ability to analyze the information at different levels, organize it and present the results in their work. Critical thinking technology contributes to the formation of research culture of students, reading culture and overall development of the thinking personality.

In the context of the increasing accumulation and exchange of information is necessary for the expert to be sociable, to be able to clearly express their thoughts. It becomes one of the most important conditions for the success of the specialist. Therefore, it is relevant today, modern educational technologies, which are aimed at organizing the activities of students in the development of this activity through their abilities, qualities, and competencies.

Development of communicatively-speech competence of students and preparation of an individual to a comfortable life in a modern society requires: development of thinking; development of communication skills; formation of skills to make the best decision or offer solutions in different situations; the formation of information culture, abilities to carry out information processing.

Modern teaching technologies aimed at primary school the figure, including the highest - the student. To select the technology needed to rebuild the traditional stereotype of the teacher activities. It is necessary to understand the student to take the student to recognize the learner as the subject of the learning process and to pick up educational technology knowledge, taking into account the subject and the presence of didactic provision of training, not forgetting about the result that the teacher wants to receive[3, p. 16].

Literature

1. Nazarova T.S. Teaching technology: a new stage of evolution? // Pedagogy. - 2007. - № 3. - P. 88-94.
2. New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook / M.Y.Bukharkina, M.V.Moiseeva, A.E. Petrov. - M.: Academy, 2000.
3. New technologies in education - a craze or a time requirement? // Education in the modern school. - 2010. - № 8. - P. 11-17.